

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES • FRANCISCO CATELLI [ORGOS.]

Refletindo sobre Educação

CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E LINGUAGEM

VOLUME 7



**Refletindo sobre educação: contribuições da
história da educação, tecnologia e linguagem**

Coleção Educatio
Volume 7

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-Presidente:

Nelson Fábio Sbabo

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:

Nilda Stecanela

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 Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Cesar Augusto Bernardi (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Marcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Refletindo sobre educação: contribuições da história da educação, tecnologia e linguagem

Coleção Educatio
Volume 7

Organizadores

Eliana Maria do Sacramento Soares

Bacharel, licenciada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, SP. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, SP. Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS onde também é membro do corpo permanente do programa de pós-graduação, mestrado em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia. Participa de projetos de pesquisa em temas relacionados à formação docente, no contexto da cultura digital; artefatos digitais e processos educativos e tecnologia digital, cognição e subjetividade, Educação e Cultura de Paz.

Francisco Catelli

Licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS, Mestre em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutor em Educação pela Université Laval, Canadá. Atualmente é professor titular na Universidade de Caxias do Sul. Faz parte do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação, mestrado e doutorado em Educação e coordenador do PPG ECIa – UCS Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, ambos os programas da Universidade de Caxias do Sul. Pertence ao corpo de avaliadores do Sinaes (MEC), desde 2007. É revisor dos periódicos “Caderno Brasileiro de Ensino de Física”, “Revista Brasileira de Ensino de Física”, “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, RELEA – Revista Latinoamericana de Educação em Astronomia e IENCI – Investigações em Ensino de Ciências.



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

R332 Refletindo sobre educação [recurso eletrônico] : contribuições da história da educação, tecnologia e linguagem / organizadores Eliana Maria do Sacramento Soares, Francisco Catelli. – Caxias do Sul, RS : EducS, 2016.
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Coleção educatio; v. 7)

ISBN 978-85-7061-843-6

Apresenta bibliografia.

Vários colaboradores.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação. 2. Educação – História. 3. Aprendizagem. 4. Tecnologia educacional. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Catelli, Francisco.

CDU 2.ed.: 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Educação – História	37(091)
3. Aprendizagem	37.013
4. Tecnologia educacional	37.018.43:004

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460



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 sobre o pesquisar em educação	7
Prefácio	9
Apresentação	13
Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013)	18
Caroline Caldas Lemons Nilda Stecanela	
“Eu comecei moça, muito moça e trabalhei sempre assim com muita vontade”: representações de vida e de docência das primeiras professoras no Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha – RS, 1927-1949)	38
Cassiane Curtarelli Fernandes Terciane Ângela Luchese	
Colégio Nossa Senhora de Lourdes: as mil maneiras de fazer com ordem e disciplina	57
Gisele Belusso Terciane Ângela Luchese	
Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência: breve estudo teórico	74
Maria Isabel Accorsi Claudia Alquati Bisol	
Teoria e percepção musical: práticas pedagógicas mediadas pelo EarMaster	94
Paulo Roberto Salvadori Eliana Maria do Sacramento Soares	
Robótica Educacional com crianças/jovens: processos sociocognitivos	111
Jean Hugo Callegari Carla Beatris Valentini	
A constituição da docência em <i>blogs</i> do PIBID: um estudo sobre os modos de escrita de si	130
Simone Selbach Roberto Rafael Dias da Silva	
Por que livros literários na Educação Infantil?	151
Fabiana Lazzari Lorenzet Flávia Brocchetto Ramos	

Trilhando caminhos: rumo à alfabetização e ao letramento literário	167
Sandra Danieli Verlang Flávia Brocchetto Ramos	
Ciência, Educação e ensino de Literatura: conexões paradigmáticas	182
Mariele Gabrielli Neiva Senaide Petry Panozzo	
Concepções sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, ciência e tecnologia: um olhar para o IFRS	202
Margarete de Quevedo Terciane Ângela Luchese	
Educação e referenciais curriculares de língua portuguesa: a concretização do conceito de enunciação sob a ótica dos pressupostos benvenistianos	217
Carla Roberta Sasset Zanette Tânia Maris de Azevedo	
A configuração enunciativa <i>eu-tu</i> no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita	230
Fernanda Ribeiro Toniazzo Tânia Maris de Azevedo	
Biodatas dos autores	249

Palavras iniciais sobre o pesquisar em educação

Caro leitor, você tem nas páginas seguintes acesso aos estudos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul. São pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado, ao longo dos últimos dois anos, que conjugam, de modo intenso, a formação humana e profissional atenta para os desafios da contemporaneidade.

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* é, tradicionalmente, o espaço de formação especializada, de excelência, que desafia os sujeitos a construir percursos investigativos e a produzir novos conhecimentos. É lugar da ciência, do humano, do encontro, do desafio intelectual, da pergunta, da curiosidade, do desejo, da insatisfação entre o sabido e o desconhecido. É assim que vivemos no cotidiano, orientadores e orientandos, a aventura da pesquisa em Educação.

Em tempos sombrios e com tantos desafios para pensar a Educação brasileira, o PPGEdu se propõe a ser espaço de formação de professores-pesquisadores atentos para o processo de humanização, éticos em suas condutas de pesquisa, coerentes com suas escolhas teórico-metodológicas e comprometidos com seu entorno sociocultural. Compreendemos que é no encontro e na partilha, na dialética entre o que estamos sendo e o que desejamos ser, que itinerários vão sendo construídos, que conhecimentos são produzidos. Mas o melhor desse processo é percebermos que estamos interligados, que nossos investimentos individuais se ligam aos outros, numa rede partilhada que comunga entre si o desejo de Ser Mais, como nos lembra Paulo Freire. Um Ser Mais que vai além do individual, que alimenta o sonho coletivo de uma sociedade mais justa, com valores sociais que prezem a equidade e a diversidade.

Não há beleza ou riqueza maior do que a de termos a possibilidade de observar, nos dias de nossa existência, como os outros e nós mesmos vamos nos transformando naquilo que somos, enquanto humanos, pelo conhecimento, pelos saberes que vamos construindo. São conquistas que produzem alegria e alimentam o sonho, a utopia, talvez, de que as práticas

educativas vividas na Universidade não são em vão, não se perdem no tempo, mas produzem marcas que, apenas um olhar sensível ou uma escuta atenta, em meio ao turbilhão de acontecimentos da contemporaneidade, permitem entrever.

A proposta da Coletânea *Educatio* do PPGEduc/UCS é inspirar reflexões acerca da Educação e de seus desafios, buscando aproximar o vivido no mundo da Escola e o produzido, pesquisado e pensado na Universidade. Desejamos que o conhecimento ganhe espaço em rodas de conversas, que inspire práticas, que sensibilize para novas perguntas e novos saberes.

Meu agradecimento aos organizadores, Professora Eliana Maria do Sacramento Soares e Professor Francisco Catelli, que tornaram possível o presente livro. Estimo que muitos outros volumes possam concretizar a tradição da coletânea *Educatio* em nosso PPGEduc/UCS.

Boa leitura e que muitos conhecimentos possam ser compartilhados!

Terciane Ângela Luchese
Verão de 2016

Prefácio

Para que serve a pesquisa? Acredito que, entre outras funções, está a de contribuir para superar a “opacidade do mundo”. Define bem esse conceito Jiménez (2013, p. 28),¹ na obra *Ferreira Gullar conversa com Ariel Jiménez*, quando afirma: “Uma coisa sem um nome, sem nenhum conceito com o qual possamos abordá-la é opaca para a inteligência humana. Nomeá-la, descrevê-la, determinar suas características, seus usos possíveis, é fazê-la transparente ao nosso entendimento”. Isso significa que as palavras não são transparentes; não têm, *per si*, o mesmo significado para todos que as escrevem ou as vocalizam.

Desse modo, não basta traduzir o mundo em palavras. É necessário, permanentemente, mostrar as várias possibilidades que habitam nessas palavras, para empreenderem-se novos modos de ler e entender o mundo. Entender o que se passa no mundo é um empreendimento essencialmente humano, e superar a opacidade desse mundo é aprender. Pesquisa-se, pois, para aprender, antes de tudo. Depois, se divulga para contribuir para a reflexão e aprendizagem dos outros e para validar nossa compreensão, que é sempre parcial.

É com esse olhar que me coloco a mirar a produção apresentada na sétima edição da *Educatio*, à guisa de um prefácio. Essa ação de falar (escrever) no princípio desta obra, significado de *praefatio*, do latim, é um desafio e reside nela grande responsabilidade.

Os textos apresentados foram produzidos pelos seus autores, com vistas a dar visibilidade às suas dissertações de mestrado. São, portanto, sínteses de árduas, difíceis e demoradas ações de construção de respostas a questões de investigação, no campo, da Educação. Propõem-se, assim, a contribuir para o esclarecimento de situações desse campo a partir de pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Num primeiro olhar, percebe-se a diversidade de temas, o que contribui para o enriquecimento da área. Destacam-se textos associados às duas linhas de pesquisa do Programa: *História e Filosofia da Educação*; e *Educação, Linguagem e Tecnologia*. Embora o livro não esteja assim organizado, é possível depreender que as duas linhas de pesquisa estão presentes no conteúdo dos textos.

¹ JIMÉNEZ, Ariel. *Ferreira Gullar conversa com Ariel Jiménez*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

Em relação à primeira linha, observa-se textos que tratam: do processo de constituição do direito à aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental de Caxias do Sul, desde a promulgação da constituição pela intervenção dos professores; do estudo da representação de vida e de docência de professoras de uma escola de Farroupilha, entre o final da década de 20 e o final da década de 40, mostrando a importância dessa docência para a comunidade e para a cultura; estudo da cultura corporal, como processo de formação humana, o qual contribui para o autoconhecimento e a autorreflexão, considerando que ele é intrínseco ao sujeito e indissociável de sua alma; da investigação que pretendeu compreender o processo histórico de uma escola profissional de Farroupilha/RS, no período de 1922 a 1954, considerando a cultura da instituição, seus sujeitos e práticas escolares, as diversas manifestações da disciplina em tempos e espaços, de modo a contribuir para a caracterização histórica da educação escolar gaúcha, em contextos específicos; da análise de textos encontrados em *blogs*, produzidos por licenciandos que integraram o Pibid, no período de 2010 a 2015, em relação aos conceitos de cuidado de si, escrita de si e subjetivação, evidenciando características pedagógicas ou epistemológicas, características políticas e características artísticas da docência em formação.

Esses textos alinham-se às características desta ideia, que têm por objetivo investigar processos educativos escolares e não escolares, na perspectiva de referenciais da História e da Filosofia, considerando o contexto regional em conexão com as discussões teóricas, no âmbito nacional e internacional. Mais especificamente, os estudos desta linha analisam instituições, trajetórias de formação docente/discente, políticas, práticas e culturas escolares e não escolares e intelectuais da educação, associados a categorias como etnia, geração, classe social e gênero, bem como analisa relações entre o pensamento filosófico e pedagógico na história e seus reflexos na contemporaneidade.

Em relação à segunda linha de pesquisa, a obra apresenta textos que tratam do: estudo bibliográfico acerca da educação de estudantes com deficiência à luz das contribuições de Vygotsky, partindo do conceito de aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito, de modo a propor uma reflexão sobre a necessidade do aprofundamento teórico dos educadores sobre o tema; da investigação de livros de imagens destinados à Educação Infantil, no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola do Ministério da Educação, buscando compreender as narrativas que decorrem dessas obras em processos de letramento, de modo a subsidiar profissionais e

pesquisadores que trabalham com a Educação Infantil, com reflexões sobre esse recurso, qualificando a presença da literatura em ambiente formal de aprendizagem; do estudo de caso, em caráter exploratório, de processos sociocognitivos em oficinas de Robótica Educativa, quando as crianças são provocadas a realizar atividades de montagem, envolvendo motores da LEGO®, do Scratch e do Arduino, em período extraescolar, mostrando seu potencial para a construção de saberes que contribuam para a vida social futura, fundada no respeito ao outro; da investigação, essencialmente bibliográfica, que aborda a evolução do pensamento educacional e seu cruzamento com o ensino de Literatura, por meio de aproximações com as rupturas paradigmáticas da ciência, levando à proposição de que o ensino de Literatura seja orientado para a formação do leitor, em um processo de humanização, estabelecendo interações com a realidade, bem como apresentando subsídios voltados ao letramento literário; da pesquisa envolvendo a aprendizagem de percepção musical em uma disciplina específica, por meio do programa EarMaster, que permite a videogravação, juntamente com as observações do pesquisador, cuja análise mostrou a potencialidade do programa, usado como elemento mediador capaz de transformar as interações entre o estudante e o professor, em relação aos conceitos da percepção musical, de modo a propor a reavaliação pelos professores e estudantes, em relação às suas concepções sobre essa, ampliando o seu potencial de aprendizagem; do estudo da leitura literária de uma obra específica no processo de alfabetização e letramento com crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo possível observar a existência da necessidade de atitude efetiva do professor na sua função mediadora entre o livro e a criança, o que revela progresso dos estudantes em relação à alfabetização e o letramento; da proposta de investigação com estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental, com vistas à análise das potencialidades de letramento literário e visual produzidas por intervenções pedagógicas, a partir de práticas de leitura no ambiente escolar, por meio de estratégias que possibilitem ao leitor uma conversa com o texto, de modo a analisar os resultados de aprendizagem, a partir da aplicação de uma sequência didática, caracterizando-se como conjunto de tarefas pedagógicas sistematicamente organizadas, em relação à leitura de uma obra literária; da pesquisa que analisa as concepções da verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, por meio da análise de documentos oficiais e da entrevista com sujeitos do processo, com vistas a compreender as

concepções de a verticalização nessas normativas; da investigação essencialmente bibliográfica sobre o conceito de *enunciação*, presente no documento oficial do Município de Caxias do Sul, que contém objetivos gerais e habilidades dos 7º e 9º Anos do Ensino Fundamental, que evidencia o ensino de língua materna, sob uma perspectiva enunciativa.

Esses textos também se alinham às características da rota de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, que se propõe a “problematizar, analisar e compreender fenômenos presentes nos processos educativos na perspectiva da interação e da transformação, focalizando sujeitos que aprendem a conhecer, por meio do diálogo e da interrogação, como seres de linguagem, dos processos inclusivos e da tecnologia como artefato cultural”. Esses estudos contribuem para a reflexão sobre os aspectos cognitivos, sociais e históricos das práticas educativas, sobre a linguagem e a transposição didática na aprendizagem escolar, sobre os processos de alfabetização e letramento, bem como sobre o ensino da língua portuguesa, de literatura e de leitura em ambientes educativos. Também abordam a docência em relação à cultura, a inclusão e o letramento digital, assim como o ensino e a aprendizagem mediados pelas tecnologias, considerando também sua relação com os processos inclusivos.

Anunciar o conteúdo desta obra é uma forma de convidar à sua leitura. Simultaneamente, é um convite à continuação das investigações sobre esses temas, pois a opacidade do mundo teima em oferecer resistências à transparência. A esse convite junta-se o desejo de uma profícua e agradável leitura.

Prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos

Professor na Faculdade de Química e
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemática da PUCRS

Apresentação

Compartilhamos o sétimo volume da coletânea *Educatio* que publiciza resultados de pesquisa dos mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS). Nosso desejo é que as considerações e os apontamentos dos autores possam fornecer elementos para repensar e inovar as práticas educativas e os estudos em torno do tema. As diferentes abordagens para pensar a Educação que permeiam os textos que apresentamos oferecem caminhos advindos de áreas diversas, tais como tecnologia digital, história cultural e linguagem.

O direito à Educação e à aprendizagem só se concretiza na medida em que os atores dele têm consciência. Quais as concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem perpassam as narrativas e as práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, de forma a identificar como se relacionam com o que está preconizado na Constituição Brasileira e nas políticas educacionais promulgadas a partir de 1988, bem como que culturas de intervenção pedagógica são vivenciadas para a sua efetivação? Caroline Caldas Lemons e Nilda Stecanela debruçam-se sobre essa questão em seu texto *Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013)*.

As culturas de intervenção pedagógica têm, por certo, raízes históricas, e essas raízes ajudam a identificar como se constitui um professor. Cassiane Curtarelli Fernandes e Terciane Ângela Luchese resgatam algumas dessas raízes em seu texto *“Eu comecei moça, muito moça e trabalhei sempre assim com muita vontade”: representações de vida e de docência das primeiras professoras no Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha-RS, 1927-1949)*. Nele as autoras compartilham resultados de uma pesquisa acerca do Grupo Escolar Farroupilha, uma escola pública primária, localizada no Município de Farroupilha-RS, entre os anos de 1927 e 1949. Nesse texto, investiga-se o processo histórico de criação e de implantação dessa instituição no contexto do município, assim como as suas culturas escolares, focalizando os sujeitos, sobretudo alunos e professoras, assim como algumas práticas escolares vivenciadas em seu cotidiano.

Com o título *Colégio Nossa Senhora de Lourdes: as mil maneiras de fazer com ordem e disciplina*, e seguindo a mesma linha investigativa, Gisele Belusso e Terciane Ângela Luchese apresentam resultados de uma pesquisa focada em compreender o processo histórico do Colégio Nossa Senhora de Lourdes de Farroupilha-RS entre os anos de 1922 e 1954, considerando as culturas escolares da instituição, seus sujeitos e práticas escolares, entrelaçadas em tempos e espaços. Dessa forma, as autoras compartilham seus estudos, mostrando a contribuição desse colégio, envolvido no desenvolvimento do processo educacional dessa região gaúcha.

A constituição de um professor atinge seu ponto mais alto quando o aprendizado se concretiza. Mas os obstáculos e percalços que permeiam o caminho são os mais variados e, por vezes, exigem atenção diferenciada. Como educar pessoas com deficiência? Maria Isabel Accorsi e Cláudia Alquati Bisol dedicam-se a essa questão no capítulo *Contribuições de Vygotski para a educação de pessoas com deficiência: breve estudo teórico*, apresentam uma revisão bibliográfica que aborda, primeiramente, a forma como Vygotski apresenta a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito para, em seguida, enfocar a perspectiva proposta por ele para compreender a deficiência de uma criança. Apresentam, ainda, uma reflexão sobre a importância de os educadores de hoje aprofundarem seus estudos acerca dos temas abordados por Vygotski em suas obras e refletirem sobre suas ideias relativas à aprendizagem, ao desenvolvimento, à mediação e à defectologia.

Ainda no início do século XX, Henri Poincaré percebia [...] “os instrumentos como extensão do organismo humano e como germe da modelização”. O que dizer, então, das tecnologias digitais? Hoje – início do século XXI – esse trecho de Poincaré beira a premonição. Nem mesmo a percepção de tons musicais, intervalos e escalas escapa: no texto *Teoria e percepção musical: práticas pedagógicas mediadas pelo Ear Master*, Paulo Roberto Salvadori e Eliana Maria do Sacramento Soares apresentam resultados de pesquisa que tinha por objeto a intermediação digital para a prática da percepção humana de tons. Os resultados da pesquisa levaram a recomendações sobre a aprendizagem da percepção musical no contexto do Ensino Superior, de modo que professores e alunos reavaliem suas concepções acerca da percepção musical e da disciplina de “Teoria e

Percepção Musical”, para que, com isso, seja favorecida a ampliação do potencial de aprendizagem do aluno.

Se tecnologias digitais parecem interagir com a percepção humana, elas poderão, talvez, atuar sobre os processos sociocognitivos dos estudantes. Esse aspecto foi objeto da investigação de Jean Hugo Callegari e Carla Beatris Valentini, com seu texto intitulado *Robótica educacional com crianças/jovens: processos sociocognitivos*, texto no qual são relatados resultados de pesquisa que teve como objetivo compreender como se manifestam os processos sociocognitivos quando os sujeitos são provocados a desenvolver atividades em oficinas de Robótica Educativa, articulada aos pressupostos da Ética Hacker, do Construtivismo e do Construcionismo. Os resultados indicam que a utilização da Robótica Educativa, em um ambiente de trabalho em equipe, através da autogovernança, pode ser fator de promoção da construção de novos saberes e é capaz de contribuir para a preparação do sujeito para a vida em sociedade, respeitando o *outro*.

Os recursos digitais modernos são mais, muito mais, do que *tecnologias* entendidas aqui num sentido estrito, como, por exemplo, uma balança digital que se “autocorrige” por conta das variações de temperatura. Para ilustrar essa afirmação, basta considerar o potencial de comunicação entre comunidades, propiciado pelas tecnologias de comunicação modernas. É o que fazem Simone Selbach e Roberto Rafael Dias da Silva, no capítulo *A constituição da docência em blogs do pibid: um estudo sobre os modos de escrita de si*. Os modos pelos quais a escrita em *blogs* pode se constituir como uma técnica de produção de modos de subjetivação, em se tratando de docência, são analisados neste trabalho, envolvendo docência, escrita de si e escrita digital por meio de *blogs*. Traz também a possibilidade de uma análise sobre o Pibid com um debruço diverso: o da leitura do discurso docente contemporâneo.

A questão da escrita e, por extensão, da leitura, é contemplada no capítulo apresentado por Fabiana Lazzari Lorenzet e Flávia Brocchetto Ramos, no texto *Por que livros literários na Educação Infantil?* Nele são apresentados resultados de estudo que investigou a presença de literatura infantil na Educação Infantil. As autoras discutem, ainda, aspectos relativos à

relevância do fato de a literatura se fazer presente na infância e apresentam obras selecionadas pelo PNBE-2014 destinadas à Educação Infantil.

Num caminho similar Sandra Danieli Werlang e Flávia Brocchetto Ramos, no texto *Trilhando caminhos: rumo à alfabetização e ao letramento literário*, apresentam os resultados de estudo que contempla a leitura literária no processo de alfabetização e letramento a partir da experiência em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. O recorte teve como base a análise das vivências de leitura do livro *Quem tem medo de monstro?* de Ruth Rocha. Os resultados obtidos revelam que, utilizando a literatura como fio condutor da prática educativa no 1º ano, aspectos como planejamento adequado e mediação promovem o progresso dos estudantes rumo à alfabetização e ao letramento.

O cruzamento das ciências com a literatura é explorado por Mariele Gabrielli e Neiva Senaide Petry Panozzo, em seu capítulo intitulado *Ciência, Educação e ensino de Literatura: conexões paradigmáticas*. É investigada, nesse texto, a evolução do pensamento educacional, buscando aproximações com as rupturas paradigmáticas da ciência para verificar como esses processos se inter cruzam com o ensino de literatura. Os resultados sinalizam que o ensino de literatura, pelo viés da religação dos saberes, pode ser o fio condutor às mudanças que se fazem necessárias ao processo educativo contemporâneo e que a orientação metodológica de Rildo Cosson para a promoção do letramento literário é uma possibilidade de ensino sob a perspectiva sistêmica.

A estrutura contemporânea de ensino dos Institutos Federais de Educação é explorada por Margarete de Quevedo e Terciane Ângela Luchese no texto intitulado *Concepções sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um olhar para o IFRS*. As autoras apresentam resultados de uma investigação diretamente vinculada à lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica com o compromisso de os IFs ofertarem o ensino verticalizado – e desse compromisso, a questão: qual(is) a(s) concepção(ões) da verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior no âmbito do IFRS? Os resultados da pesquisa apontam para uma pluralidade de concepções de verticalização.

Por fim, dois trabalhos dedicam-se à Língua Portuguesa, em especial ao conceito de enunciação. No primeiro deles, Carla Roberta Sasset Zanette e Tânia Maris de Azevedo, no capítulo cujo título é *Educação e referenciais curriculares de língua portuguesa: a concretização do conceito de enunciação sob a ótica dos pressupostos benvenistianos* apresentam resultados de estudo que tinha o propósito de investigar o conceito de *enunciação* e seus constituintes (*eu-tu-aqui-agora*), no documento intitulado *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Caxias do Sul, Caderno 2 – Planos de Estudo de Língua Portuguesa*, mais especificamente, no que diz respeito aos objetivos gerais e às habilidades dos 7º e 9º anos. A relevância desse estudo consiste em transformar em objeto de estudo um documento que foi produzido pelos professores, oportunizando, portanto, um retorno à comunidade que o elaborou. No segundo trabalho, Fernanda Ribeiro Toniazzo e Tânia Maris de Azevedo, em *A configuração enunciativa eu-tu no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita*, apresentam estudo que analisou se a configuração da relação enunciativa eu-tu contribui para a organização das informações provenientes dos outros sentidos, que não da visão, no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita. Buscou, também, analisar o modo de aprendizagem da criança com cegueira congênita, a fim de contribuir na educação desses sujeitos.

Assim, com muita alegria e imensa satisfação, juntamente com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação agradecemos aos autores a colaboração.

Esperamos que as contribuições que oferecemos, por meio deste livro, onde pesquisadores e professores compartilham suas reflexões e estudos, possam se juntar às vozes e às ideias de professores e pesquisadores, interessados no tema, para, juntos, construirmos novos caminhos para a Educação.

Os organizadores
Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Prof. Dr. Francisco Catelli

Outubro de 2016.

Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013)²

Caroline Caldas Lemons
Nilda Stecanela

Considerações iniciais

Para adentrar nas questões que envolvem o direito à educação no Brasil, considera-se importante fazer uma discussão sobre a natureza do direito, sua validade e expressão legal para, na sequência, estabelecer relações dessa problemática em sua legitimação prática.

Nessa perspectiva, partiu-se de uma breve contextualização histórico-jurídica da educação nacional, considerando especialmente o período posterior à promulgação da Constituição Cidadã e às políticas públicas nacionais de educação, pormenorizadas desde então. Desse modo, buscou-se não somente conhecer as bases legais que sustentam a Educação Básica no País, mas estabelecer uma discussão sobre as aproximações e os distanciamentos entre a prescrição e a prática do direito à educação.

Considerando que a legitimação do direito à educação se dá também a contar do reconhecimento do direito à aprendizagem nele implícito – e das práticas docentes que concorrem para sua legitimação –, desenvolveu-se a partir do encaminhamento teórico do conceito de culturas escolares, a definição de culturas de intervenção pedagógica. Com essa definição e a interlocução com as narrativas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (RME) acerca do direito à educação e das práticas culturais de intervenção pedagógica foi possível não apenas confirmar a existência dessas culturas, mas categorizá-las.

² Este artigo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul - 1988-2013)*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, defendida 24 de novembro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS.

Educação e direito

Qualquer realidade social em que haja interação entre indivíduos conta com algum tipo de ordenamento jurídico. Toda e qualquer jurisdição, via de regra, existe em vista de demandas individuais que buscam salvaguardar a convivência social e que, ao se tornarem coletivas, adquirem caráter imperativo.

Como decorrência das necessidades de uma coletividade ou grupo social, toda vez que essas demandas se alteram, há um movimento para que o ordenamento jurídico seja renovado. Paralelamente à jurisdição, há um número de ações e exigências que deve ser cumprido no meio social por todos, o que significa que essa obrigatoriedade que se impõe ao indivíduo também o deixa sujeito a sanções legais, em caso de seu descumprimento. Contudo, por si só, o ordenamento jurídico não é capaz de assegurar obediência, pois, anterior a ele, está o indivíduo possuidor de livre-arbítrio. Nas palavras de Reale,

a imperatividade de uma norma ética, ou o seu dever ser não exclui, por conseguinte, mas antes pressupõe a liberdade daqueles a que ela se destina. É essa correlação essencial entre o dever e a liberdade que caracteriza o mundo ético, que é o *mundo do dever ser*, distinto do *mundo do ser*, onde não há deveres a cumprir, mas *previsões que têm de ser confirmadas para continuarem sendo válidas*. (2002, p. 36, grifo do autor).

Partindo do entendimento de que uma norma *deve ser* cumprida, ainda que possa não sê-lo, é importante que haja normas complementares que esclareçam o que deve ou não ser feito e quais são as condutas esperadas de cada membro social. Para a regra jurídica, a imposição da força poderá garantir ou impedir que haja transgressão daquilo que a coletividade definiu como sendo indispensável à paz social, porque as normas jurídicas não estão destinadas a atender às pretensões individuais dos sujeitos, mas à coletividade. Entretanto, ainda que o imperativo da norma esteja esclarecido para que cada qual saiba o que lhe cabe como dever, isso não o torna suficiente para assegurar que as relações sociais irão convergir na direção do cumprimento da obrigatoriedade jurídica. Isso decorre, em parte, porque existem dois tipos de direito: o objetivo e o subjetivo.

Por direito *objetivo* entende-se a lei, tal como está redigida; enquanto que o direito *subjetivo*, na acepção de Reale (2002, p. 255), corresponde ao “interesse protegido que dá a alguém a possibilidade de agir”, ou, em outras palavras, ele expressa aquilo que é devido em função de uma normativa jurídica. O direito subjetivo trata, portanto, do direito que o indivíduo tem de pretender algo porque esse algo está garantido em lei.

Isso significa que para cada indivíduo há direitos que devem ser possíveis de assegurar, mas que, em fração desses, há deveres de reciprocidade em relação aos demais membros sociais e, sendo assim, todos os membros de uma coletividade têm a obrigação e o dever de validar as normativas jurídicas. Segundo a “Teoria do Reconhecimento”, de Honneth (2003), o direito jurídico somente estará assegurado se o indivíduo tiver também o direito de pretendê-lo, correspondido. Se for possível tê-lo na prática, exequível na mesma proporcionalidade para todos os membros sociais, então será possível falar em garantia e aplicabilidade jurídica. Conforme situa Reale, se é possível pretender algo que está previsto na norma jurídica, deve ser possível exigir a garantia dessa pretensão:

Parece-nos essencial essa compreensão do direito subjetivo em seu duplo momento, o *normativo*, ou da *previsibilidade tipológica da pretensão*, e o da *realizabilidade da pretensão, em concreto, através da garantia específica*. Este segundo momento pontualiza ou verticaliza, por assim dizer, a norma no sentido de um sujeito, que converte a *pretensão abstrata*, enunciada genericamente na regra de direito, numa *pretensão concreta*. Sem a ideia de pertinência não há, pois, que falar em direito subjetivo. Daí podemos dizer, numa noção destinada a reunir os elementos essenciais do problema, que *direito subjetivo é a possibilidade de exigir-se, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio*. (REALE, 2002, p. 260, grifos do autor).

Recorrendo aos estudos históricos de alguns séculos atrás, observa-se que a primeira redação de direitos subjetivos deu-se em 1789, na França, por ocasião da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e, somente mais tarde, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), líderes políticos de várias nações trataram de redigir, ampliar e complementar tais garantias através de jurisdições próprias.

No Brasil, em especial, os direitos públicos subjetivos fundamentais foram assegurados pela primeira vez na Constituição de 1988. No Título II,

nos Capítulos I, II e IV foram elencados os direitos sociais, políticos, da saúde, da previdência, da educação, da cultura, dentre outros. O problema emergente, nos mais diversos ordenamentos jurídicos, e não diferentemente no do Brasil, foi especialmente o da interpretação e da aplicação desses direitos, considerando que a sua realizabilidade nem sempre está adequada a mudanças históricas ou a casos particulares.

Em um Estado Democrático de Direito, reconhecer e garantir os direitos públicos subjetivos vai além da questão jurídica, cabendo ao Estado e à coletividade, como um todo, fazer a correspondência prática. Sem pormenorizar toda a problemática que envolve a implantação de normas jurídicas de caráter social, o entrave não está na justificativa, e sim, no reconhecimento e na proteção dos ditos direitos sociais ou subjetivos.

Na obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, Honneth (2003) mostra como os indivíduos se colocam na sociedade atual a partir de suas experiências de não reconhecimento. Para o autor é por meio da luta, por intermédio dos governantes ou de quem as pode legitimar na(s) prática(s), que o reconhecimento do direito tem sido alcançado em sua concretude.

Identificadas pelo autor, as três formas de reconhecimento: a) no amor (corresponde à autoconfiança; b) no direito (corresponde ao autorrespeito); e c) na estima social (corresponde à autoestima), ao serem legitimadas, permitiriam ao indivíduo tornar-se capaz de se autorrealizar na integralidade de sua individualidade e como membro de uma coletividade. Do contrário, o não reconhecimento de qualquer uma dessas três formas (complementares e não hierárquicas) não apenas impede a autorrealização individual, como serve de mola propulsora de conflitos sociais.

Para tentar assegurar o reconhecimento subjetivo e sua complementaridade, o indivíduo luta pelo reconhecimento de suas pretensões jurídicas negadas ou violadas, buscando, dessa maneira, garantir que os direitos jurídicos já assegurados se coadunem com as condições necessárias à autorrealização individual. Partindo da compreensão de que o reconhecimento vai além da concessão de direitos, encontrando-se na manutenção da palavra e no cumprimento das obrigações impostas pelos

princípios jurídicos, é que se problematizou a questão que envolve a garantia do direito à educação.

Os desapontamentos em relação às expectativas normativas impulsionaram toda uma coletividade a lutar por garantias práticas daquilo que havia sido tratado e regulamentado na Constituição Federal de 1988 e em normativas complementares. Os anseios partilhados por uma semântica coletiva que buscava a garantia do direito à educação ocorreram tanto por pressão popular, exercida pelos movimentos sociais, quanto por movimentação dos representantes políticos do País, conforme é possível acompanhar na sequência.

Contextos histórico-jurídicos da educação no Brasil

O primeiro documento a versar sobre a garantia do direito à educação foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Embora não possuísse força jurídica, trazia em seus 30 artigos a educação como um dos ideais a serem alcançados por todos os povos. Como desdobramento da Declaração, muitos países passaram a prever, em sua constituição, o direito à educação como um direito básico de todos os cidadãos.

No Brasil, observando um breve retrospecto histórico-jurídico-educacional, até o ano de 1988, as Constituições anteriores não tratavam a educação como um direito de todos nem traziam normas complementares sobre como deveria funcionar a educação escolar.³ Muitas iniciativas jurídicas, a contar da Constituição de 1824, nunca se tornaram concretas, apenas reforçavam a tradição nacional de “domesticar” e controlar a população empobrecida, uma vez que, conforme Machado (2011, p. 181), “o discurso era pela valorização da escola pública e, na prática, essa era atropelada por questões mais urgentes”.

³ Correspondendo a educação escolar à educação formal, é importante ressaltar que “por ‘educação formal’ entende-se o tipo de educação praticada nas escolas, seguindo certa organização e sequência em seus procedimentos, com vistas a fornecer uma certificação ou formalização das experiências nela praticadas. É um processo educativo altamente institucionalizado, cronologicamente e hierarquicamente [sic] estruturado que se estende desde os primeiros anos da escolarização até os últimos anos do ensino superior”. (STECANELA, 2010, p. 64, grifo da autora).

Na prática, as escolas públicas deveriam preparar os pardos e pobres para o trabalho e a sujeição, enquanto as mulheres e os negros, em sua maioria escravos, não tinham o direito sequer de aprender a ler e a escrever. Para boa parte da população brasileira do período imperial, a educação não ultrapassava a dimensão da escolarização, sendo abrangente apenas àqueles que podiam pagar professores ou escolas particulares.

Segregação e elitismo definiram os pilares da educação pública durante o Império. Somente com a proclamação da República em 1889 e nos anos seguintes, algumas tímidas mudanças puderam ser observadas. Em razão das dificuldades de garantir o apoio à forma de governo republicana, os primeiros governantes iniciaram a construção de alguns poucos prédios escolares, a fim de que, naqueles espaços, pudessem ser “formadas” a cultura brasileira e a identidade nacional.

Na prática, boa parte dos brasileiros continuava a ter escolarização doméstica, isso quando podia pagar por ela. O cenário mudou de forma mais sensível a partir dos anos 30, durante o chamado Governo Provisório de Getúlio Vargas. A política educacional da Escola Nova, ainda que objetivasse atender a mais um projeto “uniformizador”, apostou em políticas específicas à educação, com adoção de livros didáticos, tempos e espaços definidos à aprendizagem escolar, além de instrumentos de aprendizagem que iam de cartazes a museus.

No Estado Novo (1937-1945), com endurecimento da política Vargasista e a necessidade de trabalhadores para o ainda nascente setor industrial, as políticas educacionais passaram a se preocupar com a qualificação dos marginalizados sociais. No entendimento de Horta,

o papel político da escola não constituiu nunca a dimensão predominante, [...] assim, apesar de uma forte intervenção do Estado no aparelho escolar, sobretudo no período 1937 – 1942, a não concretização das diferentes propostas oficiais mostra que o regime nunca chegou a impor à escola um papel político idêntico àquele instituído na Itália fascista. Assim, a escola no Brasil pôde conservar, durante todo o período, uma relativa autonomia. (2011, p. 313).

Somente a partir dos anos 50 é possível observar algumas mudanças mais efetivas na esfera educacional. A instituição de uma política de alfabetização de adultos passou a garantir a instrução da população adulta

marginalizada ao mesmo tempo que servia de instrumento para o apoio popular ao que viria na sequência, as chamadas ameaça comunista e a deflagração do golpe político-militar de 1964.

Foi nesse momento político, que durou de 1964 a 1985, que a rigidez política imposta pelos governantes militares ecoou fortemente nas escolas e universidades. Repressão e controle de professores, alunos, reitores, bem como de material didático, foram o alicerce para a preparação da força de trabalho e a aceitação do regime antidemocrático. Mais uma vez, os objetivos não extrapolavam a escolarização, em nível básico, da força de trabalho do País que, quando muito, eram complementadas com formação de nível técnico – muito expandida nesse período – na intenção de profissionalizar o trabalhador por um custo baixo e o manter afastado dos centros universitários. Somente a elite econômica tinha chances de ocupar os bancos das universidades.

Apesar de se descomprometer com a educação pública, o Estado não deixou de geri-la e de regulamentar suas condições de funcionamento. Introduziu reformas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (Lei 5.379/1967), a Reforma do Ensino Superior (Lei 5.540/1968), o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (Lei 5.537/1968, depois alterado pela Lei 872/1969) e a Reforma dos Ensinos Primário e Médio (Lei 5.692/1971) que continuaram a reafirmar a exclusão social e a política educacional da época. Para Germano, mesmo discursando pelo fim do analfabetismo, pouco o Estado investia em educação:

Na verdade, no que pese a força das armas, o Estado Militar necessita de bases de legitimação, de adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na prática, as suas políticas concorriam para manter ou aumentar, de forma dramática, os índices da pobreza relativa – mesmo num contexto de crescimento econômico – mediante a intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida de renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva. Daí o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, à expansão e valorização da educação escolar (reformas ousadas foram propostas com este objetivo), quando o setor era penalizado com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição das verbas consignadas no orçamento na União, além da malversação dos recursos públicos destinados à área educacional. (GERMANO, 1979, p. 139-140).

A chamada formação em massa era de pouca qualidade, mas atendia ao ideal de formação obrigatória pensado pelo Estado. Cabe destacar que, apesar desse percurso e de toda tentativa de esvaziamento crítico das massas, movimentos democráticos e de cultura popular adentraram o País e acabaram por minar os planos dos militares que estavam à frente da política nacional. O processo de reabertura política, que antecedeu ao fim do regime ditatorial, desenhou-se progressivamente, trazendo questionamentos e propostas para um novo momento histórico.

A adoção da Constituição Cidadã em 1988, marco legal pós-ditadura militar, encerrou um longo período de incertezas e reafirmou um conjunto de direitos que havia sido negado anteriormente. Garantiu juridicamente o direito à educação e trouxe consigo os germes para normativas complementares importantes na organização educacional atual. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), no decorrer dos anos 90, por exemplo, estabeleceram o direito ao acesso e à permanência dos estudantes em escolas de ensino público, gratuito, obrigatório⁴ e de qualidade.

A partir desse momento, houve, de fato, a organização do viés pedagógico da educação, contemplando planos de ensino, avaliação contínua, promoção, diretrizes, planos pedagógicos, dentre outros. Apesar do enorme salto jurídico, complementado pela recente adoção de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica⁵ (a partir de 2014) e do Plano Nacional de Educação (2014-2024),⁶ não foi ainda possível assegurar a correspondência

⁴ Até o ano de 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de quatro anos, correspondendo ao Primário. Com a Lei 5.692/1971 e a fusão do Ensino Primário com o Ginásial, dando origem ao Ensino de 1º Grau, o Ensino Básico estendeu-se para oito anos e passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos. Com a Lei 9.394/1996 (LDB), o Ensino de 1º Grau é denominado Ensino Fundamental e se torna obrigatório e independente de idade. Cabe ressaltar que em 2010 o mesmo estendeu-se para nove anos (Lei 11.274/2006). O Ensino Médio passou a ser obrigatório a partir de 2013 (Lei 12.796/2013).

⁵ As DCNs da Educação Básica são normas obrigatórias, amparadas em documentos legais, destinadas a todas as escolas brasileiras de Educação Básica. Referem-se às questões comuns básicas e essenciais do currículo escolar, por disciplina e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), com destaque às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno em processo de aprendizagem escolar. “Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio”. (RODRIGUES, s/d, s/p.).

⁶ O Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) é o primeiro plano decenal. Está constituído de 20 metas nacionais e mais de duzentas estratégias de responsabilidades individuais e também compartilhadas entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Tem como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 4 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa

prática com o direito à educação. Muitos mecanismos de funcionamento da escola permanecem inalterados e contribuem para a negação ou a violação do reconhecimento desse e de outros direitos básicos fundamentais.

Do direito à educação ao direito à aprendizagem

Inicialmente, nenhuma prática específica foi prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos, restando a cada nação instituir e garantir os direitos nela recomendados. Mesmo que muitos dos direitos básicos fundamentais estejam sendo permanentemente universalizados e ampliados, não estão ainda sendo protegidos e reconhecidos de forma efetiva.

Com relação ao direito à educação, item centralizado nesta discussão, intencionava-se assegurar através de uma educação pública, gratuita, obrigatória, a facilidade de acesso aos níveis técnicos e do acesso por mérito a graus superiores, o desenvolvimento da humanidade e do respeito pelos direitos e a liberdade de todos os homens. Contudo, em razão das muitas compreensões díspares acerca de como garanti-lo, por muito tempo, ele não passou de mera formalidade legal, com pouca correspondência com os investimentos governamentais.

Percebe-se que a formulação jurídica, apesar de sua incontestável importância, não foi nem é determinante para que se possa afirmar a seguridade dos direitos, pois, para que os mesmos sejam efetivamente assegurados, muitas lutas sociais precisam se impor frequentemente, além do que a reafirmação precisa ser constante e adequada aos contextos históricos, motivo sem o qual a legislação ficaria obsoleta.

Sobre o direito à educação, no momento em que foi recomendado pela DUDH, o mundo vivia o pós-guerra, e a educação pretendida era muito diferente da que se espera atualmente. Naquele momento histórico, as contingências políticas, econômicas e sociais demandavam, sobretudo, uma

de alfabetização, melhorar a qualidade da Educação Básica e da Superior, ampliar o acesso aos Ensino Técnico e Superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/perguntas-frequentes>>. Para saber mais sobre as metas do PNE: Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, conteúdo disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

educação escolar capaz de ensinar o respeito aos direitos e às liberdades, tudo em prol da manutenção da paz mundial.

Nas últimas décadas, contudo, percebeu-se que apenas garantir o acesso e a permanência de alunos em bancos escolares não era suficiente para contemplar a complexidade que significa ter direito à educação. A educação é um processo tão amplo e complexo, que não pode ser entendida apenas pelos anos em que ocorre a escolarização. Segundo Freire,

a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal-ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 2013, p. 96, grifos do autor).

Sendo processo permanente de aprendizado, a educação está presente em todas as experiências partilhadas pelos sujeitos. Ela é um processo intersubjetivo, histórico e social que se constitui ao longo de toda a vida, pois sendo o ser humano um sujeito em permanente formação ou, como prefere Freire (2013), inacabado, a educação não se esgota nas etapas da escolarização: ela as transcende.

A educação deve representar o respeito aos direitos básicos do ser humano e o processo educativo tanto pelo Poder Público quanto por quem está lá na ponta: na escola. É importante que tanto os professores, quanto os gestores escolares e as mantenedoras considerem que:

ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade. (CANDAUI; SCAVINO, 2013, p. 62).

É ainda substancial que os professores percebam que, dentre suas competências e responsabilidades, há estímulos e comportamentos que concorrem à legitimação do direito à educação e há outros que o violam ou o atendem parcialmente. Obviamente, não está aqui se desconsiderando todas as condições materiais indispensáveis ao bom funcionamento da educação formal, mas como nem sempre o Estado tem recursos para oferecê-las, é

importante que, ao menos as mediações docentes caminhem na direção da legitimação do referido direito. Em conformidade com Andrade, “a educação é um processo mais vasto do que estamos acostumados a entender em nosso cotidiano, pois se trata de um conjunto de reflexões, desejos e intervenções sobre a nossa convivência e sobre os meios pelos quais nos transformamos naquilo que somos”. (2013, p. 26).

Antes de tudo, ter direito à educação significa ter direito a aprender. E o aprender está, sim, relacionado aos conteúdos propriamente ditos ou à dimensão conceitual dos conhecimentos, mas também se encontra ligado às dimensões atitudinais e procedimentais. Para Delors (2006), essas questões não formais da educação (que não podem ser mediadas por instrumentos avaliativos) são indissociáveis das questões formais do currículo. No relatório organizado por ele, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, ficou enfatizado:

É imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais. (DELORS, 2006, p. 12).

Nessa perspectiva, o direito à educação envolve o estímulo e o desenvolvimento de uma gama de habilidades e capacidades, potencializadas a partir de algumas aprendizagens fundamentais que, reunidas, possibilitarão aos indivíduos a superação dos desafios do século XXI. Organizadas nos denominados quatro pilares da educação, elas compreendem as capacidades de *aprender a conhecer*, de *aprender a fazer*, de *aprender a viver juntos* e de *aprender a ser*.

O *aprender a conhecer* dialoga com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; o *aprender a fazer* referencia o uso dos conhecimentos construídos ou aprendidos na solução de problemas e na proposição de soluções; o *aprender a viver juntos* trata-se da percepção das

relações de interdependência entre os seres humanos, do exercício do respeito e da ampliação dos laços de cooperação entre os indivíduos; e o *aprender a ser* é explicado pelo redator como sendo o entendimento de que

a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2006, p. 99).

Assim, a partir dessa problematização sobre o que significa ter direito à educação, explicita-se que a aprendizagem não é apenas a memorização de conteúdos, nem está exclusivamente alicerçada nos conhecimentos mínimos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Há aprendizagens que não podem ser mensuradas e são essas as que, muitas vezes, acabam sendo negligenciadas pelos professores ou, mais especificamente, não sendo consideradas como direito do aluno.

Ainda que o aluno seja decisivo para o processo de aprendizagem, cabe ao professor escolher as metodologias adequadas à efetivação da mesma. Ter ciência de que aprender é um direito do aluno, possibilita aos professores a compreensão de que não basta a garantia jurídica, mas se fazem necessárias práticas de intervenção pedagógica amplas, efetivas e horizontais para a legitimação e o reconhecimento do direito à educação.

Culturas de intervenção pedagógica

A terceira forma de reconhecimento explicitada por Honneth (2003), no tocante à efetivação do direito à educação, pode ser – ao menos em parte – contemplada através de práticas de intervenção pedagógica que favoreçam a aprendizagem. Quer-se dizer que, se tiverem como norteadores de suas intervenções a aprendizagem e, percebendo essa como parte subscrita no direito à educação, os professores poderiam assegurar a correspondência entre o instituído pelas políticas educacionais e o efetivado.

Sabe-se, por meio dos estudos culturais, que das teorias pedagógicas e das políticas educacionais decorrem processos de apropriação no sentido

atribuído por Certeau (1994), que é o da subversão, da invenção, da atribuição de sentido ou da releitura. Processos esses que alteram a forma como cada grupo ou indivíduo concebe os percursos educacionais e também como encontra ou cria as soluções para cada um dos impasses do cotidiano escolar, por exemplo. A problematização de Vidal e Schwartz ilustra o tom dessa ação prática:

A que se escolhe resistir? O que se aceita inovar? E de que forma se faz isso? São perguntas que incitam descortinar os modos como os sujeitos compreendem o processo de escolarização e atuam conferindo sentido às suas experiências no âmbito da escola e sua relação com a sociedade. Seguindo essas pistas, podemos desenhar os contornos da(s) cultura(s) escolar(es) nas suas contradições e na tensão das disputas de poder entre os grupos. (2010, p. 32).

Nesse sentido, ainda que as políticas educacionais tenham recomendações específicas para o trabalho docente, suas práticas podem ser subversivas ou afirmativas, além de muito variadas. Podem se conservar por longos períodos ou se evaporar rapidamente. As práticas, como condutas do dia a dia do professor, quando em contato com seus alunos, o currículo, a gestão, etc. ocorrem de forma dinâmica e variada, enquanto as culturas seriam aquelas práticas resistentes ao tempo.

Para Vinão-Frago (1995), ao considerar a pluralidade de práticas, a diversidade de escolas, alunos e professores, os diferentes espaços físicos escolares, dentre outros, não seria possível falar em uma única cultura escolar, bem como de uma prática pedagógica específica, uma vez que cada docente interpreta a seu modo as políticas educacionais e as teorias pedagógicas e, com base nela, as coloca em prática. Para o referido autor, a cultura escolar pode ser definida “como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas”. (VINÃO-FRAGO, 1995, p. 68-69).

Assim, do conjunto das muitas culturas escolares, tem-se as práticas docentes e, dentro dessas, as práticas de intervenção pedagógica, ou seja, aquelas em que o que foi apropriado pelo professor é realizado e experienciado efetivamente. Algumas delas são efêmeras ou circunstanciais, não se alongando no tempo; outras, contudo, se mostram permanentes. Suas

temporalidades são tão estendidas que elas se tornam culturais, passando a compor o que se denominou “culturas de intervenção pedagógica”.

Definiu-se que “culturas de intervenção pedagógica” são as práticas de mediação docente, ancoradas ou não em referenciais teóricos ou normativas políticas, ativadas/vividas pelo professor com a intenção de intervir no processo de aprendizagem e que perduram por um tempo razoavelmente estendido. Esses modos de intervir, que se cristalizam cotidianamente nos espaços formais de educação quando o professor está em exercício profissional, reservam intencionalidades que colaboram (ou não) para a eficácia do processo de aprendizagem, qualquer que seja sua orientação política ou pedagógica. Expressam-se por meio das mediações simbólicas, verbais e não verbais, corporais, materiais e intersubjetivas, estabelecidas entre o professor e o aluno ou grupo de alunos, dentro ou fora da sala de aula. Frequentemente experienciadas em espaço formal de educação no qual se interpõe o ensino planejado e um currículo previamente organizado, com definição de tempos e espaços para a construção de conhecimentos e experiências de socialização. Essas mediações ocorrem a partir do instituído, mas sem necessariamente voltarem-se a ele; assim, comumente, reúnem apropriações do instituído e invenções numa transposição imediatamente correspondente (ou não) às representações que se fazem a respeito de como o professor ensina.

Sem desconsiderar toda a complexidade que identificá-las exige, mas tendo como ponto de partida sua abrangência e temporalidade, é possível afirmar que, por intermédio de um *corpus empírico* consistente, teve-se a possibilidade de categorizar algumas dessas culturas nos espaços escolares, especificamente aquelas referentes às intervenções pedagógicas.

Tais intervenções, para serem efetivas, precisam considerar alguns saberes básicos, dentre os quais: o conhecimento prévio dos alunos, o diálogo, o respeito, além do que o ser humano é um ser sócio-histórico que se desenvolve a partir das interações sociais que estabelece. Segundo Vigotski et al. (2001), ainda que a criança aprenda desde sempre, há aprendizagens – adequadas ao seu nível de desenvolvimento biológico – que somente ocorrem mediante interferência direta de um adulto. Assim, entre aquilo que a criança já sabe (desenvolvimento real) e aquilo que ela poderá vir a saber

um dia (desenvolvimento potencial), existe uma aprendizagem que só se dará se houver auxílio, é a chamada “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

É nesse interstício que o professor tem papel preponderante. Ele é responsável por orientar suas intervenções para o que a criança ainda não desenvolveu, considerando as capacidades e as potencialidades de cada um dos seus alunos. Uma intervenção pedagógica realizada nesses princípios poderia conduzir a criança ao desenvolvimento daquilo que lhe falta. Reiterando essa compreensão, Oliveira resume:

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. (1997, p. 62).

Pela importância que tem uma intervenção pedagógica crítica, sensível, comprometida e atenta às diferenças no desenvolvimento das capacidades potenciais é que torna importante conhecer o que são práticas aleatórias e o que são práticas culturais. Afinal, seria de suma importância que prevalecessem aquelas em que o direito à aprendizagem é legitimado, pois, como reforça, Oliveira,

o único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (1997, p. 62, grifos da autora).

Nessa perspectiva, diferentemente das práticas, que podem ser sempre inéditas, as culturas de intervenção pedagógica, por serem constantemente reiteradas, se consolidam. É, portanto, partindo da premissa de que é possível identificá-las e categorizá-las, que foram buscadas narrativas docentes.

Representações e significâncias

Para entrelaçar todas as discussões anteriores e consolidar a pesquisa que principiava identificar e categorizar culturas de intervenção pedagógica,

buscou-se encontrar, nas narrativas de professores da RME alguns indícios dessas práticas culturais de intervenção pedagógica.

Foram contempladas tanto narrativas escritas quanto narrativas orais. As narrativas escritas tiveram origem nas respostas aos questionamentos elencados em um instrumento semiestruturado em que perguntas abertas e fechadas, versando sobre a compreensão do direito legal à educação, o direito à aprendizagem e as formas de intervenção pedagógica foram destacadas. As narrativas orais, por sua vez, tiveram origem na prática de um Grupo Focal realizada com sete professoras, divididas entre aquelas que vivenciaram a mudança legal que incluiu o direito à educação na legislação nacional e aquelas que, por estarem há pouco tempo na rede, já a encontraram estabelecida. Nas palavras de Cruz Neto et al.:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. (2002, p. 5, grifo do autor).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o *corpus empírico* da investigação considerou o conjunto dessas narrativas docentes. Sabe-se que as práticas não são passíveis de ser narradas, por estarem carregadas de subjetividades, reflexões e representações; contudo, ao serem analisadas e interpretadas, as narrativas docentes em diálogo com o referencial teórico-metodológico tornaram possível estabelecer pontos de aproximação e foram esses que permitiram afirmar a existência de culturas de intervenção pedagógica.

Além disso, o núcleo comum dos professores-colaboradores da pesquisa – sua trajetória na RME e a formação inicial para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental – permitiram mapear algumas compreensões docentes sobre o direito à educação e como essas se refletem em suas práticas.

Em síntese, mesmo que jamais se possam acessar diretamente as experiências compartilhadas, por meio das narrativas coletivas, foram possíveis muitas inferências no sentido de explorar as recorrências nos discursos e

validar algumas tendências e práticas históricas. Essas recorrências foram observadas *in loco*, mas também a partir da problematização e interpretação do *corpus empírico*, com base na análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007) e Stecanela (2012).

A partir de um todo aparentemente desorganizado, das leituras e releituras do material empírico, do rastreamento de quais culturas de intervenção pedagógica estão presentes nas práticas docentes, foi possível identificar as seguintes culturas de intervenção pedagógica: a) de *reprodução* – em que os modos de ensinar das últimas décadas, as experiências proporcionadas pelos professores aos seus alunos e mesmo as práticas de ensino, apesar de algumas readequações, se mantêm; b) de *recomendação* – que agrega tanto a indicação sobre as melhores maneiras de aprender quanto de se organizar, cuidar de si e se relacionar, englobando o que o aluno deve ou não fazer, de como deve buscar informações e construir conhecimentos e relacioná-los à sua realidade; c) de *disciplina* – em que o professor, naturalmente, ensina o aluno a colocar-se no mundo, às vezes na direção de que esse saiba como exercer sua cidadania, outras para que ele simplesmente se aquiete e retenha sua capacidade de expressão; d) de *outorga/transferência* – em que, de um lado, os professores buscam, através do encaminhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais, um apoio multidisciplinar que seja capaz de contribuir para que o aluno desenvolva suas potencialidades e se desenvolva de forma integral e, de outro, aqueles professores que buscam terceirizar a intervenção pedagógica para outros profissionais, com vistas a se desresponsabilizarem diante dos desafios do ensino e aprendizagem; e e) de *emancipação* – que compreendem as reinvenções dos modos de fazer docentes, com novas práticas e propostas para a socialização e a aprendizagem dos discentes, com estímulos ao inusitado, à criatividade e à autoformação dos sujeitos.

São essas algumas das culturas de intervenção pedagógica que vêm sendo operadas na intimidade da escola. Esses ecos do vivido permitiram dar visibilidade a algumas das representações que os professores fazem sobre o que significa ter direito à educação, como esse direito tem sido reconhecido na escola através da efetivação da aprendizagem, e quais têm sido as culturas

de intervenções pedagógica consolidadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Considerações finais

O hiato entre o instituído e o protegido das políticas educacionais ganhou destaque na breve contextualização anteriormente apresentada. É possível perceber que a educação no Brasil, há muito, carecia de iniciativas jurídicas que alargassem a concepção do que significa ter direito à educação, e que somente a partir da promulgação da atual Constituição e de outras normativas complementares, a educação passou a ser entendida de maneira mais ampla. Agregou à dimensão da escolarização também a da autoformação dos sujeitos, dos necessários processos de socialização e da compreensão do ser humano em sua humanidade, individualidade e integralidade.

No tocante à educação formal, pode-se dizer que a segunda dimensão de reconhecimento destacada por Honneth (2003), a jurídica, tem sido contemplada de forma séria e abrangente no Brasil, mas a terceira, aquela que faz referência à estima social, ainda está a caminho. Essa, sem dúvida, é a mais difícil, pois não depende diretamente das iniciativas governamentais, mas da assunção do dever de todos os envolvidos no processo educacional.

Em correlação com a referida assunção de deveres, estão as culturas desdobradas do espaço escolar, dentre as quais as de intervenção pedagógica. Percebe-se que ineficientes intervenções docentes têm se cristalizado em função da falta de conhecimento das políticas educativas. O entendimento acanhado das mesmas não permite, muitas vezes, que o direito à educação possa ser entendido em toda sua amplitude.

Urge discutir a questão das políticas educacionais em sua base legal e abrangência, desdobrando dos desafios as possibilidades que permitiriam que o direito à educação não ficasse restrito ao papel. Se houver avanço no entendimento legal, é possível que aquilo que se diz fazer em favor da educação seja, de fato, legitimado pelos professores. A corporeidade das palavras é muito importante para o reconhecimento do direito à aprendizagem.

Que aqueles que se encontram no caminho tenham suas práticas potencializadas e que suas efetivas intervenções possam subsidiar outras práticas convergentes. Afora todas as questões políticas, econômicas e estruturais, que envolvem os espaços escolares, parte da legitimidade do direito à educação encontra-se nas relações pedagógicas.

Por fim, chega-se à conclusão de que ainda que o direito à educação nem sempre seja compreendido em sua amplitude, existem e foram tipificadas culturas de intervenção pedagógica em favor da garantia do direito à aprendizagem. Há muito que se avançar, pois, como afirma Bobbio (1992, p. 63), “uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra é garantir-lhes uma proteção efetiva”.

Referências

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano?: em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12294>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CANAU, Vera Maria Ferrão; SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e educação no Brasil, de 1964/85: um estudo sobre a política educacional*. 1979. 461f. Tese (Doutorado em Educação) – Iesae/FGV, Rio de Janeiro, 1979.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

- HORTA, José Silvério Baia. A política educacional do Estado Novo. In: SAVIANI, Demerval (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: Edufes, 2011. p. 281-315.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e políticas da educação no Império brasileiro. In: SAVIANI, Demerval (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: Edufes, 2011. p. 153-186.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.
- CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., Abep, 2002, Ouro Preto. *Anais...*, Ouro Preto, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- PNE. Plano Nacional de Educação. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.
- REALE, Miguel. *Lições preliminares de Direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- RODRIGUES, Lucas. O que são e para que servem as diretrizes curriculares? *Todos pela Educação*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 16 jul. 2015.
- STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- _____. A escolha do método e a identidade do pesquisador. In: STECANELA, Nilda (Org.). *Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador*. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 15-32.
- VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: Edufes, 2010. p. 13-35.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- VIÑAO-FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

***“Eu comecei moça, muito moça e trabalhei sempre assim com muita vontade”*: representações de vida e de docência das primeiras professoras no Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha-RS, 1927-1949)¹**

Cassiane Curtarelli Fernandes
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

A frase escolhida para dar vida ao título do presente capítulo é uma fala de Olga Ramos Brentano, professora no Grupo Escolar Farroupilha, que, por sua vez, ressalta o propósito deste escrito: apresentar ao leitor algumas histórias de vida e de docência das primeiras professoras que atuaram nessa instituição, ao longo das décadas de 20 a 40 do século XX.

Antes de prosseguir, destaca-se que o Grupo Escolar Farroupilha iniciou sua história em agosto de 1927, com a denominação de *Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza*, a partir da reunião de duas escolas isoladas estaduais que existiam na área central de Nova Vicenza, na época, distrito do Município de Caxias.² Ao que tudo indica, a referida escola surgiu com a finalidade de ministrar ensinamentos práticos e rudimentares de agricultura para meninos e meninas da localidade.

Porém, com o decorrer do tempo, essa escola passou por diversas transformações em torno de seu processo histórico-educacional, com implicações que vão determinar mudanças de prédio e de nomenclatura, até a sua organização em um espaço próprio e planejado, edificado em 1938, passando a denominar-se oficialmente, em 1944, *Grupo Escolar Farroupilha*.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha-RS, 1927-1949)*, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, defendida em 7 de dezembro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² Em 1934, Nova Vicenza deixa de ser distrito de Caxias para ser elevada à condição de Município de Farroupilha. A denominação do município atualmente como Caxias do Sul foi estabelecida a partir de 1944. Anteriormente era Caxias.

Assim, muitos foram os sujeitos que participaram de forma ativa da construção de sua história e de suas culturas escolares, haja vista que foi a partir de suas práticas, de suas representações de mundo e de suas apropriações que a vida escolar foi produzida e reproduzida cotidianamente.

Ressalto que por sujeitos escolares compreendo os diferentes atores sociais que direta ou indiretamente envolveram-se com a história do Grupo Escolar Farroupilha, imprimindo-lhe marcas nos diferentes momentos de sua trajetória institucional. Entre esses tantos sujeitos, apresenta-se, neste texto, a análise em torno das primeiras professoras que atuaram no Grupo Escolar Farroupilha, entre os anos de 1927 e 1949.

Representações de vida e de docência

O tempo passava, e a escola permanecia fechada. Foi quando a Comissão resolveu procurar a minha mãe, sugerindo que eu assumisse aquele cargo. Nem quatorze anos eu havia completado, e a mãe fez todo tipo de objeções. Tratava-se de muita responsabilidade para uma criança. Mas a insistência da Comissão foi grande, e eles venceram. Prestei exame na Prefeitura de Caxias. Fui aprovada. (Professora Alice Gasperin, 1989).

Ao longo das décadas de 20 a 40 do século XX, o corpo docente da instituição escolar era composto unicamente por mulheres, sendo que essa realidade não é um fato incomum, uma vez que a feminização do magistério primário é um fenômeno ocorrido em diversos países, sobretudo no final do século XIX e início do XX.

No Brasil, “é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada de mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes”. (LOURO, 2011, p. 99). Para se ter uma ideia, entre essas transformações estão o crescimento da urbanização, o acesso das mulheres à educação escolar, os baixos salários pagos aos professores, “afastando os homens e criando oportunidades para as mulheres” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 7), assim como os discursos que relacionavam a docência à vocação materna, como destaca Louro (2000), entre outras transformações.

Peres (2000, p. 177) enfatiza que não se pode discutir o processo de feminização do magistério apontando uma única causa como responsável por

esse fenômeno, pois “ele é resultado de um conjunto de elementos sociais, culturais e econômicos, decorrente das transformações que se operaram na sociedade na virada de século”.

Ainda de acordo com a autora, no Rio Grande do Sul, “desde o final do século XIX, o magistério público primário já tinha essa característica: era formado em sua grande maioria por mulheres”. (PERES, 2000, p. 177).

Dessa forma, tendo como base os indícios encontrados em fotografias e livros: no *Fichário do corpo docente e demais funcionários (1940)*; nos *Fichários dos professores (1940-1966)*; e no *Histórico dos professores (1940)*, preservados no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha (Acef), infere-se que exerceram o magistério na instituição escolar pesquisada, entre 1927 e 1949, as seguintes professoras: Maria Ignez Vizeu, Maria Mocellini, Ida Nunes Santiago, Albertina Cibelli, Loanda de Calazans, Norma G. Vizeu, Adelaide Costa Leite, Jurema Conte, Fandila Reginato, Alice Luiza Cibelli, Célia Corrêa Pinto Amando, Gema Comin Pesca, Hilda Castelane Rodriguez, Alzira Finger, Wanda Albertina Jaconi, Elisa Cibelli, Olga Ramos Brentano, Clementina Mazzochi, Ernestina Cibelli,³ Lucy Maria Courtois,⁴ Silvia Jaconi,⁵ Lourdes Comandelli, Lygia Schmitz, Leondina Maschio, Maria Rössler, Ilsa Molina Martins, Maria A. Bellaguarda Fernandes, Alice Gasperin, Maria Frida Lydia Schülhe, Alba R. de Campos, Olinda Enriconi, Beatriz M. Rodrigues e Balbina Cavalcanti Bizarro.

De acordo com a investigação realizada, foi possível constatar que as primeiras professoras nomeadas para compor o quadro docente do *Grupo Escolar Rural* foram Maria Ignez Vizeu e Maria Mocellini, professoras nas escolas isoladas, reunidas para a composição do grupo escolar.

Em 1909, Maria Ignez Vizeu assume a docência da 5ª Aula Pública e Mista de Nova Vicenza, perdurando no cargo até 1927, momento em que é transferida para o grupo escolar, atuando na instituição até meados de 1929, quando há indícios de que teria adoecido e em seguida falecido, deixando

³ Segundo indícios encontrados, ela era filha do farmacêutico Dionísio Cibelli. (TARTAROTTI, 2014).

⁴ Ao que tudo indica, Lucy Maria era filha de Luciano Florêncio Courtois e de Thilde Pinto Guaspari. Luciano, seu pai, exerceu diversas atividades em Farroupilha, entre elas: Auxiliar na Subprefeitura da Vila de Nova Vicenza, 1º Delegado de Polícia, escrivão do Cartório de Órfãos e Ausentes, entre outras. (TARTAROTTI, 2014).

⁵ No livro de Tartarotti (2014), o nome da professora aparece escrito como *Sylvia*, no entanto, neste trabalho, utilizo a grafia *Silvia*, encontrada nos documentos localizados no Acef.

órfã sua filha Norma G. Vizeu, que mais tarde seria professora na mesma instituição escolar.

De acordo com o estudo de Lebrun (1935) e das informações registradas no documento *Livro histórico dos professores (1940)* do grupo escolar em análise, é possível inferir que Maria Mocellini foi nomeada em 16 de fevereiro de 1907 para atuar na *10ª Aula Mista do Lageado*, localizada no Município de São João Batista do Camaquã-RS, quando, em 20 de abril de 1910, é transferida para lecionar em uma escola localizada em Bento Gonçalves e, em meados de 1914, foi novamente transferida para atuar em uma escola de Caxias.

Sua história no magistério farroupilhense inicia em 24 de maio de 1916, quando assume a regência da *22ª Aula Pública e Mista de Nova Vicenza* e depois do grupo escolar, permanecendo na instituição, aproximadamente, até o final da década de 30 do século XX. No ano de 1932, é jubilada ao completar 25 anos de magistério estadual, sendo, em 1938, promovida por antiguidade à categoria de 3ª entrância, continuando a exercer a profissão no grupo escolar até meados de 1939, quando há vestígios de que teria se aposentado e permanecido, até o seu falecimento, nas dependências da Escola Nossa Senhora de Lourdes, em Farroupilha.

De acordo com os registros contidos no documento *Boletins de Colégios e Grupos*, de setembro de 1929, é nomeada para reger a 3ª classe a Professora Ida Nunes Santiago, permanecendo na instituição em torno de um ano. O *Boletim*, de 1930, sinaliza na direção da presença de novos sujeitos escolares no cenário da escola, tais como a zeladora Joaquina Silva⁶ e as Professoras Auxiliares Albertina Cibelli, Loanda de Calazans e Norma Guimarães Vizeu, filha da Professora Maria Ignez Vizeu.

A Professora Loanda de Calazans era natural de Santa Maria e foi nomeada como professora auxiliar para atuar no grupo escolar em 1930, aos 17 anos de idade. No estudo realizado por Bergozza (2010) a respeito da história da Escola Complementar de Caxias é possível identificar o nome de

⁶ É uma lástima não haver documentação para contar a história de vida e de trabalho de Joaquina que, assim como tantos outros sujeitos, participou no processo histórico-educacional da escola pesquisada. De acordo com o livro *Histórico dos Professores (1940)* do ACEF, Joaquina Silva foi jubilada como porteira-servente em 16 de maio de 1940, o que denota que permaneceu por longo período trabalhando nesse Grupo Escolar.

Loanda entre as alunas que compuseram a primeira turma de alunas-mestras formadas por essa instituição no ano de 1932.

De acordo com Bergozza (2010, p. 74), muitas dessas alunas “já atuavam como professoras leigas, e a formação, supostamente, teria colaborado no aperfeiçoamento profissional das professoras que já atuavam”, o que se acredita que tenha ocorrido com Loanda. Pela análise realizada, entende-se que a referida professora tenha permanecido até 1935 na escola, pois, a partir desse ano, não foram encontrados mais indícios de sua presença nos registros escolares.

A história de Norma Guimarães Vizeu com o magistério público farroupilhense inicia desde muito cedo, talvez, por influência de sua mãe Maria. Segundo informações registradas no *Livro de Atas e Exames (1899 a 1927)*, em 1911, Norma era aluna da 2ª classe da aula regida por sua mãe e ajudava nas atividades desenvolvidas por ela na escola. Em 1930, é contratada para trabalhar como professora auxiliar no grupo escolar e, pelos registros encontrados permanece na instituição até a sua aposentadoria em 1943.

Situação semelhante pode ser observada na história de vida das Professoras Maria Frida Lydia Schulke e Alice Gasperin, que exerceram a docência ainda na adolescência, assumindo, desde muito cedo, a responsabilidade do *fazer docente* e as *representações* do ser professora. As histórias de Maria e de Alice se aproximam de outras histórias de professores da região, como se pode perceber no estudo de Luchese (2007). Segundo a autora, “muitos, enquanto crianças, foram alunos, mas, na adolescência, foram assumindo o cargo de professores, uma alternativa ao trabalho agrícola e, sobretudo, uma possibilidade aceita e reconhecida de profissão para as mulheres”.

Como visto na epígrafe inicial, a história de Alice é reveladora dessa realidade. A professora, filha de imigrantes italianos, nasceu em Bento Gonçalves e, aos 5 anos de idade, transferiu-se com sua família para a Colônia Sertorina que, na época, pertencia a Caxias. Aos 13 anos, assumiu a docência na escola da comunidade, em vista da *desistência* da Professora Epiphania Loss que, após o seu casamento, abandonou a escola. Alice começou a lecionar utilizando os métodos e os livros da ex-professora. Rememora: “Eu

mesma notava que a minha capacidade de mestra, salvo ordem e disciplina, era deficiente em grau superlativo”. (GASPERIN, 1989, p. 30).

Nesse sentido, como alternativa para aperfeiçoar o seu trabalho, Alice começou a frequentar, no período de férias, aulas particulares com o professor Félix Faccenda, em Bento Gonçalves, e como ressalta: “Com esses três ou quatro meses de aulas nas férias, defendi-me lecionando vinte e quatro anos na Sertorina.” (GASPERIN, 1984, p. 126). Ainda, além das aulas particulares, na década de 1930, do século XX, Alice procurou aperfeiçoamento didático-pedagógico na Escola Complementar de Caxias, instituição que possibilitava a preparação de candidatos ao magistério público primário.

No entanto, não chegou a lecionar na Escola Complementar, mas prestou os exames de admissão que aconteciam três vezes por ano, em maio, em agosto e em dezembro. Alice aponta que buscou os exames com o objetivo de melhorar a escola em que lecionou por tanto tempo, sendo que a sua história de vida liga-se à história dessa escola, pois Alice foi aluna e professora dessa instituição e, de acordo com as suas representações: “Era a professora acatada e respeitada. Sentia-me feliz”. (GASPERIN, 1989, p. 31).

A história de Alice assemelha-se à história da Professora Maria Frida Lydia Schulke. Lydia, como era chamada, era descendente de holandeses. Nasceu em 24 de dezembro de 1913 e, aos 11 anos de idade, começou a lecionar na comunidade de Caruara⁷ para ajudar sua mãe que era professora.

De acordo com seu depoimento, lecionava na mesma casa onde morava, possivelmente uma escola isolada, como tantas outras localizadas na região. Aos 14 anos de idade, foi a Montenegro-RS estudar no *Colégio Elementar 14 de Julho*, onde cursou até o 6º ano do Ensino Primário, morando na casa de algumas professoras e até mesmo da diretora do colégio. Depois, ao retornar para Caruara, aproximadamente em meados de 1930, prestou exames para ingressar no magistério municipal, ficando em 2º lugar de um total de 30 candidatas aprovadas.

⁷ Zona rural do Município de Farroupilha-RS.

Ao assumir o cargo, ela foi nomeada para lecionar em uma escola, localizada na comunidade de São João Batista do Machado,⁸ próxima do Distrito de Nova Vicenza, que, por motivos políticos, estava fechada há dez anos. Segundo as representações de Lydia, ela era uma professora conceituada por todos e frequentemente solicitada para dar conselhos, ler escrituras e ajudar em situações cotidianas da comunidade.

Relembra que um dos maiores problemas que enfrentou estava relacionado ao ensino de língua portuguesa, sendo que muitos dos alunos, nessa época, falavam os dialetos alemão, italiano e francês, no entanto, na escola, o ensino era ministrado em português. Lydia lembra que no primeiro dia de aula, uma aluna “começou a chorar e a murmurar em italiano. A muito custo, a professora entendeu o que a criança queria dizer: como era “canhota”, como faria para escrever com a mão que a professora indicava?”. (SCHULK, 1989).

A obrigatoriedade do ensino e do uso da língua portuguesa fazia parte da política da nacionalização do ensino no Brasil, iniciada na década de 30 do século XX, especialmente nas zonas rurais colonizadas por imigrantes e descendentes. Luchese (2014, p. 217) corrobora o relato acima, quando assinala que “A escola foi um espaço importante de difusão do ensino do português. As lembranças das crianças que vivenciaram esse processo estão repletas de marcas relacionadas às dificuldades para compreender a professora e apropriar-se do português padrão”.

Certamente marcou também a história de muitas professoras que, assim como Lydia, vivenciaram esse período de nacionalização, que se tornou compulsória a partir de 1938.

Depois de trabalhar por aproximadamente dez anos como professora municipal, Lydia prestou concurso para ingresso no magistério estadual. Segundo relembra, existiam cerca de 1.500 candidatas, e as da *colônia* ficaram com as primeiras colocações, uma vez que o 1º lugar ficou com a Professora Alice Gasperin e o 3º, com a Professora Lydia. Em virtude da boa colocação, ambas puderam escolher o lugar em que queriam lecionar. Escolheram o *Grupo Escolar Farroupilha*.

⁸ Ao que os indícios indicam, essa localidade chama-se hoje “Desvio Machado” e pertence à zona rural do Município de Carlos Barbosa-RS, localizado perto de Farroupilha.

Lydia permaneceu na instituição de 1º de abril de 1944 até 15 de julho de 1945, quando pediu licença para ir lecionar em Nova Sardenha, 3º distrito de Farroupilha; já a Professora Alice permaneceu no *Grupo Escolar Farroupilha* por 22 anos.

De modo geral, ao pensar a respeito das histórias de vida das professoras que exerceram a docência no Grupo Escolar Farroupilha, é possível inferir que ingressavam no magistério muito jovens, como a Professora Loanda, que assume o cargo com 17 anos de idade, bem como a Professora Olga (1991, p. 1): “Eu comecei moça, muito moça e trabalhei assim com muita vontade”. Ainda, cabe destacar as Professoras Lydia e Alice, que começaram a atuar como professoras, com 11 e 13 anos de idade respectivamente, vivenciando a transição entre infância e adolescência, dividindo as responsabilidades da sala de aula com os momentos de aperfeiçoamento (quando possível), bem como com outras atividades, como é o caso de Alice que, além de lecionar, trabalhava como bordadeira.

Quanto à classe social das professoras, é possível dizer que provinham da *camada média* da população tanto rural quanto urbana, filhas de agricultores, de professores, bem como de comerciantes locais, como é o caso das Professoras Wanda⁹ e Silvia Jaconi.

Segundo destaca Peres, diversas foram as motivações que levaram as mulheres a buscar o magistério primário, sendo que muitas,

tiveram o magistério como única possibilidade de atuação fora do espaço privado. Eram as condições possíveis permitidas a elas. Outras, no entanto, fizeram a escolha impulsionadas por projetos pessoais, por idealismos, e pelo “pioneirismo”. O magistério era, para algumas, uma forma de luta pela emancipação da mulher. (2000, p. 181, grifo da autora).

Ainda é possível considerar a influência exercida pelas famílias dessas professoras, já que muitas eram também filhas de professores, sendo que as representações e vivências que carregaram consigo, talvez, motivaram a escolha pelo magistério.¹⁰ A Professora Olga Ramos Brentano, quando

⁹ Foram encontradas duas grafias diferentes a respeito do nome da Professora Wanda. No estudo de Bergozza (2000), aparece escrito como *Vanda*, no entanto, em meu estudo, utilizo a grafia encontrada nos registros da escola em que a professora assina o seu nome como *Wanda*.

¹⁰ Com base em Esquisani e Werle (2010, p. 106, grifo das autoras): “Pesquisar sobre professores e suas trajetórias é, em qualquer tempo, trabalhar com um contexto muito anterior à prática em si, ao dia a

questionada a respeito do que a teria levado a escolher essa profissão, afirma: “Eu tive muita influência do meu pai, que era professor. E o gosto, eu gosto até hoje assim de ensinar. Eu me sinto bem. Eu acho que é um trabalho de valor”. (BRENTANO, 1991, p. 2).

Olga, na mesma entrevista, relembra que o professor tinha consciência da importância do seu trabalho dentro da comunidade, que correspondia a esse sentimento. Ressalta que, principalmente na zona rural, o professor fazia batizados e velórios, pois não havia quem o fizesse, e essa realidade do professor “fazia com que ele se tornasse uma pessoa de alta importância”. (BRENTANO, 1991, p. 17). O depoimento de Alice também corrobora as memórias de Olga, revelando a importância do professor no contexto das comunidades.

Lecionei 24 anos. Eu fui... deixei lá quando passei para Farroupilha, deixei lá 18 afilhados e fui 12 vezes madrinha de casamento. Fui madrinha de casamento de meus alunos. Agora até fizeram 50 anos. Há dois anos atrás, me convidaram pra festa dos 50 anos. Foram meus alunos. Fui madrinha de casamento e agora me convidaram para Bodas de Ouro. (GASPERIN, 1996, p. 5).

A partir da fala de Alice, é possível dizer que as relações de amizade, respeito e admiração, entre ela e seus alunos da Sertorina, estendiam-se para além do espaço escolar, perdurando por longos anos, sendo que o professor era visto como uma pessoa ilustre na comunidade. De acordo com Luchese,

perante as famílias, identificava-se pelas referências culturais, pela distinção como detentor do saber. Visto como um exemplo para as novas gerações, as famílias com frequência, no interior especialmente, o apresentavam com o melhor que possuíam. A visita do professor, assim como a do padre, era considerada um privilégio. (2007, p. 362).

Mas, caso a professora não mantivesse a postura considerada *ideal* pelas famílias, “raramente mantinha-se entre elas”. (LUCHESE, 2007, p. 363). Então, como era representada essa postura *ideal*? Os estudos de Peres (2000) e Quadros (2006) apresentam alguns indicativos.

dia, à vida funcional. É levar em conta o período de formação, de ‘formar para ação’, e o período ainda anterior a esse, a história de vida de cada um dos sujeitos, o que os trouxe, em última instância, à preparação para e ao exercício do magistério”.

Peres (2000, p. 182) evidencia que as professoras tinham um *compromisso social*, sendo que deveriam ser “exemplos de virtude, de sabedoria, de desprendimento e de abnegação para as crianças e a comunidade de um modo geral”. Ser professora se revelava na maneira de andar, de sentar, de se portar (dentro e fora da escola), bem como no modo de se vestir “sem modas exageradas (vestidos escandalosos, pintura excessiva) sem muitas pulseiras e joias. A professora não deveria ir para a aula nem com a roupa que usa em casa, nem como se fosse para uma festa”. (QUADROS, 2006, p. 204).

Por meio da Figura 1, é possível observar a presença de algumas professoras do corpo docente da escola no ano de 1942.

Figura 1 – Comemoração do Dia do Professor – 1942



Fonte: Acervo Fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha do Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha-RS.

Nota-se que estão posicionadas na escadaria que dá acesso ao interior do Grupo Escolar. Nas mãos, seguram um buquê de flores, possivelmente um presente ganho em homenagem ao Dia do Professor. É possível identificar, da esquerda para a direita, as Professoras Olga Ramos Brentano (1), Silvia Jaconi (2) e Célia C. P. Amando (3). Até o presente momento não foram encontrados vestígios que possam identificar as demais professoras, sendo que poderiam ser Albertina Cibelli (4) e Leondina Maschio (5).

No entanto, ao utilizar essa imagem, chama-se a atenção à materialidade do uniforme utilizado pelas professoras, representando a seriedade e a simplicidade da vestimenta com cores sóbrias (possivelmente a preta ou a azul-marinho), de corte modesto, até o joelho e de manga longa, combinado com a cor dos sapatos. Nota-se, também, que as professoras estão com os cabelos presos e sem adornos, tais como joias, por exemplo.

As professoras e a sua vestimentas estão de acordo com o que era considerado *ideal* para a época. Cabe pontuar que essa postura *ideal*, especialmente entre o final dos anos 20 e até os anos 40 a século XX, estava em conformidade com a política de nacionalização do ensino e com a reforma educacional promovida no Rio Grande do Sul.

Como destaca Peres,

todo era orientado: enfeites, pinturas, as roupas, a forma de se portar, etc. Ser professora ficava impresso no corpo, nos gestos, no porte, na vestimenta, ou seja, havia um *habitus* profissional que expressava o “ser professora” e era expresso no corpo e na maneira de ser e de agir das professoras. (2000, p. 183-184, grifo da autora).

Assim, ainda se pode dizer que essa postura *ideal* era esperada e constantemente observada pelas pessoas da comunidade em que se situava a escola. Como exemplo, destacam-se as representações do farroupilhense Raul Pedro Tartarotti em relação às Professoras Olga Ramos Brentano e Silvia Jaconi.

Raul aponta que a Professora Olga “tinha perfeito conhecimento das atividades inerentes ao desempenho de seu trabalho e o fazia com dedicação e carinho, sendo muito elogiada por suas colegas”. (TARTAROTTI, 2014, p. 109). O autor também destaca que Olga foi casada com Jacob Alberto Brentano, dono de uma livraria e de uma tipografia na Rua Júlio de Castilhos, sendo que

na livraria se destacavam os livros e cadernos utilizados pelo alunato dos colégios e grupos escolares da cidade. Jacob Alberto Brentano tornou-se o principal fornecedor desse material. Para tanto, acompanhava todas as atualizações que eram efetuadas no curso primário. Além disso, produzia em sua gráfica grande quantidade de cadernos específicos para este curso. (TARTAROTTI, 2014, p. 109).

Em relação à Silvia, cabe destacar que, em 1934, aos 19 anos de idade, já professora formada pela Escola Complementar de Caxias, foi eleita Rainha da Emancipação de Farroupilha e, segundo o autor,

antes do início do baile oficial, no Clube Vicentino, restava escolher a Rainha desses festejos. Após a reunião com muitos palpites, a escolha recaiu na Professora Sylvia Jaconi. A professora Sylvia Jaconi, possuía todos os predicados necessários: era bonita, culta, desembaraçada e gentil. (TARTAROTTI, 2014, p. 278).

A partir das memórias de Tartarotti, é possível extrair novas informações acerca das muitas histórias do Município de Farroupilha, bem como de algumas famílias que mantinham os seus filhos no respectivo Grupo Escolar e de algumas professoras da instituição. Ainda é possível encontrar indícios relativos à materialidade dos objetos escolares, como cadernos e livros que, talvez, possam ter sido utilizados nas escolas do município. Também é possível pensar que Olga, como professora primária, pode ter auxiliado o marido Jacob na organização e, quem sabe, na produção desses materiais.

No que diz respeito à Silvia, a partir das memórias de Tartarotti e de outros indícios que se tem analisado, pensa-se que ela fazia parte do conjunto de pessoas *ilustres* da comunidade farroupilhense, uma vez que estar na condição de professora e de rainha representava, de certa forma, *status social*, além do fato de que Silvia provinha de uma família tradicional e conhecida no município em questão. Outra marca encontrada refere-se ao seu falecimento, na década de 50, aos 35 anos de idade, em um acidente de avião quando voltava de férias do Rio de Janeiro.

Segundo Tartarotti (2014, p. 143), “o avião em que viajava bateu no Morro do Chapéu, nas proximidades de Porto Alegre, e ficou totalmente destruído. A causa do acidente foi atribuída à forte neblina que se fazia sentir na ocasião”. O acidente ocorreu no dia 28 de julho de 1950, vitimando, aproximadamente 49 pessoas, entre elas, a Professora Silvia Jaconi. Em

reportagens publicadas nos jornais *A Época* e *O Momento*, ambos de Caxias do Sul, pode-se ter uma ideia da tragédia que abalou o estado gaúcho nesse período.

Dessa forma, segundo o jornal *A Época*,

a maioria dos passageiros do Costelation sinistrado era composta de pessoas conhecidas em todo o Estado e vastamente relacionadas, pelas suas atividades no comércio, na indústria, na política, na magistratura, no magistério e em funções liberais, como o engenheiro Maia Filho. (A ÉPOCA, Caxias do Sul, 30 jul. 1950 – ABN).

Além de Silvia, na época Orientadora de Ensino, faleceram no acidente o Promotor Público Balduino D'Arigo e sua esposa Cecy Camargo D'Arigo e Irma Valiera, Secretária da Escola Normal Duque de Caxias, todos residentes em Caxias do Sul. O jornal *A Época* publicou, ainda, uma nota fazendo menção a cada uma das vítimas, e a professora Silvia é representada pela equipe do jornal como uma “pessoa também vastamente relacionada e admirada nesta cidade”. (A ÉPOCA, Caxias do Sul, 30 jul. 1950 – ABN).

As lembranças de Tartarotti são, portanto, interessantes, especialmente quando sinalizam para às representações construídas ao longo dos anos como morador do município, acerca das professoras do *Grupo Escolar Farroupilha*, sendo que essas representações, carregadas de subjetividade, permitem uma aproximação, mesmo que parcial, em relação à presença, à importância e às representações dessas professoras na história do município. Em consonância com Louro (2011, p. 102), entende-se que “as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas”, uma vez que “professores e professoras – como qualquer grupo social – foram e são objeto de representações”.

Quanto à formação, cabe pontuar que, no início da história da instituição, eram as professoras *leigas* que ministravam o ensino no Grupo Escolar e, depois, em consonância com as transformações sociais ocorridas na região, especialmente com a instalação da Escola Complementar de Caxias em 1930, que oportunizou o acesso à profissionalização docente, algumas professoras da instituição passaram a ser complementaristas.

A Professora Loanda, como mencionando, foi uma das docentes que buscou aperfeiçoar-se na Escola Complementar.¹¹ Conforme sustenta Bergozza (2010, p. 53), a Escola Complementar foi importante “no aperfeiçoamento e qualificação dos professores, não apenas dos novos que se formariam a partir de então, mas também para os que já atuavam em escolas e não tinham formação”.

Com base no livro *Histórico dos professores (1940)*, preservado no Acef, é possível construir o seguinte quadro:

Quadro 1 – Formação das professoras – Grupo Escolar Farroupilha (1927-1949)

Professora	Escola de Formação	Data da formatura	Data de ingresso no Grupo Escolar
Maria I. Vizeu	Leiga	-	1927
Maria Mocellini	Leiga	-	1927
Norma G. Vizeu	Leiga	-	1930
Loanda de Calazans	Complementar de Caxias	1933	1930
Albertina Cibelli	Complementar de Caxias	1936	1937
Fandila Reginato	Complementar de Caxias	1935	1936
Alice L. Cibelli	Escola Normal de Porto Alegre	1936	1937
Célia C. Pinto Amando	Escola Normal de Porto Alegre	1937	1938
Gema C. Pesca	Complementar de Caxias	1938	1938
Wanda A. Jaconi	Complementar de Caxias	1934	1938
Elisa Cibelli	Escola Normal de Porto Alegre	1936	1939
Olga R. Brentano	Complementar de Caxias	1934	1939
Clementina Mazzochi	Complementar de São José (São Leopoldo)	1934	1940
Ernestina Cibelli	Complementar de Caxias	1939	1940
Lucy M. Courtois	Complementar de Caxias	1941	1941
Silvia Jaconi	Complementar de Caxias	1933	1942
Lourdes Comandelli,	Ginásio São José, Caxias	1937	1943
Lygia Schmitz	Complementar de São José (São Leopoldo)	1935	1943
Maria Rössler	Complementar de São José (São Leopoldo)	1936	1944
Ilsa M. Martins	Escola Normal de Porto Alegre	1921	1945
Alice Gasperin	Complementar de Caxias	1943	1944
Maria F. L. Schülhe	Complementar de Caxias	1943	1944
Olinda Enriconi	Escola Normal de Porto Alegre	1931	1945

Fonte: *Histórico dos Professores (1940)*. Secretaria do Colégio Estadual Farroupilha, Farroupilha-RS.

No quadro acima, verifica-se que a grande maioria das professoras da instituição era de *complementaristas* e *normalistas*, formadas pela Escola

¹¹ A respeito da história da Escola Complementar de Caxias, sugere-se consultar o estudo realizado por Bergozza (2010).

Complementar de Caxias, pela Escola Complementar de São José, localizada em São Leopoldo-RS, bem como pela Escola Normal de Porto Alegre, além do registro de uma professora formada pelo Ginásio São José em Caxias.

Possivelmente, esses foram os principais espaços de formação docente no Rio Grande do Sul. Destaca-se, também, a importância e a emergência da Escola Complementar de Caxias,¹² “criada para suprir a necessidade de formar e aperfeiçoar docentes para as escolas primárias da cidade e região a partir da década de 1930” (BERGOZZA, 2010, p. 53), em consonância com o Decreto 4.277, de 13 de março de 1929, que regulava o Ensino Normal e Complementar no estado. Certamente, a instalação da Escola Complementar em Caxias foi uma importante conquista para a região, pois, como destaca Luchese (2007, p. 178), suscitou “uma nova possibilidade de qualificação regional e pública”, especialmente para muitas jovens que queriam continuar os estudos.¹³

Os dados apresentados no Quadro 1, envolvendo os espaços de profissionalização para o magistério, bem como a data de ingresso das professoras no Grupo Escolar, especialmente a partir da década de 30, são indícios do momento histórico que estava sendo vivenciado, sobretudo no Rio Grande do Sul, por meio dos projetos de nacionalização do ensino e de renovação educacional, em que há, entre outras questões, medidas de estruturação da carreira docente, preocupações com a formação dos professores que “requeria treinamento e formação continuada” (QUADROS, 2006, p. 216), assim como a expansão da rede física de escolas, que, conseqüentemente, amplia o número de vagas e de professores nomeados. (BASTOS; TAMBARA, 2014).

Dessa forma, cabe pontuar que, a partir de 1938, momento em que a escola passa a funcionar em espaço amplo e planejado, diante da demanda escolar existente no município, são nomeadas novas professoras, como se pode observar no quadro apresentada.

¹² A partir de maio de 1943, todas as Escolas Complementares do estado passam a identificar-se como *Escolas Normais*. Dessa forma, a Escola Complementar de Caxias passa a denominar-se *Escola Normal Duque de Caxias*.

¹³ Em virtude dos indícios encontrados, destaca-se que a primeira escola para formação de professores em Farroupilha foi a *Escola Normal Angelo Antonello*, criada em 1960, como resultado da “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade”. Certamente, uma história interessante e digna de ser pesquisada.

Considerações finais

A partir da análise realizada em torno dos *sujeitos do ensinar*, do *Grupo Escolar Farroupilha*, ao longo das décadas de 20 a 40 do século XX, foi possível verificar a presença de um corpo docente composto unicamente por mulheres, fato esse que pode ser explicado com base na feminização do magistério primário. Essa ocorreu em diversos países, sobretudo no final do século XIX e início do século XX, assentada em diversas transformações sociais que, paulatinamente, permitiram o ingresso e, posteriormente, a predominância das mulheres como docentes no espaço escolar.

Pontua-se que tais professoras eram inicialmente *leigas* e, depois, com as oportunidades de acesso à profissionalização docente, passaram a ser *complementaristas* e *normalistas*, diplomadas pelos principais espaços de formação docente no Rio Grande do Sul, no período em questão.

Ainda, ao pensar a respeito das histórias de vida dessas professoras, infiro que elas ingressavam no magistério muito jovens, algumas vivenciando a transição entre infância e adolescência, assumindo, desde cedo, as responsabilidades do *fazer docente* e as *representações* do ser professora.

De modo geral, foi possível perceber, também, que as docentes provinham da *camada média* da população tanto rural quanto urbana, e que, entre as motivações que as levavam a buscar o magistério como profissão evidenciaram-se as influências exercidas pelas suas famílias, já que muitas eram também filhas de professores. As vivências familiares motivaram, provavelmente, a escolha pela docência, bem como a oportunidade de ter uma profissão remunerada. Deve-se ressaltar que a escola foi um dos poucos espaços de atuação feminina no período em questão. (BENCOSTTA, 2011).

Reforça-se, com base nos documentos analisados, em especial a partir das entrevistas realizadas por outros pesquisadores com as Professoras Olga, Alice e Lydia, a importância que assumiam as professoras dentro da comunidade, bem como a força das representações que as cercavam, pois *ser professora* se revelava na maneira de andar, de sentar, de se portar (dentro e fora da escola), bem como no modo de se vestir, marcado pela sobriedade, seriedade e simplicidade. Exigia-se uma postura *ideal*, orientada pela Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública (PERES, 2000), podendo-se

dizer que eram constantemente observadas pelas pessoas da comunidade em que se situava a escola.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara; TAMBARA, Elomar Callegaro. A nacionalização do ensino e a renovação educacional no Rio Grande do Sul. In: QUADROS, Claudemir de (Org.). *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 71-118.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 69-76. 3 v.

BERGOZZA, Roseli Maria. *Escola Complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Caxias do Sul 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

ESQUISANI, Rosimar Serena; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Ser professora: um estilo de vida pontuado pela formação. *Revista HISTEDBR online*, Campinas, n. 38, p. 104-115, jun. 2010.

GASPERIN, Alice. *Vão simhora: relato de imigrantes italianos da Colônia Princesa Dona Isabel do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: Educs, 1984.

GASPERIN, Alice. *Farroupilha: ex-colônia particular Sertorina*. Caxias do Sul: Ed. da Autora, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 443-481.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS - 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcare per essere alcuno nella vita*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2007.

_____. *Abrasileirar os coloninhos: histórias e memórias escolares na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1937-1945)*. In: QUADROS, Claudemir de (Org.). *Uma gota amarga: itinerário da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 191-232.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir: a escola como oficina da vida: Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2000.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o centro de pesquisas e orientações educacionais do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

TARTAROTTI, Raul Pedro. *Farroupilha: história de uma cidade*. Porto Alegre: Ponto & Vírgula, 2014.

Documentos

Documento pesquisado no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami – Caxias do Sul-RS:

BRENTANO, Olga Ramos. Entrevista a Gilmar Marcílio e Janete Zucolotto, 1991, p. 1-19.

Documento pesquisado na Biblioteca da Universidade de Caxias do Sul – Caxias do Sul-RS:

LEBRUN, Julio. *Almanack Escolar do Estado do Rio Grande do Sul*. Diretoria Geral de Instrução Pública. Porto Alegre: Livraria Selbach, Edição oficial, 1935.

Documentos pesquisados na Biblioteca Pública Municipal Olavo Bilac – Farroupilha-RS:

BRENTANO, Olga Ramos. Entrevista a Márcia Pasqual et al., Farroupilha, 1989.

SCHULKE, Maria Frida Lydia. Entrevista a Márcia Pasqual et al., Farroupilha, 1989.

Documentos pesquisados no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha – Farroupilha-RS:

Acervo fotográfico.

Livro de *Atas e Exames* (de 1899 a 1927).

Livro *Histórico dos professores* (1940).

Livro *Fichário dos professores do Grupo Escolar Farroupilha* (1940-1966).

Livro *Fichário do corpo docente e demais funcionários* (1940).

Documentos pesquisados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – Porto Alegre-RS:

Pasta: Secretaria do Interior e Exterior – Minutas – Instrução pública:

Código: 1356. Descrição: 09/1929 a 11/1929. Observação: Boletins de Colégios e Grupos – Grupo Escolar de Nova Vicenza

Código: 1371. Descrição: 03/1930 a 05/1930. Observação: Boletins de Colégios e Grupos – Grupo Escolar de Nova Vicenza

Código: 1372. Descrição: 06/1930 a 08/1930. Observação: Boletins de Colégios e Grupos – Grupo Escolar de Nova Vicenza

Documentos pesquisados no site da Biblioteca Nacional:

Jornal *A Época*, ano XII, n. 739. Caxias do Sul, 30 out. 1950. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 8 set. 2015.

Jornal *O Momento*, ano XVIII, n. 903. Caxias do Sul, 5 ago. 1950. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 8 set. 2015.

Documento pesquisado no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis-SC:

Decreto 4.277, de 13 de março de 1929. Prova sobre o ensino normal e complementar do estado. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

Colégio Nossa Senhora de Lourdes: as mil maneiras de fazer com ordem e disciplina¹

Gisele Belusso
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

O capítulo ora apresentado é parte integrante de estudo sobre o processo histórico do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no período de 1922 a 1954, no Ensino Primário, localizado em Farroupilha-RS. A instituição aberta em 1917, pelas Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo (Scalabrinianas), é confessional e particular. Os indícios apontam que, em sua abertura, atendiam a meninos e meninas do Ensino Primário, e que a docência era tarefa das religiosas pertencentes àquela congregação.

O aporte teórico da pesquisa foi a História Cultural, e a principal categoria de análise refere-se às culturas escolares, especialmente considerando, como subcategorias, os sujeitos escolares e as práticas escolares.

Os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural orientaram a análise, sobretudo com as contribuições dos historiadores Burke (1992, 2000), Le Goff (1996), Chartier (2002) e Pesavento (2008). Já para ancorar a compreensão das culturas escolares, contribuem Julia (2001), Viñao-Frago e Escolano (2001), Vidal (2005, 2009) e Faria Filho (2007). Os principais documentos da investigação são: (a) documentos escritos (Livro do Tombo da Paróquia Sagrado Coração de Jesus, livros de atas, exames finais do colégio e registros da vida apostólica de cinco professoras-religiosas); (b) fotografias; e (c) história oral de sete sujeitos vinculados à instituição escolar (cinco ex-alunos e duas ex-professoras-religiosas). Porém, outras fontes foram utilizadas no decorrer da elaboração da narrativa, como, por exemplo, o

¹ Este artigo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha-RS: história de sujeitos e práticas (1922-1954)*, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, defendida em 14 de setembro de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Relatório de Verificação Prévia para autorização do ginásio, jornais e documentos de acervos pessoais dos entrevistados.

A análise documental foi realizada sem a preocupação de julgar, mas de compreender o funcionamento interno da instituição escolar, como se efetivam as práticas escolares na relação com a sociedade histórica, os saberes técnicos, as reformas educativas e as representações da escola e sua atuação. (VIDAL, 2005). Representações, essas, subjetivas, resultados da ação dos sujeitos com objetivo de construir “uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação”. (MAGALHÃES, 2004, p. 71).

A dissertação de mestrado que deu origem a este capítulo contemplou capítulos acerca dos sujeitos escolares, dos discentes, dos docentes e das diretoras; das práticas escolares tendo elas a sala de aula como local privilegiado nas memórias dos entrevistados, das práticas de leitura e escrita como fio condutor para os demais saberes; das formas de quantificar, ou seja, dos registros de aprendizagem escolar e da disciplina como organizadora do cotidiano escolar.

Ao ler e reler as entrevistas e os documentos do arquivo escolar, os aspectos relacionados à disciplina aparecem não só como condutores das formas de organizar a instituição, mas também como maneira de racionalizar os tempos e espaços e de ensinar os saberes que caracterizam essa instituição escolar, por isso foi esse o enfoque selecionado neste momento.

Dallabrida (2001) considera a disciplina uma característica das instituições de ensino confessionais católicas. Observa-se que outros estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul também discutem as práticas escolares pelo viés da disciplina em instituições confessionais. (POLETO, 2014; LAZZARON, 2015). Dessa forma, pode-se afirmar que tal característica também se apresenta em outras instituições confessionais, porém, em cada uma delas tal característica tem singularidades próprias à instituição e às culturas escolares.

O “Lourdes” em suas “mil maneiras de fazer” com disciplina

A partir da perspectiva de Chartier (2000), as práticas escolares são entendidas como algo que acontece na escola, contudo, elas não deixam vestígios, ou seja, estão no campo entre as normas apropriadas e os discursos proferidos, simplesmente como fazeres ordinários. Essa constatação, para a autora, deve ser considerada um alerta àqueles que desenvolvem estudos sobre instituições escolares. O alerta ao pesquisador é no sentido de que a narrativa construída por ele não promova um apagamento exatamente daquilo que a escola mais realiza no seu cotidiano, que são as práticas escolares.

Nesse sentido, a seguir, a narrativa apresenta as representações das práticas escolares no “Lourdes” em suas “mil maneiras de fazer” com disciplina, suas estratégias e táticas no cotidiano. (CERTEAU, 1994). Tais representações foram percebidas no uso de uniforme, no controle do corpo e na organização do tempo e dos espaços.

A exigência de uniforme e o cuidado com ele foi uma das primeiras questões apontadas pelos alunos. Noro recorda que

o uniforme era rigoroso, rigoroso, o comprimento das saias! A gente, quando saía do colégio dobrava a saia aqui em cima pra ficar mais curta, era rigoroso [...]. Tinha que ir todos os dias de uniforme. Todos os dias de uniforme e o comprimento, elas olhavam assim o comprimento da saia, porque elas sabiam, eu acho, que nós fazíamos isso. Eu me lembro que a gente tinha o casaco tipo esses blazer de hoje sabe? Com umas estrelinhas em cima e da série que tu tava. Tu imagina [...] não podia faltar botão nenhum, as estrelinhas tinha que estar tudo certo. (Alice T. Noro, 2015).

Além de o uniforme ser cobrado diariamente, era reparado também o comprimento da saia. Dessa maneira, vê-se que havia uma regulação das questões morais dentro e fora do ambiente escolar. Também era constatado se não faltava nenhum botão ou adorno, como as estrelinhas utilizadas no uniforme da época. A escola exigia disciplina não só dos alunos, mas também das famílias, pois elas tinham que se organizar para que os alunos tivessem, diariamente, o uniforme nas condições adequadas. A tática das alunas para fugir do controle era dobrar, fora da escola, a saia para ficar mais curta.

A adoção do uniforme escolar é também uma forma de moralizar e disciplinar os alunos. Nessa perspectiva, a incorporação da moralidade pelas crianças seria necessária para formar cidadãos úteis à Pátria, cristãos tementes a Deus e indivíduos capazes de ter autocontrole suficiente para frear os próprios impulsos. (SILVA, 2015).

Tendo o cuidado de não generalizar e homogeneizar, verificou-se que nem todos tinham o uniforme, e que havia crianças que precisavam de auxílio alheio para custear essa exigência. Tal afirmativa faz-se a partir de indício localizado no livro *Atas de comemorações cívicas* (1943, ata 16): “Em seguida o Ilmo. Dr. Fiscal do Ensino Particular fez a distinção dos presentes aos alunos necessitados da escola, fazenda² para os uniformes.”

Quando questionados os entrevistados sobre como as famílias se posicionavam quando recebiam reclamações da escola acerca de qualquer acontecimento no cotidiano escolar, as recordações se reafirmaram em torno do mesmo discurso, ou seja, de que “existia a razão da escola, a razão do professor, a gente estava sempre errada, não tinha isso, Deus o livre!” (Alice T. Noro, 2015). A representação da ex-aluna Odete Raser (2005) era de um tempo de obediência: “Naquela época a gente obedecia, não é que nem agora!”

Os papéis eram socialmente instituídos, aos alunos, era o de obediência, mas isso não ocorria somente na escola, podendo-se observar que, em casa, as práticas endossavam a importância da disciplina, até por meio de castigos físicos. Dino José Dorigon (2016) evocou a memória de uma dessas situações: “Nós tínhamos medo! Se meus pais sabiam [de alguma indisciplina na escola] ainda apanhava de cinto. Meu pai, quando sabia alguma coisa, assim, a gente chegava em casa e apanhava de cinto, a gente nem sabia por que. Ele já sabia antes de contar.”

Os castigos físicos também ocorriam, por vezes, na instituição escolar, em função da conversa.

Quando a gente fazia algo de errado, conversava, elas botavam nós de castigo em cima do milho, de joelho em cima do milho ou virada para a parede. Na sala de aula. Na frente dos colegas. Por causa das conversas,

² *Fazenda* era um termo utilizado para denominar *tecido*.

às vezes ela tava dando aula e a gente ficava conversando uma coisinha ou outra. (Lila Lourdes Muller, 2015).

Ainda com relação ao milho na sala de aula, Dino José Dorigon (2016) recordou:

Quando fazia uma brincadeira, uma coisa, ela tinha perto do quadro-negro, que era o lugar do professor e tinha os milhos no chão, aí qualquer coisa mandava o aluno se ajoelhar no milho. Eu sei que vários foram e eu me aconteceu uma vez, não sei o motivo, não lembro. Mas eu fui lá, comecei mexer os joelhos botei os milhos de lado e fiquei quietinho.

A partir das memórias de Lila e Dino, percebe-se que o milho para ajoelhar foi uma estratégia que fez parte das práticas cotidianas. Dino, no entanto, taticamente, afastou os grãos de milho para não ficar com os joelhos sobre eles e, dessa forma, cumpriu seu castigo sem desobedecer à professora que o colocara ali, o que não o isentou de punição moral diante dos colegas.

A representação que os alunos fizeram dessas situações foi algo do cotidiano que não lhes causou trauma. Ao contrário, endossaram o respeito que tinham para com as professoras.

Todos os anos que eu estudei lá, eu não lembro de ver algum aluno ou aluna ofender com palavras as professoras. Eu acho que não é como atualmente, hoje. Com a situação o professor fica até com medo de dar aula. Naquele tempo era um respeito absoluto, do começo ao fim. Eu fiz, que eu sei com muito respeito, e elas se faziam respeitar. (Dino José Dorigon, 2016).

Ao perceber nas entrevistas que os castigos físicos surgiram como práticas, foi necessário realizar um exercício de desconstrução da visão negativa sobre o tema. Em um primeiro momento, pensou-se que seria um problema construir a narrativa a seguir. Porém, durante a análise cuidadosa das memórias dos entrevistados, percebeu-se que os castigos físicos eram práticas comuns nas famílias também, ou seja, faziam parte da cultura do contexto da educação naquele período e, em nenhum momento, estavam relacionados à violência ou ao abuso de autoridade. As narrativas rememoraram tais fatos como uma forma de fazer com que o processo de escolarização se concretizasse com qualidade.

Tal afirmação se deve à representação, por exemplo, que a aluna Alice T. Noro (2015) referiu sobre a “conversa” em sala de aula: “O que tinha problema maior é de conversa.” A conversa como problema escolar

pressupõe que o silêncio era condição necessária para aprender. A partir desse ponto de vista, portanto, as formas de disciplinar são consideradas necessárias para um ensino de qualidade. É assim que se referem os alunos quando recordam a dedicação das Irmãs:

O respeito na aula, era todo mundo silêncio [...]! Então a professora falava e dava os temas e tudo, todo mundo respeitava e todo mundo respeitava direitinho. A gente aprendeu muito, estudava bastante, era com **muita disciplina** e as aulas era tudo com **bastante disciplina**, a gente respeitava as professoras na aula. (Dino José Dorigon, 2016, grifos da autora).

A disciplina não foi reguladora apenas dos corpos, através do uso de uniforme e do silêncio, foi também reguladora do tempo da escola. Quanto à pontualidade, os entrevistados lembram que não podiam chegar atrasados. (Alice T. Noro, 2015). “Tinha que ser na hora, né. Quando chegava o horário, a maioria chegava no horário.” (Odete Raser, 2015).

O *Regimento interno*, anexo ao *Relatório de verificação prévia*, no ano de 1954, normatiza a organização com relação à disciplina, instituindo a função de “prefeita da disciplina e dos estudos” e também determina funções disciplinares às professoras-regentes e às inspetoras da disciplina. Dentre as atribuições, destaca-se a de “acompanhar as inspetoras de disciplina vendo se cumprem exatamente os seus deveres de vigilância atenta e maternal”. Essa atribuição é função da prefeita da disciplina e dos estudos que, por sua vez, devem acompanhar as inspetoras e também prestar esclarecimentos diariamente à diretora. Percebe-se que a escola distribui funções e estabelece hierarquias de forma racionalizada, organiza a vida cotidiana dos discentes a partir da disciplina, porém não desvincula as funções do cuidado *maternal*.

Essa organização e nomenclatura “prefeito geral dos estudos” remete ao *Ratio Studiorum*.³ Essa organização prevê os cargos de prefeito-geral dos estudos e prefeito dos estudos inferiores e da disciplina. É possível afirmar que existe similaridade na organização de hierarquias entre os documentos. (FRANCA, 1952).

³ “O *Ratio Studiorum* foi publicado originariamente em 1599 pelo Padre Geraldo Cláudio Aquaviva e visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã.” (SHIGUNOU NETO; MACIEL, 2008, p.180).

Ao dar continuidade à análise das práticas pautadas na disciplina, pode-se citar o canto, que é entendido no sentido de ser uma das maneiras de fazer disciplinar o corpo. A recordação de um dos alunos aponta ao canto como sendo algo normal no cotidiano: “Nós cantávamos muito, era tudo na base da cantoria, tudo que era religião era cantado. E também no meio de alguns ensinamentos era, Be-abá, etc.” (Raul Pedro Tartarotti, 2015). A prática de cantar, nessa perspectiva representada pelo aluno, perpassava diferentes conteúdos.

O canto, na escola primária, deve ser associado à “retórica higiênica da necessidade de respiração e posturas adequadas, do uso controlado da voz, da harmonia do grupo”. (OLIVEIRA, 2007, p. 284).

Tratava-se de um tempo em que o currículo escolar privilegiava determinadas diretrizes e também

um conjunto de conhecimentos e de práticas escolares centradas na moralidade, no civismo, na religiosidade, na higiene e na economia, na ordem, na devoção à natureza, que sustentavam um projeto social: a regulação das condutas e dos comportamentos para a construção de uma ordem social harmônica. (PERES, 2000, p. 296).

Tais aspectos podem ser averiguados nas memórias de Raul Pedro Tartarotti, levando-se em conta que o canto é prática para disciplinar o corpo e também de memorização, além de ser uma estratégia para ensinar os valores morais e religiosos.

Quanto à normatização do ensino de canto, ou seja, o ensino de Música Vocal nas escolas primárias, desde os Decretos 1.576, de 1910, e 3.903, de 1927, ficou estipulado em uma hora por semana, independentemente dos exercícios de canto efetuados diariamente.

No programa mínimo a ser adotado nas escolas do estado (DECRETO 8.020/1939) são propostos objetivos para o ensino de Canto/Música Vocal, nesse documento contemplados nos saberes de música. Esse regulamento, diferentemente dos decretos anteriores, foi bastante detalhado e sugere a ação do professor por meio de práticas pedagógicas. Além dos conhecimentos específicos no ensino de Música, o ensino e o canto dos hinos remetem à educação de valores cívicos, e das cantigas de roda, cria a ideia de um folclore nacional oficializado. Nesse contexto, entende-se que a

valorização das cantigas se voltou às que enfatizavam os valores em voga no período, com destaque para as que envolviam determinados valores como: o nacional, o trabalhador, o católico, a sociedade capitalista, industrializada e em modernização.

A finalidade *educativa* do ensino de Música é enfatizada na normativa, destacando também a importância da sua relação com os demais saberes, como a linguagem e o desenho. Ainda quanto à finalidade, a voz da professora é vista como um fator educativo. Nesse sentido, o programa extrapola em si mesmo o objetivo de estabelecer conteúdos mínimos e acaba por estender uma conexão da disciplina com a presença corporal do professor.

As ideias escolanovistas que visibilizam a criança no processo de aprendizagem podem ser percebidas no documento quando ele aponta à preocupação em gerar interesse na criança.

Os instrumentos musicais, apontados também na normativa, o uso do piano pode ser identificado dentre as práticas de ensino no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, já que “tinham o piano na sala, elas tinham o piano e a gente ensaiava umas músicas sim, agora não me lembro mais que música”. (Odete Rasera, 2015).

Quanto às professoras que ensinavam música, a Irmã Mafalda Seganfredo (2015) recorda que no colégio em estudo “sempre teve Irmãs de música. Lecionavam piano, sanfona, gaita, violão”, e a representação que a religiosa guarda sobre a organização, para que houvesse professora de música nas escolas da província, era de que

era assim na província [...]. Tinha quatro, principalmente, formadas, mas de música. A Irmã Aurora Viecelli, a Irmã Judite Beux, tinha a Irmã Severina, agora não me lembro mais como é o sobrenome, Irmã Severina e a Irmã Rosária. Eram quatro. Então essas quatro, quando uma então... Porque tinha Farroupilha, Bento, Caxias e Guaporé, as quatro principais escolas, que tinham essas coisas. Lecionavam músicas, tinham os quatinhos de música separado. E então quando uma era transferida, ou que ela pedia, ou que ela... Estava doente, não sei o que, que precisava sair, então eram mexidas as quatro. Então aqui, por exemplo, naqueles anos que eu vivi aqui ficou a Irmã Aurora Viecelli.⁴ (Mafalda Seganfredo, 2015).

⁴ Optou-se por citar apenas a Irmã Aurora Viecelli no capítulo que trata das docentes da instituição por não terem sido localizados indícios que permitam afirmar que as demais atuaram na escola, no período da pesquisa.

A partir dessa representação, percebe-se que ter sempre professoras de Música no Colégio Nossa Senhora de Lourdes era reflexo de uma organização da congregação. Outro aspecto que se observa é que a docente, ao narrar tal organização, refere-se às “principais escolas, que tinham essas coisas”, indicando que não havia, necessariamente, em todas as escolas da instituição, essa estrutura para o ensino de Música, como, por exemplo, o espaço físico, nomeado pela Irmã como “quartinhos de música separado”.

Ainda com relação ao programa mínimo a ser adotado pelas escolas do estado, no 1º ano, o mínimo obrigatório era a audição dos hinos; já no 4º ano, era esperado que os alunos soubessem cantar o Hino Nacional e o Hino à Bandeira. Como forma de arguir os alunos acerca dos hinos, Dino recorda:

Eu sei que num certo estágio não sei que ano estávamos, todos os alunos tinham que saber o Hino Nacional. Então, um por um, tinha que ir lá na frente e cantar o Hino Nacional. Então acho que isso era bonito isso, porque é uma coisa patriótica! Da Pátria né! Eu sei que então a gente tinha que saber o Hino à Bandeira, Hino Nacional, tinha que saber! (Dino José Dorigon, 2015).

É interessante observar a representação que o entrevistado traz sobre a prática ao dizer: “Era bonito, porque era uma coisa patriótica!” Isso demonstra que o lugar de aprender, por vezes, é criativo e inventivo, revela táticas e também inculca valores e hábitos, e esse conjunto de saberes faz parte das culturas escolares. (JULIA, 2001).

O repertório com músicas cantadas ao lado do piano, os hinos e também os cantos religiosos, esses apropriados pelos alunos, podem ter usos inventivos, como foi narrado pela aluna Alice T. Noro (2015): “Elas ensinavam as músicas religiosas, e ela [uma colega que tocava gaita] transformou uma música religiosa num *rock* e aí nós estávamos todo mundo lá cantando a música sacra, em ritmo de *rock*, Nossa Senhora! [ênfatisa] a coisa foi feia! [risos].”⁵

A prática criativa, inventiva, exemplifica de maneira clara as “mil maneiras de fazer”. Nesse sentido, não se pode pensar de forma ingênua que os alunos consumiam os saberes e aprendizagens escolares. O que se pode

⁵ Aponta-se que, na narrativa, não é possível distinguir se as memórias referiam-se ao Ensino Primário ou ao Ensino Ginásial, mas, pela riqueza das lembranças para a escrita deste texto, optou-se por utilizar.

afirmar é que, certamente, eles faziam uso, se apropriaram e encontraram outras “maneiras de fazer” o que foi ensinado/aprendido. (CERTEAU, 1994).

Nas comemorações escolares, o canto também era prática recorrente, por exemplo, na inauguração do retrato de Getúlio Vargas, em 1942, na escola em que foram entoados os cantos: “Hino à Bandeira, Dia do Governador e Terras Virgens”. (LIVRO DE ATAS, s/d). Ainda em relação às comemorações, “salienta-se que as festas escolares cívicas foram momentos privilegiados de disseminação coletiva dos ideais republicanos, de seus heróis e símbolos. Às festividades, antecediam-se dias de preparação, ensaio, atribuição de tarefas e papéis aos alunos”. (LUCHESE, 2015, p. 344).

Os ensaios para a marcha de 7 de Setembro eram realizados com antecedência e rigor. Esse momento representava a ordem da instituição escolar perante a comunidade. Mafalda recorda o período em que era professora responsável pela disciplina de Educação Física e a preparação para o desfile.

Quanto marchar! [...]. Ensaivava dentro do pátio, andava nas ruas, depois o dia 7 de Setembro, ou 7 ou 5 conforme caía, então íamos na cidade fazer o desfile. Iam todos de uniforme, era obrigatório marchar. As comemorações da Semana da Pátria era uma coisa, mas os ensaios a gente fazia, começava muito antes, por exemplo, a gente começava as aulas de Educação Física, tinha aquelas. Você ia pra rua e se marchava, porque tinha que aprender marchar e depois se ensaiava, só que não tinha como hoje, por exemplo, digamos assim, tantas evoluções, etc., era só marchar e com banda e tudo. (Mafalda Seganfredo, 2015).

O treinamento, repetido muitas vezes, era a forma de ensinar a marchar, o que não significava que todos aprendiam, apesar da preparação feita com antecedência. Para as alunas que, por ventura, não participariam da marcha existiam alternativas.

Eu levava a bandeira! Porque eu não marchava, não me queriam lá atrás. Eu levava uma bandeira pesada, um dia eu desfilando na chuva aquela bandeira, deve tá lá nas Irmãs até hoje, dupla, daquele cetim grosso, dupla, um peso danado! Então tinha três bandeiras na frente, aquela de Farroupilha, do Brasil e a do Rio Grande do Sul. [...] Me lembro a do Brasil que era minha, aquela era minha! (Alice T. Noro, 2015).

Apesar de a aluna não marchar, ao narrar sua representação sobre os desfiles cívicos, ela falou com orgulho que a Bandeira, o pavilhão nacional,

era carregada por ela. Esses fatos sobre os desfiles cívicos são trazidos para análise neste trabalho por serem lembrados como um momento de disciplina na memória dos alunos.

O que mais me marcava, por exemplo, era a Semana da Pátria. Então, tinha todos com uniforme, todos enfileirados, a gente ia todos lá na praça, na frente do Clube, a Praça da Bandeira parece que é agora. A gente ia lá todos enfileirados, ficavam todos com o uniforme enfileirados, tinha que cantar o Hino Nacional, o Hino à Bandeira e desfilar. Isso aí era todos anos e isso aí era certo, **muita disciplina**, dias frios, de cerração, eu lembro, nós, lá na rua. (Dino José Dorigon, 2016, grifo da autora).

Em mais de uma oportunidade, a disciplina não era vista como algo punitivo, mas como uma característica daquele momento. As comemorações cívicas, além de enaltecerem os heróis da Pátria e serem realizadas com muita disciplina, como enfatizam as representações de ex-alunos e ex-professoras, também foram permeadas por práticas religiosas.

Foi utilizada para a construção do imaginário coletivo, com a criação do panteão cívico republicano, destacando as figuras que deviam servir de modelo para a comunidade gaúcha. Nesse sentido, a ação republicana foi em parte articulada com a Igreja Católica. O esforço de transformação dos responsáveis pela proclamação da República em heróis da República foi significativo no Rio Grande do Sul, constituindo um verdadeiro processo de “heroificação” dos dirigentes republicanos. (CORSETTI, 1998, p. 61).

Nesse sentido, pode-se observar que, na programação da Semana da Pátria de 1942, fazia parte dos festejos a celebração de uma missa na igreja matriz. Para iniciar a Semana da Pátria, nesse ano, a cerimônia foi realizada na intenção do “restabelecimento de Getúlio Vargas” e houve a bênção da Bandeira confeccionada pelos alunos, missa celebrada pelo Padre Ernesto Brandalise. Para encerrar os festejos, ainda em 1942, ocorreu uma missa campal. Em 1943, a missa foi realizada em “sufrágio da alma do glorioso herói”, uma referência a Duque de Caxias; em 1944, as orações do Padre Olívio Bertuol fizeram parte do programa das comemorações do Dia Panamericano. (LIVRO DE ATAS, s/d).

A presença do padre na escola faz parte das memórias dos ex-alunos: “Ele vinha para fazer palestras às vezes [...] falava de religião e coisas assim.” (Odete Rasesa, 2015). As orações na capela foram também utilizadas como

uma estratégia disciplinar na ocasião da morte de Getúlio Vargas. “Eu lembro de um dia que fomos na capela [...] morreu o Getúlio, ele se suicidou, o Getúlio Vargas, elas levaram todas nós para a capela e [...] isso é uma data que eu não esqueço!” (Alice T. Noro, 2015). Referentemente à mesma ocasião, a docente Irmã Mafalda recorda:

Eu lembro da morte do Getúlio Vargas, porque aqui em Farroupilha eram muito do Getúlio. E no dia que morreu o Getúlio Vargas, eu sei que a diretora do Colégio foi muito bacana, ela soube manter a turma, que tínhamos bastante alunos e quando veio a notícia e ela veio assim de uma maneira que saíram em silêncio, porque era até perigoso de que se enfrentassem, entre alunos. Porque tinham de diversos partidos. Eu sei que nós elogiamos muito. (Mafalda Seganfredo, 2015).

As Irmãs fizeram uso do recurso de que dispunham naquele momento e realizaram um momento de orações para acalmar um temido confronto entre alunos. A disciplina e a ordem, ao que parece, foram mantidas dessa forma. É interessante perceber que a professora não recorda da capela como espaço dessa prática, naquele momento, e a aluna sim.

Muitas vezes, quem narra os fatos constrói de forma ucrônica, os fatos não são totalmente verdadeiros, até contraditórios, mas o que interessa na pesquisa são as crenças e os símbolos criados e fortalecidos pelo grupo para entender as memórias subterrâneas que permeiam o contexto. (FISCHER, 2011, p. 21).

Quando se trata de memórias, é preciso considerar os pontos de encontro que possibilitam compreendê-las como uma memória coletiva e significativas para um determinado grupo do qual as lembranças fizeram parte. (HALBWACHS, 2006). Portanto, o importante é que os sujeitos tenham partilhado uma dada realidade situada num tempo e espaço determinados. Neste estudo, trata-se do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no Município de Farroupilha-RS, e os fatos aqui narrados referem-se aos anos de 1922 a 1954. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012).

Além desses aspectos, pode-se acrescentar outra característica das práticas escolares, que é o fato de elas ultrapassarem os muros da escola, assim como os rituais da comunidade adentraram na escola. Como exemplo, pode-se citar a presença da escola em velórios. Os alunos compareciam

acompanhados pelas Irmãs: “Tinha assim, ocasiões especiais, quando morria alguém, a gente ia nos velórios, alguém da sociedade ou parente de alguém [...]. Interrompia a aula e ia. A gente ia, todo mundo em fila e voltava depois”. (Alice T. Noro, 2015).

As filas, os exercícios físicos e as marchas disciplinam. As ideias escolanovistas também faziam circular discursos em torno do objetivo de formar cidadãos limpos, ordeiros e trabalhadores. (SOUZA, 2006). Nessa perspectiva, as práticas permeadas pela disciplina e pela religião contribuíram para formar o corpo e a mente dos sujeitos escolares. Com relação a essas práticas,

as atividades de Educação Física era assim, por exemplo, tinha a hora da Educação Física, então muitas vezes a gente dividia em jogos, muitas vezes, por exemplo, tinha vôlei, tinha outros jogos que elas faziam assim e depois outros exercícios, se pegava uma turma e então eu me lembro de uma coisa que esses dias me lembraram que me fizeram lembrar, que por exemplo aquelas maiorzinhas de 2ª série, 3ª série, que já são mocinhas, eu fazia com aqueles paus para não encurvar, para não fazer barriga e não perder a postura, pois se tinha um livro de Educação Física, um livrinho que pelo menos pra quem dirigia para exercícios vários, para postura, para digamos assim a maneira de ficar. (Mafalda Seganfredo, 2015).

As teorias higienistas em voga na época fortaleceram a ideia de que uma nação forte é formada por pessoas saudáveis, e essa concepção justifica a preocupação com a preparação física desde a infância, a preocupação com a prevenção de doenças e com a inibição dos vícios. (SOUZA, 2006).

Os saberes relacionados à área da saúde com o intuito de prevenção permearam a escola primária brasileira, tanto que, em 1930, “Educação e Saúde reuniram-se num único Ministério inaugurado por Francisco Campos”. (SOUZA, 2006, p. 336).

A vida numa sociedade que se urbanizava e se industrializava exigia a formação de cidadãos que soubessem se comportar no espaço urbano, e de trabalhadores que se adaptassem ao trabalho fabril. O valor do tempo, da dedicação, dos bons costumes, bons modos e boa disciplina eram requisitos essenciais para a formação de trabalhadores urbanos. (SOUZA, 2006, p. 336).

A escola, nesse contexto, buscou vivenciar práticas escolares que tornaram possível concretizar as tarefas incumbidas a ela, e, na escola confessional, referência neste estudo, a sua característica marcante, indubitavelmente, foi a disciplina.

Considerações finais

A ordem e a disciplina como condutoras das formas de organizar tempos, espaços e práticas escolares da instituição foram características reiteradas em cada entrevista efetuada com ex-alunos e ex-professoras, podendo ser consideradas características dessa instituição de ensino juntamente com os valores permeados pela religião católica e pela exaltação à Pátria.

A disciplina perpassa a cobrança de questões como: pontualidade, uso de uniforme escolar, comportamento dentro e fora da instituição escolar, corpos disciplinados, momentos de oração. Foram evocados esses valores de maneira positiva pelos entrevistados e associados por eles como questões necessárias para se obter um ensino de qualidade.

As culturas escolares envolvem hábitos e comportamentos que, muitas vezes, não estão escritos em lugar algum, simplesmente existem e perduram no cotidiano escolar como algo implícito. No Colégio Nossa Senhora de Lourdes foi possível identificar tais elementos quando os alunos faziam fila ao soar do sino, ao adentrar na sala de aula em silêncio, seguindo a professora e também nos diversos momentos de oração.

Além das orações, os cantos são uma prática recorrente tanto em comemorações quanto em festividades cívicas, em atividades religiosas e também como forma de ensinar saberes. Sua utilização justifica-se pelas questões de higiene, postura adequada, uso ponderado da voz e sintonia do grupo. (OLIVEIRA, 2007). Nessa direção, qual seja a de disciplinar os corpos, as atividades físicas e os desfiles cívicos também fizeram parte substancial nas práticas escolares.

No entanto, foi possível perceber táticas que burlam, em alguns momentos a disciplina ou a tornam mais tênue, pois se reafirma que as práticas são criadoras de usos e representações.

Considera-se, por fim, que por se tratar de uma instituição confessional, com a docência realizada por professoras-religiosas e fortemente pautada em valores religiosos e disciplinares, tem essas características. Entretanto, esses atributos também são encontrados em outras instituições escolares confessionais, podendo-se atribuir, após as análises, que esse conjunto de valores e práticas religiosas e disciplinares, vivenciadas nas escolas religiosas, se deve à formação das docentes. Em outras palavras, reitera-se que a formação disciplinar durante o noviciado reflete-se em práticas escolares apropriadas pelas professoras.

Referências

BURKE, Peter. *A escrita da história cultural: novas perspectivas*. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Edunesp, 1992.

_____. *Variadas de história cultural*. Trad. de Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão, 2002.

CORSETTI, Berenice. Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930). In: ASPHE, 1998, Pelotas. *Anais...*, Pelotas: UFPel, 1998. p.57-75. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30689/pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2016.

DALLABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura popular no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber, 2011. v. II.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurício. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Trad. de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- LAZZARON, Vanessa. *História do Colégio do Carmo de Caxias do Sul-RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares (1908-1933)*. 2015. 301 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 2015.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. de Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.
- FRANCA, Leonel S. J. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: Educus, 2015.
- MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária, nos anos finais do século XIX. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 265-300.
- PERES, Eliane Terezinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000. 494 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- POLETTI, Julia Tomedi. *Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves-RS: processo identitário e cultura escolar compondo uma história*. 2014. 212p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 2014.
- SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et al. (Org.). *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-84. (Coleção Educação Contemporânea).
- SILVA, Katiene Nogueira da. O que faz a escola instituir o uso dos uniformes escolares? In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). *O que a escola faz? elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: Edufu, 2015. p. 197-228.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

_____. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em: 9 abr. 2015.

VIÑAO-FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DOCUMENTOS ACESSADOS:

LIVRO DE ATAS – Comemorações cívicas – Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Decreto 1.576 de 27 de janeiro de 1910. Aprova o Programa de ensino dos Colégios Elementares. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122098>>. Acesso em: 8 maio 2016.

Decreto 8.020, de 29 de novembro de 1939. Aprova o programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do estado. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

ENTREVISTAS

NORO, Alice T. Entrevista concedida a Gisele Belusso. Farroupilha, 12 nov. 2015.

DORIGON, Dino José. Dorigon. Entrevista concedida a Gisele Belusso. Farroupilha, 10 de maio de 2016.

MULLER, Lila Lourdes. Entrevista concedida a Gisele Belusso. Farroupilha, 10 de julho de 2015.

SEGANFREDO, Mafalda. Entrevista concedida a Gisele Belusso. Farroupilha, 4 de agosto de 2015.

RASERA, Odete. Entrevista concedida a Gisele Belusso. Farroupilha, 12 de novembro de 2015.

TARTAROTTI, Raul Pedro Tartarotti. Entrevista concedida a Gisele Belusso. Farroupilha, 20 de agosto de 2015.

Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência: breve estudo teórico¹

Maria Isabel Accorsi
Claudia Alquati Bisol

“O único bom aprendizado é o que é para o avanço do desenvolvimento”.
(Vygotsky)

Introdução

Este capítulo apresenta parte de pesquisa realizada para um estudo que buscou investigar como se dá a mediação docente quando da presença de um estudante com deficiência intelectual (DI) em um curso superior de tecnologia. O presente trabalho tem por objetivo investigar quais são as contribuições de Vygotsky para a educação de estudantes com deficiência, principalmente do ponto de vista da mediação.

Inicialmente, abordamos a forma como Vygotsky apresenta o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito e como ambos influenciam um ao outro. Em seguida, discorremos sobre a defectologia, estudo ao qual Vygotsky se dedicou por acreditar que era necessário primeiramente compreender a deficiência de uma criança para, só então, encontrar a melhor forma de auxiliá-la a se desenvolver. Ao final, discutimos a importância da mediação docente para que a educação seja efetivada e quais são as suas implicações na aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual.

Aprendizagem e desenvolvimento

Paula e Mendonça (2007) relatam que, enquanto Vygotsky trabalhava no Instituto de Psicologia de Moscou, escreveu sua obra *A formação social da*

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente*, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Cláudia Alquati Bisol, defendida em 13 de junho de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

mente, na qual aborda os problemas da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os desde a infância, à luz do contexto histórico-cultural. Nela fica claro seu interesse pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais. Baquero afirma que, para Vygotsky,

o desenvolvimento é concebido, então, como um processo culturalmente organizado, processo do qual, como veremos mais adiante, a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e “necessário”. A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente, cognitivo, se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo. (1998, p. 26, grifo do autor).

O autor explica que essas ações podem acontecer nos processos de educação familiar, mas desenvolvem uma faceta essencial na educação escolar. Os processos psicológicos superiores têm origem na vida social, ou seja, no compartilhamento com o *outro*, em momentos sociais específicos nos quais o sujeito toma parte. Assim, as interações sociais têm grande importância no desenvolvimento do sujeito. Rego (2012, p. 57) diz que, para Vygotsky, “aquilo que é inato ao homem não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social”. As características individuais do sujeito derivam do convívio do homem com o meio em que vive. Seu desenvolvimento está relacionado ao seu contexto sociocultural e evolui de forma ágil por meio de desequilíbrios e rupturas que acontecem em sua vida, provocando diversas reformulações.

Segundo Paula e Mendonça (2007), Vygotsky considerava o homem inserido na sociedade e, dessa forma, procurava uma abordagem orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do ser humano com os outros no espaço social. Em sua abordagem sociointeracionista, procurou caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento, elaborando hipóteses que explicassem como essas características humanas se desenvolvem ao longo da história do indivíduo. Postulava que as características individuais de cada ser humano, inclusive suas atitudes individuais, eram influenciadas pelas trocas com o coletivo.

Conforme Vygotsky, o desenvolvimento, em especial o psicológico/mental, depende da aprendizagem na medida em que ocorre através dos processos de internalização de conceitos, promovidos pela aprendizagem social, em especial aquela planejada no meio escolar. Vygotsky et al. (1998) elucidam que, consoante Vygotsky, não se poderia pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois, por si só, ela não possui instrumentos para trilhar, sozinha, o caminho do desenvolvimento, pois que esse depende das aprendizagens relacionadas às experiências às quais foi exposta.

Vygotsky afirmava que a aprendizagem não seguia o desenvolvimento. Pelo contrário, era ela que o impulsionava. Assim, a aprendizagem acontece “a partir dos desenvolvimentos específicos já estabelecidos” (ALVAREZ; DEL RÍO, 1996, p. 96), tem início na Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e vai até atingir o máximo de autonomia de que é capaz, determinado pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que possibilitará descobrir as características de aprendizagem do ser humano. (ALVAREZ; DEL RÍO, 1996).

Sobre a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotsky diz “que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”. (2010, p. 94). As situações de aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre têm relação com experiências prévias, momentos pelo qual essa criança já passou e aprendeu algo através dessa vivência. A ZDP é, para Vygotsky (2010), a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente), e o seu nível de desenvolvimento proximal (demarcado pela capacidade de solucionar problemas com o auxílio de um sujeito mais experiente). Para ele, são as aprendizagens que acontecem na ZDP que fazem com que a criança continue a se desenvolver, conseguindo, assim, superar-se. E é justamente nessa zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem mais significativa ocorre. Assim sendo, a função do educador passa a ser a de favorecer essa aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Sobre a ZDP, Vygotsky explica:

Ela é a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (2010, p. 97).

O nível de desenvolvimento real da criança é o que determina as funções que já se aprimoraram, o quanto ela já desenvolveu e avançou. Se a criança é capaz de realizar determinadas coisas de forma independente, é porque isso foi assimilado, já está amadurecido nela. A ZDP, por sua vez, determina as funções que ainda não estão amadurecidas, mas que se encontram a caminho desse processo, estando por hora em fase embrionária. O desenvolvimento real diz respeito ao desenvolvimento mental de forma retrospectiva, e o desenvolvimento proximal designa o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2010).

Sendo assim, na zona de desenvolvimento real (ZDR), o sujeito apresenta aquilo que já domina, que já internalizou ou que tem condições de aprender. Na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é aquilo que ainda não sabe, mas que, com a ajuda de alguém, um mediador, ele pode aprender. Nesse contexto, “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”. (REGO, 2012, p. 71). Para a autora, o processo de desenvolvimento do ser humano é viabilizado pela aprendizagem, que atua como se fosse uma garantia do progresso das características humanas.

Por muitos anos, Vygotsky se dedicou a estudar a relação entre o pensamento e a linguagem. Para ele, “a conquista da linguagem representa um marco na vida do homem”. (REGO, 2012). Uma vez que a linguagem é, antes de tudo, social, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está diretamente combinada com o pensamento. A comunicação é um tipo de função básica, pois possibilita a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento. Segundo Rego (2012), a aquisição da linguagem para Vygotsky passa por três fases: a *linguagem social*, que tem por função denominar e comunicar e seria a primeira linguagem que surge; a *linguagem egocêntrica*; e a linguagem interior, ligada ao pensamento. Vygotsky (1998) explica que, em torno dos 2 anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e o da linguagem se

fundem, criando uma nova forma de comportamento. Quando ocorre o declínio da vocalização egocêntrica, se nota que a criança começa a abstrair o som, adquirindo capacidade de pensar as palavras, sem precisar dizê-las. Inicia-se, então, a fase do discurso interior. Se, durante a fase da fala egocêntrica aparecer alguma deficiência de elementos e processos de interação social, poderá se perceber que seu discurso egocêntrico aumentará subitamente. Essa informação é de grande relevância para o trabalho dos educadores, pois a atenção a esse aspecto lhes possibilita detectar possíveis deficiências no processo de socialização da criança.

O discurso interior ocorre quando as palavras passam a ser pensadas, sem que precisem ser faladas. É um pensamento expresso em palavras. Porém, o pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras, pois vai além, uma vez que capta as relações entre elas, de uma forma mais complexa e completa do que a gramática faz nas linguagens escrita e falada, ou seja, o pensamento não se reflete na palavra; mas se realiza nela, na medida em que é a linguagem que possibilita a transmissão do pensamento às outras pessoas. Vygotsky afirma:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (2000, p. 63).

É importante ressaltar que, para Vygotsky (2000), o pensamento não é o último plano analisável da linguagem. Há um último plano interior: a motivação do pensamento que abrange inclinações e necessidades, interesses e impulsos, afetos e emoções. E isso se reflete diretamente na fala e no pensamento.

Sobre o processo de formação de conceitos, La Taille (1992, p. 28) afirma que o importante é “em como se transforma, ao longo do desenvolvimento, o sistema de relações e generalizações contidas em uma palavra”. Ele acrescenta que, segundo Vygotsky, a principal questão sobre o

processo de formação de conceitos é por que meios esse procedimento é efetivado, visto que as funções psíquicas superiores são mediadas, e os signos são a forma pelo qual as controlamos e as administramos. No caso da formação de conceitos, esse signo é a palavra que, posteriormente, se transforma em símbolo. Dessa forma, “a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está pré-determinada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos”. (LA TAILLE, 1992, p. 30).

Os conceitos do dia a dia são elaborados a partir da observação e da vivência do sujeito. Já os conceitos científicos são os conhecimentos organizados nas interações escolares e, frente a um conceito desconhecido, o sujeito procura aproximá-lo dos já conhecidos e ressignificá-lo. Um conceito não é aprendido de uma hora para outra, nem em um “treinamento mecânico”. Embora não sejam assimilados prontos, o ensino exerce um papel fundamental na formação de conceitos ao possibilitar o acesso do sujeito ao conhecimento científico.

Defectologia

Vygotsky, em seus estudos sobre a defectologia, promove uma reviravolta na maneira de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Antes dele, estudos sobre a questão da *anormalidade*, da deficiência, eram tratados apenas de forma quantitativa, analisando o defeito, sem preocupação real com o desenvolvimento dessas crianças. Segundo Freire Costa,

o olhar com o qual Vygotsky nos propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças não é de complacência ou desânimo, mas sim, de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades. E os problemas podem ser uma fonte de crescimento. (2006, p. 233).

Em seu texto sobre a defectologia, Vygotsky (2011) explica que toda a nossa cultura é pensada para pessoas bem-formadas de órgãos (mãos, pés, olhos) e de perfeitas funções cerebrais. Todas as técnicas, símbolos e signos são pensados para as pessoas normais. Quando surge diante de nós uma criança que não se enquadra no nosso padrão de normalidade, com uma

deficiência, essa convergência é substituída por uma divergência, uma gigantesca discrepância com o que até então, acreditamos. Ele diz que sozinha, responsável pelo seu próprio desenvolvimento, uma criança cega, por exemplo, nunca vai aprender a escrever. A educação vem para auxiliar, criando caminhos alternativos, utilizando técnicas, recursos que possibilitem sua aprendizagem.

Vygotsky (2010) defende que, para compreender, por exemplo, uma criança com deficiência intelectual, antes de tudo, é preciso entender seu desenvolvimento psíquico, seu funcionamento, o ambiente em que vive, suas interações sociais e culturais, enfim, compreender sua deficiência para, então, propor uma intervenção pedagógica, uma forma de auxiliá-la. Ele relata que, em sua pesquisa, quando a criança encontra dificuldades em suas respostas pelos caminhos diretos, quando as adaptações que ela precisa realizar para chegar a uma resposta excedem sua capacidade, ela encontra caminhos indiretos para alcançar um resultado satisfatório.

Porém, mais importante, as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento, onde este resulta impossível por caminhos diretos. (VYGOTSKY, 2011, p. 868).

O autor não aceitava que as crianças com deficiência tenham formas particulares de desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, qualquer defeito estimula a criação de compensações, portanto, sempre irão existir caminhos alternativos para que a criança com deficiência possa se desenvolver. Segundo Vygotsky (2011), não se deveria considerar apenas as características negativas da criança com deficiência, mas também seu lado positivo, tudo o que compõe a sua personalidade, pois essa é composta de caminhos indiretos de desenvolvimento. Para ele, portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível através do desenvolvimento cultural, forma pela qual a criança pode compensar sua deficiência através da superação natural do desenvolvimento orgânico incompleto, por caminhos alternativos:

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito. (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

A partir da teoria de aprendizagem proposta por Vygotsky, pode-se concluir que a inclusão de educandos com deficiência em salas de aula regulares demonstra uma tentativa de promover a aprendizagem. Uma vez que o meio no qual estão inseridos influencia, de maneira significativa, na sua formação, a escola torna-se o local adequado para oportunizar situações de interação que viabilizem a aprendizagem. As interações com colegas e professores podem contribuir para que o estudante com deficiência encontre novas soluções para problemas de seu cotidiano. Quando se viabiliza a inclusão do estudante com deficiência em escolas comuns, o educador tem mais instrumentos para auxiliá-lo no processo de internalização do conhecimento e na evolução de sua aprendizagem.

Além disso, o ambiente escolar facilita o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Assistivas (TAs), utilizadas para auxiliar nos processos de aprendizagem. Em sua dissertação, Emer (2011) comenta que Vygotsky, ao discorrer sobre a teoria da compensação pelas pessoas com deficiência, explica que o que define o destino de uma pessoa não é o próprio defeito, mas as suas conseqüências sociais e sua realização psicossocial. Emer conclui:

O que nos expõe Vygotski é muito importante na medida em que as TICs aplicadas como TAs são fundamentais para garantir a ação apropriativa do conhecimento, não apenas como objeto passivo, mas como sujeito histórico e social que faz parte do contexto e atua sob ele com as suas interações e decisões. (2011, p. 54).

Drago e Rodrigues concordam com esse pensamento e concluem dizendo:

Entendendo que o processo educativo hoje precisa abranger uma proposta de educação para todos os indivíduos, independente de suas características físicas, mentais, sociais, sensoriais e intelectuais, porém, a partir das características inatas de todos os seres humanos, a teoria sócio-histórica dá grandes contribuições para a reestruturação de uma

prática pedagógica centrada no indivíduo inserido na coletividade, pois tem elementos teóricos importantes para a busca do entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento da pessoa deficiente incluída na educação regular. (2009, p. 55).

Vygotsky (1997) explica, em sua *Obras Escogidas V*, que a educação da criança com deficiência tem que se basear em uma percepção elevada da personalidade humana, com a compreensão do seu todo biológico. Para o autor, somente por meio da dificuldade, da resistência, se torna viável alcançar as metas por outros processos psíquicos. Assim, para educar uma criança com deficiência, o professor deve pensar que, junto com a deficiência, o organismo também fornece à criança possibilidades de compensar, de contornar essa limitação, para superar de alguma outra forma sua deficiência.

São a essas capacidades que o professor deve estar atento e que precisa incluir fortemente no processo educativo. Planejar o processo educativo respeitando as tendências naturais do estudante, para compensar sua deficiência, não significa só reduzir as dificuldades para o aluno advindas da deficiência, mas aumentar gradativamente o grau de dificuldade das atividades conforme seu processo de formação for evoluindo.

La teoría de la supercompensación tiene fundamental importancia y sirve de base psicológica para la teoría y la práctica de la educación del niño con defectos de oído, vista, etcétera. Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es solo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo (VYGOTSKY, 1997, p. 45-46).

Outro aspecto importante dos estudos realizados por Vygotsky diz respeito à utilização do lúdico no processo de aprendizagem, pois é em situação de brincar que ocorre o maior autocontrole da criança. Dessa forma, “as maiores aquisições são conseguidas através dele, tornando-as, no futuro, o nível básico de ação real e moralidade”. (VYGOTSKY, 2010, p. 118).

No caso específico das crianças com deficiência, a utilização de jogos pedagógicos auxilia na formação e compreensão de conceitos que não seriam possíveis de abstração se fossem trabalhados de maneira tradicional. O

brinquedo cria uma ZDP na criança, pois “contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2010, p. 122).

Segundo Lefrançois (2013, p. 266), para Vygotsky, é no desenvolvimento cultural da criança com deficiência que ela consegue compensar a falta de desenvolvimento orgânico e superar a sua deficiência. Lefrançois corrobora isso ao dizer: “Vygotsky enfatiza como a cultura e a interação social estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana.” Na obra em que trata da defectologia, Vygotsky, afirma:

Examinar a dinâmica de desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (2011, p. 869).

Assim sendo, sugere que se observe não somente as características negativas do sujeito, suas limitações, mas, principalmente, que se observe de forma ampla o lado positivo da sua personalidade, pois essa observação aponta aos possíveis caminhos indiretos para sua aprendizagem. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível pelo desenvolvimento cultural externo (fala, escrita) e interno (memória, pensamento abstrato, formação de conceitos) dessas funções. “O desenvolvimento cultural é a principal esfera onde é possível se compensar a deficiência.” (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

A mediação na educação

Mediação é um vocábulo bastante utilizado na língua portuguesa. Encontramos muitas referências à mediação nas áreas do direito, da psicologia, da educação, da sociologia, da filosofia, entre outras, abordando questões de cunho educativo, social, político e jurídico. De acordo com o dicionário Michaelis (2009), *mediação*, no seu sentido mais amplo, é o “ato ou

efeito de mediar”. Dentro do direito, por exemplo, a explicação bem-específica é de que se trata da “interferência de uma ou mais potências, junto de outras dissidentes, com o objetivo de dirimir pacificamente a questão ocorrente, propondo, encaminhando, regularizando ou concluindo quaisquer negociações nesse sentido”. Pode-se perceber que a principal função de um mediador é esclarecer questões, é promover a comunicação entre duas partes, uma relação de troca entre dois indivíduos.

No entanto, para pesquisar a mediação pedagógica, é preciso entender qual é o significado da mediação no contexto da educação e qual é o papel do professor enquanto mediador na relação entre o ensino e aprendizagem. Oliveira et al. (2007) propõem que a condição de mediador se apresenta na relação que acontece entre o conhecimento científico do docente e aquela que o estudante produz e aperfeiçoa no seu dia a dia. Sendo assim, a mediação serviria para reduzir a diferença entre o conhecimento científico e o saber banal, entre o professor e o estudante. Beyer (1996) comenta que, na teoria de Vygotsky, percebe-se a mediação como uma importante parte do desenvolvimento cognitivo. Segundo Beyer (1996), para Vygotsky existem dois níveis fundamentais do desenvolvimento cognitivo: o localizado no plano natural ou biológico, que ocorre devido à maturação do organismo; e o que ocorre em função do processo de mediação sociocultural, ou seja, a criança começa de forma gradual a desenvolver processos psicológicos superiores em função da interação e passa a internalizar o que vai aprendendo.

Farias e Bortolanza (2013, p. 101) explicam que o processo de aquisição de conhecimento acontece pela interação do sujeito com os outros, e essa interação “é mediada por artefatos físicos e ferramentas simbólicas, ambos criados pelo homem para servirem de mediadores das próprias ações no mundo”. A mediação é requisito primordial para que o sujeito se desenvolva culturalmente. É assim que o mundo adquire significado, e o sujeito se transforma em ser cultural. “O conhecimento é o objeto mediador central da relação do homem com o mundo. É nesse processo que o desenvolvimento humano se torna possível”. (SFORNI apud FARIAS; BORTOLANZA, 2013, p. 101).

Paula e Mendonça (2007) comentam que Vygotsky dava muita importância ao processo histórico-social e ao papel da linguagem no

desenvolvimento do indivíduo. A sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para ele, o sujeito é interativo, uma vez que adquire conhecimentos advindos de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, iniciando em um processo, ao qual chamou de *mediação*. Já La Taille (1992, p. 30) diz que a “ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo-histórico é a ideia de mediação”. Ele explica que o homem – sendo sujeito de conhecimento – tem acesso mediado ao objeto de seu interesse, e não direto, pois esse acesso é realizado mediante sistemas simbólicos de que dispõe.

Oliveira (2002, p. 26) explica que, para Vygotsky, “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Assim, no decorrer do desenvolvimento do sujeito, vão surgindo elementos mediadores que tornam suas relações com o meio mais profundas, e as relações do homem com o mundo passam a ser mediadas, prevalecendo sobre as relações diretas. Para Vygotsky et al. (1998), as origens das formas superiores de comportamento são encontradas nas relações sociais do indivíduo com o mundo, e entre eles existem mediadores, recursos para auxiliar no desenvolvimento humano, que podem ser instrumentos ou signos. Rego explica:

Compreender a questão da *mediação*, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas [grifos do autor]. (2012, p. 50, grifo do autor).

A autora reitera que o signo pode ser considerado um objeto, uma forma, um fenômeno, um gesto, uma figura ou um som que substitui e expressa eventos, ideias, situações ou objetos. O instrumento é tudo aquilo que se interpõe entre o sujeito e o signo, ou seja, que intermedeia a aprendizagem entre o sujeito e o mundo. O instrumento é, então, um facilitador para que o sujeito realize suas atividades. Para Vygotsky, o

diferencial entre signo e instrumento são as formas distintas com que eles orientam a conduta do ser humano. O papel do instrumento é comandar a influência humana sobre o objeto da atividade, de forma a obter o controle da natureza; ele é regulado externamente. Já o papel do signo é uma atividade interna, administrada para controlar o próprio sujeito; é regulado internamente. Vygotsky explica que “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. (2010, p. 52). Através dos signos o sujeito pode inventar, imaginar, construir representações mentais e, assim, ampliar sua memória e capacidade de atenção. Essa capacidade é extremamente importante para a aprendizagem, pois é ela que torna possível aprender através da observação do comportamento do *outro*. A interação da criança com o adulto é o que torna possível que ela aprenda – por meio dessa relação, da imitação, do exemplo, do ensinamento. “Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo *outro* (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade”. (REGO, 2012, p. 61). Desse modo, a mediação seria uma ação que intermedeia a aprendizagem do sujeito com seu objeto de conhecimento.

Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, é preciso haver uma atuação de mediador por parte do professor, em que esse procure promover a apropriação do conhecimento por parte do estudante, tornando possível a sua internalização; “um movimento entre professor e aluno, no qual o conhecimento passa da trama dialética interpessoal para a intrapessoal”. (GIUGNO, 2002, p. 16). O professor, ao se colocar como mediador da aprendizagem do estudante no espaço escolar, possibilita ao aluno “a apropriação e a objetivação [...] desses conhecimentos e conceitos científicos fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores”. (FARIAS; BORTOLANZA, 2013, p. 96).

Para Gutierrez-Pérez e Pietro (1994), a mediação pedagógica por parte do professor ocupa posição de destaque em qualquer sistema de ensino e aprendizagem, pois o docente deve fazer essa ponte entre a informação e o estudante, possibilitando o processo. Os autores elucidam que mediação pedagógica seria toda abordagem de conteúdos e formas de expressão utilizadas para viabilizar o ato educativo de forma a possibilitar a

participação e expressão, bem como todo o esforço que o professor faz em sala de aula, visando à colaboração, para que o estudante aprenda, se aproprie do conhecimento. Ele atuaria como um facilitador entre o aprendiz e a aprendizagem. É importante ressaltar que, antes que a mediação pedagógica possa se efetivar em sala de aula, muitas outras etapas de estudo e preparação precisam ser percorridas. O professor precisa se preparar, elaborar os planos de aula, selecionar conteúdos, desenvolver métodos de avaliação e pesquisar muito. Só então, no decurso da aula, se estabelecerá a mediação: professor – conhecimento – estudante – aprendizagem. (OLIVEIRA et al., 2007).

Farias e Bortolanza (2013) ressaltam que é papel do professor criar essas condições de aprendizagem, planejando práticas pedagógicas que estimulem o interesse do aluno, viabilizando que ele se aproprie do conhecimento científico, ou seja, que o docente realize mediações cognitivas.

A definição de um mediador é conseguida a partir daquilo que ele é capaz de fazer, a partir das mudanças que provoca nas decisões e ações de outros mediadores. Se não interfere, não é mediador. Não é uma questão de se definir a essência dos eventos, de definir o que é um mediador, mas, sim, de mapear a sua potencialidade, aquilo que pode ser e fazer, ou seja, do ponto de vista filosófico, é uma questão de potência. (MALLMANN; CATAPAN, 2010, p. 363).

A forma como o processo de aprendizagem se desenvolve é única para cada sujeito, e as dificuldades que surgem no caminho podem ser transpostas por processos compensatórios, sendo que a mediação é essencial para se alcançar resultados positivos. No que tange ao professor, é importante que esse procure conhecer a forma como seus alunos pensam, para que possa organizar bem suas aulas, de forma a favorecer a aprendizagem do sujeito, possibilitando a internalização do conhecimento e promovendo uma interação positiva entre eles.

O professor não é exclusivamente um transmissor de conhecimentos, como o aluno não é receptor passivo dos mesmos. O professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento, alguém que deve criar situações para a aprendizagem, que provoque desafio intelectual. Seu papel é o de interlocutor, que assinala, salienta, orienta e coordena. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 91).

No seu papel de mediador, o professor otimiza as possibilidades de interação com os estudantes, melhorando a comunicação, de forma que tente se colocar no lugar do estudante para melhor entendê-lo; em contrapartida, os alunos devem procurar conhecer a finalidade e a opinião do professor. Essa troca pode tornar mais tranquila a convivência entre as partes, viabilizando aulas mais produtivas, onde os obstáculos são mais facilmente superados, a participação é mais efetiva, e a construção do conhecimento é compartilhada através do diálogo. Nesse processo, professores e estudantes se respeitam mutuamente, como seres únicos que carregam experiências diferentes, mas partilham a mesma cultura. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Alguns trabalhos com enfoque na mediação docente vêm sendo desenvolvidos e publicados nos últimos anos. A tese de Costa (2013) trata das concepções de mediação pedagógica pesquisadas em teses e dissertações, extraídas do Banco de Teses e Dissertações (BDTD), e conclui que esse termo ainda está em construção e que são as relações de ensino e aprendizagem entre discente e docente que as estão constituindo. Em seu texto, Costa (2013) evidencia as contribuições dos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, em particular as Funções Psicológicas Superiores e a ZPD, por abordarem a questão da mediação. Ao final, a autora enfatiza a importância da mediação na prática pedagógica e acredita que essa torna possível validar novas possibilidades de ensino, rever estratégias tradicionais, reconsiderar a utilização de modelos pedagógicos ultrapassados e conceber novas referências pedagógicas e mais adequadas às transformações do mundo atual. Losso (2012), em sua tese sobre os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) investiga as circunstâncias para que o docente potencialize a aprendizagem do aluno na EJA, e se a mediação cria condições para desenvolver o pensamento crítico do aluno. Losso (2012) busca uma abordagem que promova uma reflexão do ser social, uma compreensão da sua constituição real, para, assim, entender as mediações na prática, na existência humana. Em sua conclusão, confirma que existe uma grande variedade de práticas e experiências de mediação válidas de ensino e aprendizagem na EJA, mas que por ser uma modalidade complexa, a mediação deve ser bem-planejada e fundamentada para atender à realidade dos sujeitos.

Conclusão

Segundo Tébar (2011, p. 74), a “mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia”. O autor sustenta que a mediação parte de um princípio antropológico positivo que constitui a certeza da potencialidade e da excelência do ser humano. Os genes não são decisivos, “pois a força da mediação lança por terra todos os determinismos no campo do desenvolvimento humano”. Assim, deve-se compreender a mediação como uma condição positiva, construtiva e de grande potencial no processo educativo, relacionada ao conceito de desenvolvimento potencial de Vygotsky.

Segundo o mesmo autor, “as duas causas mais importantes de falta de mediação ou de falta de transmissão cultural provêm da descontinuidade que é gerada no quadro do grupo cultural que abandona sua própria identidade”. (TÉBAR, 2011, p. 75). Essa privação cultural provém da escassez de adultos aptos a ensinarem a cultura e os valores que servem de parâmetro para o desenvolvimento pessoal, tendo em vista que a mediação é um agente humano da transmissão cultural. O mediador intervém sobre a informação exterior de forma a traduzi-la e examiná-la. Desse modo, a informação modifica seu sentido, assume relevância e fomenta no sujeito um comportamento crítico e flexível. A intervenção do mediador expande a possibilidade de assimilação de uma informação, originando novas organizações e provocando o que chamamos de *feedback*. A escola é o ambiente por excelência de mediação, portanto a função do professor é ser o agente mediador entre o estudante e o conhecimento exterior.

Isso demonstra a importância da atuação do professor como mediador em sala de aula, em qualquer situação, mas se intensifica a necessidade quando se trata de ensinar um estudante com deficiência intelectual. Para isso, é preciso que o professor se disponha a implementar algumas práticas inclusivas, acreditando que todo sujeito é capaz de aprender, e que é possível fazer diferença no processo de aprendizagem de um estudante com DI, desafiando sua capacidade e, principalmente, respeitando sua vontade de estar ali, de fazer suas próprias escolhas, de manifestar sua opinião e de querer interagir.

Para Vygotsky, as interações sociais são efetivamente relevantes ao processo de aprendizagem e à criação, reformulação e internalização de conceitos. Daí a importância da convivência dos estudantes com deficiência intelectual com professores e colegas em salas de aula comuns para que possam desenvolver plenamente todo o seu potencial. Para que esta interação: estudante com deficiência intelectual e professor tenha resultados positivos na questão de ensino e aprendizagem, é interessante que o professor tenha prévio conhecimento das dificuldades e da capacidade do aluno, para que não exija mais do que ele pode fazer ou, por achá-lo menos capaz do que realmente é, o ignore, o deixe de lado acreditando que não adianta investir esforços.

O professor precisa ensinar considerando as concepções de mundo desse estudante e favorecendo a reorganização dessas concepções. Para isso, ele deve se colocar no papel de observador do processo de aprendizagem e de construção do pensamento desse estudante, pois, só assim, poderá conduzir sua prática pedagógica de modo a oportunizar atividades que estimulem seu interesse, despertem sua curiosidade e o desafiem quando necessário, possibilitando seu desenvolvimento e seu progresso acadêmico.

Cabe a ele [professor] promover a articulação dos conceitos espontâneos da criança com os científicos veiculados na escola, de tal forma que, de um lado, os conceitos espontâneos possam inserir-se em uma visão mais abrangente do real, própria do conceito científico, e, de outro lado, os conceitos científicos tornem-se mais concretos, apoiando-se nos conceitos espontâneos gerados na própria vivência da criança. Criem-se, assim, novas condições para que os alunos compreendam de forma mais ampla a realidade. (MARTINS, 1993, p. 120).

Por isso, repensar o significado da ação docente, quando se tem presente em sala de aula um estudante com deficiência intelectual, é um grande desafio. No entanto, é fundamental, nesse caso, reajustar as perspectivas e elaborar novas estratégias pedagógicas que oportunizem a construção e a internalização de novos conhecimentos e experiências. Vygotsky deixa claro que a mediação é essencial para viabilizar o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Ele assinala que o processo de ensino e aprendizagem somente se concretiza quando o professor atua como mediador, viabilizando que o aluno se aproprie do conhecimento. Para que o

professor atue como mediador, é preciso haver planejamento, organização e elaboração de métodos e estratégias de ensino que possibilitem essa apropriação por parte do estudante.

Para tanto, quanto mais a concepção de aprendizagem do professor se aproximar do pensamento de Vygotski sobre a necessidade de mediação de um sujeito mais experiente atuando sobre a ZDP de um aprendiz, para alavancar esse processo e, conseqüentemente, provocar o desenvolvimento de novas habilidades individuais, mais simples será para ajustar suas expectativas à sua ação docente de forma a possibilitar também a evolução do estudante com deficiência. Inquestionavelmente, se apropriar dos pressupostos teóricos de Vygotsky sobre aprendizagem e mediação pode contribuir para o crescimento do professor e para o aprimoramento da sua ação docente, independentemente de ter em sala de aula um estudante com Necessidade Educativa Específica ou não.

Referências

ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Coord.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BEYER, Hugo Otto. *O fazer psicopedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, Isabel M. da. *Concepções de mediação pedagógica: análise de conteúdo a partir da BDTD (2000-2010)*. 2013. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, São Pessoa, 2013.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. *Revista FACEVV, Vila Velha*, n. 3, p. 49-56, jul./dez. 2009.

EMER, Simone de Oliveira. *Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicadas como Tecnologia Assistiva na sala de recursos multifuncionais e sala de aula*. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2011.

FARIAS, Sandra A.; BORTOLANZA, Ana Maria E. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. *Revista Profissão Docente, Uberaba*, v. 13, n. 29, p. 94-109, jul.-dez, 2013.

FREIRE COSTA, Dóris Anita. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, ago. 2006.

GIUGNO, Jane Lourdes D. P. *Desvelando a mediação do professor na sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotsky e Feuerstein*. 2002. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

GUTIERREZ-PÉREZ, Francisco; PIETRO, Daniel. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. São Paulo: Papirus, 1994.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Massangana, 2010.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

LOSSO, Adriana R. S. *Os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos*. 2012. 369f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2012.

MALLMANN, Elena Maria; CATAPAN, Araci Hack. Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 359-372, jul./dez. 2010.

MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o papel das interações sociais em sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. São Paulo: Ática, 1993. (Série Ideias – os desafios encontrados no cotidiano escolar).

MICHAELIS. Dicionário. Mediação. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=media%E7%E3o>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

OLIVEIRA, Edilson M. de; ALMEIDA, José Luís V. de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2002.

PAULA, Ercilia M. A. T. de; MENDONÇA, Fernando W. *Psicologia do desenvolvimento*. Curitiba: Iesde Brasil, 2007.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TÉBAR, Lorenzo. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: Senac, 2011.

VYGOYSKY, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Edusp, v. 37, n. 4, p. 863-869, dezembro 2011,

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 2010.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2000.

_____. *Obras escogidas V: fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOYSKY, Lev S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

Teoria e percepção musical: práticas pedagógicas mediadas pelo *EarMaster*¹

Paulo Roberto Salvadori
Eliana Maria do Sacramento Soares

Este texto relata resultados de um estudo que teve como objetivo investigar estratégias de aprendizagem de percepção musical na disciplina “Teoria e Percepção Musical”, tendo como recurso o programa *EarMaster*.² Para tanto, foi considerada a seguinte pergunta norteadora: Que aspectos considerar na criação de estratégias de aprendizagem para a disciplina de Teoria e Percepção Musical utilizando o software *EarMaster*, no contexto do Ensino Superior?

Concepções teóricas acerca do estudo

A educação musical é um processo contínuo e intermitente, que trata das relações de proximidade e afastamento, de significação, de reflexão entre o objeto música – e seus elementos básicos – e o sujeito. Por meio de fenômenos sonoros, particulares e aliados às dimensões sócio-históricas e culturais, presentes no cotidiano, tem a capacidade de transformar o sujeito. Ela é uma das formas de instigar o sujeito e sensibilizá-lo às questões sociais, históricas, políticas, culturais e também sobre as tradições e os sentimentos.

A percepção estabelece uma relação entre o interior e o exterior do sujeito. Segundo Jorge (2011, p. 9), uma das maneiras de o sujeito relacionar esses dois mundos citados acima é por meio dos “receptores sensoriais”, com os estímulos, os quais são considerados limitados. A autora diz que “a percepção que se tem do mundo está longe de ser perfeita”. Entendemos que

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Teoria e percepção musical: práticas pedagógicas mediadas pelo Ear Master*, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, defendida em 10 de março de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² Mais informações disponíveis em: www.earmaster.com

os estímulos³ que o sujeito recebe passam pelo filtro dos sentidos (audição, visão, tato, paladar e olfato), e que esse filtro pode variar de pessoa para pessoa, de acordo com questões biológicas, físicas, educativas e sociais. No momento em que o estímulo é recebido –por “recebido” queremos nos referir ao ato da sensação dos estímulos – e está sendo interpretado pelo sujeito, mais uma vez, ele é combinado com uma série de aspectos próprios do desenvolvimento cognitivo⁴ de cada sujeito, pelos conhecimentos prévios e pelas experiências passadas. Traduzindo esse raciocínio em uma metáfora, é como se o estímulo estivesse no mundo, o sujeito o percebe passando pelos crivos fisiológicos e psicológicos dos sentidos, então, o estímulo percebido entra “em conversa” com tudo que encontra na estrutura do sujeito ou, no caso, naquilo que a cognição do sujeito julgar pertinente para correlacionar com o fenômeno recebido, a fim de atribuir-lhe significado ou sentido.

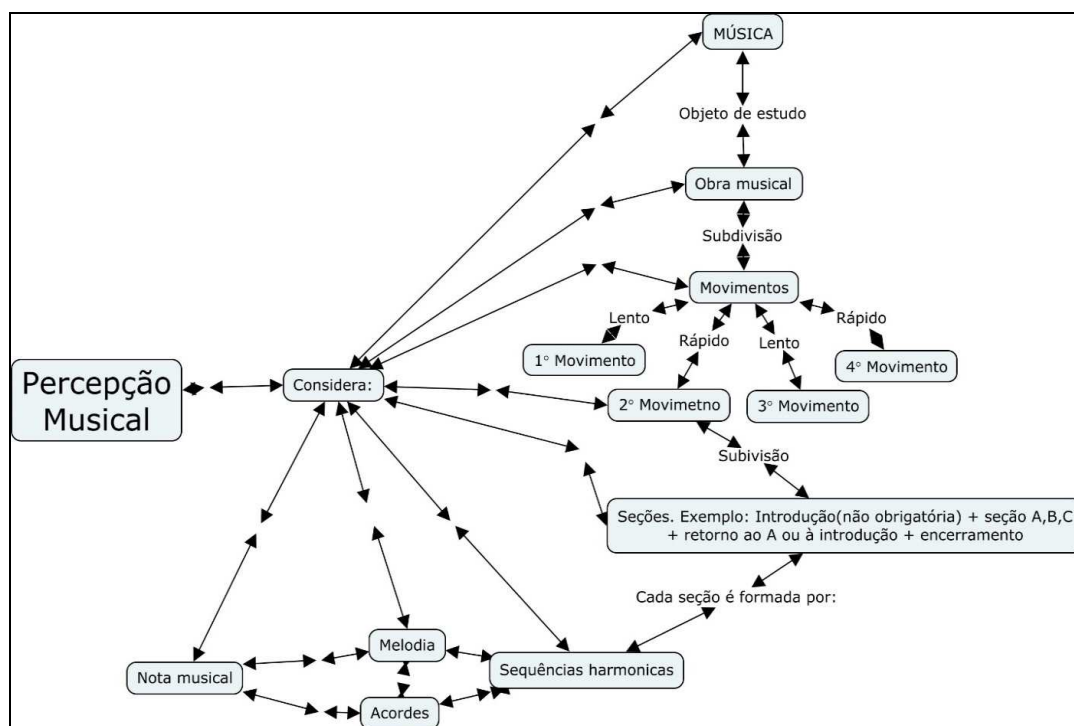
Tomando por base alguns conceitos elencados anteriormente, podemos dizer que “percepção é o termo que designa o ato pelo qual o indivíduo toma conhecimento de um fenômeno, de um objeto [...], a percepção significa a apreensão de uma totalidade”. (JORGE, 2011, p. 13). Nessa linha de raciocínio, concordamos que “percepção implica organização, interpretação e significação àquilo apreendido pelos sentidos, ou melhor, sentido, contexto e experiência passada”. (2011, p. 15).

Sobre a percepção musical, ver a ilustração da Figura 1:

³ Estímulos são aspectos do ambiente e do organismo; enfim dos fenômenos percebidos. (JORGE, 2011, p. 11).

⁴ Por desenvolvimento cognitivo entendem-se as questões pós-citadas no texto, a saber: conhecimentos prévios e experiências passadas, as quais são consideradas uma das partes que constituem o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Figura 1 – Mapa conceitual/Percepção Musical



Fonte: Elaborada pelo autor.

A proposta do *EarMaster* remonta ao ano de 1992, quando o fundador Hans Jakobsen estava se preparando para ir ao conservatório de música. Sua ideia era auxiliar o estudante ou interessado em música a desenvolver as suas habilidades no reconhecimento das notas, das melodias, dos intervalos, acordes e ritmos, ou seja, os aspectos presentes na música. Há também uma opção de exercício em que o sujeito deve entonar uma nota igual àquela que o programa executou, no intuito de afinar o canto, buscar o centro tonal.

O programa *EarMaster*, conforme está escrito no *site* do desenvolvedor,⁵ é “um treinamento auditivo avançado” (tradução nossa). É importante ressaltar que o termo *treinamento* está fazendo referência direta ao ato de o sujeito ouvir os sons e, munido de conhecimento teórico, fazer o reconhecimento das notas e melodias, dos acordes e ritmos de forma sistemática. O indivíduo utilizando o seu conhecimento desperta a capacidade para o reconhecimento dos eventos sonoros citados, e o

⁵ www.earmaster.com

treinamento aguça e coloca em forma a sua capacidade para reconhecê-los, tornando esse processo imediato por meio desse treinamento. Esse, tomado como a repetição exaustiva do processo, com a intenção de fixar a relação intervalar e as características sonoras de cada evento, como altura, movimento melódico ascendente ou descendente.

Desenvolvemos este trabalho sob a ótica de Vigotski, considerando os conceitos de interação social, mediação – com a ideia de instrumentos e signos – e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois entendemos que esses possuem uma proximidade com o objeto estudado, ou seja, com a percepção musical e com o programa *EarMaster*. A interação social entre os sujeitos na sala de aula e o programa como elemento mediador da aprendizagem são os elementos centrais do estudo.

Vigotski propõe a interação social quando desenvolve sua teoria voltada à importância dos aspectos sócio-histórico-culturais e à relação do sujeito com o *outro*, ou seja, ele trabalha com a ideia de que os sujeitos se desenvolvem mediante processos que são desencadeados pela interação entre sujeitos e pela interação dos sujeitos com objetos. Os processos internos de desenvolvimento do sujeito, segundo o que preconiza Vigotski, estão diretamente ligados ao ambiente em que eles se desenvolvem, à comunidade, ao grupo social, à cultura e a práticas locais, e aos indivíduos de sua espécie que compartilham experiências e as peculiaridades da vida. Então, o autor coloca na figura do *outro* e no sistema que se cria entre as partes, parte da responsabilidade pelos processos de desenvolvimento do sujeito.

Por meio da interação, o sujeito começa a modificar o meio à sua volta e a promover processos internos que o modificam também. Sobre essa questão, Vigotski fala que “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”. (2007, p. 12). O sujeito, por meio de operações recursivas sociais e também no seu interior, vai modificando a sua estrutura e a forma como entende e se relaciona com os objetos. Entendemos que, por meio das interações sociais e da mediação realizada pelos signos e instrumentos, o

aluno tem condições de transformar o seu aprender ressignificando as suas compreensões e modificando o mundo à sua volta.

Vigotski se refere também aos processos de desenvolvimento dos sujeitos, sendo que um desses processos é o que ele denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito pode ser entendido utilizando-se termos simples: quando um sujeito que se encontra em um determinado estágio de desenvolvimento cognitivo, diante de uma situação de aprendizado ou de um problema, esse sujeito é estimulado por outro ou por um objeto a desenvolver-se até outro estágio. Normalmente, um professor ou alguém com experiência em determinado assunto identifica o grau de maturação do sujeito e o orienta por meio de suas potencialidades identificadas. Assim nos diz Vigotski:

A zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (2007, p. 97).

A mediação para Vigotski é uma ação que ocorre no âmbito social, por meio de instrumentos e objetos, por meio de signos, de palavras, da escrita e dos símbolos, elementos esses que atuam nos processos de internalização dos conhecimentos nos sujeitos. Vigotski (2007) tem cuidado ao tratar dos termos: *instrumentos* e *signos* e as possíveis confusões geradas por sua natureza ontológica. Neste momento, nos é importante considerar a fala do autor quando diz que “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (p. 53), no entanto, e o autor ressalta “a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos” (p. 53), comentando que há outras possibilidades de atividades mediadas no cerne desses procedimentos.

O sujeito interage com os instrumentos, chamados por Vigotski (2007) de “orientadores externos do comportamento”, e os signos chamados de “orientadores internos”, sendo que o uso de instrumentos “amplia de forma ilimitada a gama de atividades” que promoverão mudanças internas no sujeito e na ressignificação das suas funções. “Chamamos de *internalização* a

reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56, grifo do autor). Um conhecimento ou um conceito é internalizado no sujeito quando, após diversos processos interpessoais e intrapessoais serem realizados, promove-se o desenvolvimento do sujeito frente a um conteúdo.

Delineamento metodológico

O estudo pretendia entender como professores e alunos se relacionam com o programa, buscando identificar estratégias e intervenções para a aprendizagem, que sejam diferentes daquelas realizadas na ausência do programa, ou seja, o intuito é explorar, descrever e fazer inferências sobre as possibilidades e as maneiras com professores e alunos podem utilizar o software *EarMaster* para desenvolver a percepção musical em sala de aula. Nesse sentido, esta pesquisa pode ser delineada como um estudo de caso, conforme Yin:

Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “porque”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida social. (2005, p. 19).

Ainda, para Yin (2005), o investigador que lança mão de uma pesquisa nos moldes do estudo de caso, trabalha justamente com fenômenos complexos, procurando saber como determinado fenômeno acontece na vida real diante de toda a subjetivação presente nos sujeitos e nas relações entre os sujeitos e objetos. A geração de dados foi realizada por meio de videogravação e observação. O caso que gerou os dados foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Música, na disciplina “Teoria e Percepção Musical” de uma universidade da Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul.

O grupo objeto de nosso estudo foi formado pelo professor e alunos na disciplina “Teoria e Percepção Musical” no módulo II do curso de Música, Licenciatura Plena. Num primeiro encontro, o intuito era proporcionar aos alunos que se familiarizassem com o programa, experimentando possibilidades e também para que houvesse uma explicação formal sobre os

termos da proposta de pesquisa. Foi feita uma videogravação para observar as condições para a geração dos dados.

Para Yin (2005) o caso piloto é um procedimento para verificar possibilidades para metodologias e seus efeitos organizacionais, para fornecer uma visão considerável das questões básicas que estão sendo estudadas e auxiliar na hora de aprimorarmos os planos para a geração de dados. As videograções foram realizadas na sala de informática, que estava organizada com 14 computadores ligados e com o programa instalado. Durante os três encontros, essa disposição dos computadores permaneceu inalterada. Foram realizadas duas filmagens distribuídas nos três encontros, que resultaram em seis vídeos com um total aproximado de 240 minutos de gravação.

As observações foram baseadas em algumas questões: Como o professor apresentou a proposta de aula; Como ele se referiu ao programa diante dos alunos; Qual foi o conteúdo escolhido; Qual sua forma de realizar a gestão da aula. Assim, o *corpus* foi constituído pelas videograções e as anotações realizadas nas observações em ato concomitante às videograções.

As videograções foram assistidas diversas vezes no intuito de conseguirmos abstrair os aspectos recorrentes para responder à pergunta de pesquisa, o quadro teórico. Buscamos inspiração na análise textual discursiva, conforme orienta Galiazzi e Moraes (2007), para, a partir do *corpus*, identificar categorias emergentes. Isso contemplou três etapas: a *unitarização*, com a finalidade de fragmentar o material e identificar as unidades representativas; a *categorização*, no intuito de reagrupar o material em unidades representativas; a *captura do novo emergente*, da qual surge uma compreensão renovada do todo. Para Bauer e Gaskell (2008, p. 343), “os meios audiovisuais são um amálgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequência de cenas e muito mais. É, portanto, indispensável levar essa complexidade em consideração”.

Diante da colocação dos autores relativa à vasta gama de possibilidades de entendimento sobre o material gravado, buscamos sempre retomar e trazer a lente da nossa pergunta de pesquisa, pois é importante que o pesquisador tenha o cuidado necessário com o material gerado para

minimizar as chances de distorção. Considerando as imagens com movimento, conforme os autores se referem às videogravações, há um sem-número de possibilidades de se olhar para o material, e o caminho a ser escolhido poderá deixar para outros estudos um material igualmente interessante. É preciso ter consciência dessas questões.

Categorias emergentes encontradas: a) sociointeração; b) mediação; c) ZDP; d) *EarMaster* e a tecnologia digital.

a) Sociointeração

Nessa categoria, foram consideradas situações relacionadas à interação, e os alunos tiveram a orientação do professor sobre como proceder com o programa e o conteúdo que trabalharam; sendo assim, durante toda a aula, as interações entre as partes – professor e alunos – foram constantes, caracterizando momentos com intervenções do professor no quadro, no *EarMaster* projetado pelo *Datashow*, na tela do computador de cada aluno ou expositivamente por meio de conversa explicativa. Sabemos que a interação é inerente à Mediação e à ZDP, porém, neste momento, optamos por separá-las em categorias diferentes para identificar os eventos descritos em cada categoria para posterior análise.

Para explicitar essas situações, foram estabelecidas as duas subcategorias: a.a) interações professor – aluno; a.b) interações entre alunos. Essas interações se deram de maneira complementar, por exemplo: a interação aluno – professor desencadeava uma questão que era acolhida pela interação aluno – aluno e complementada pelas mediações realizadas pelo programa, questão essa que será abordada no decorrer deste trabalho.

A interação professor-aluno, manifestou recorrências tanto por questões acerca do programa que estava sendo utilizado como por outras questões específicas da disciplina. O Quadro 1 contém descrições de algumas dessas situações:

Quadro 1 – a.a) Interações professor – aluno

<p>Professor utilizando os recursos do programa para explicar e relembrar o conteúdo. O programa apresenta a armadura de clave, o pentagrama completo com clave de sol e as linhas, teclas de piano. Antes do exercício o professor aproveita a plataforma do programa e questiona os alunos sobre os conteúdos específicos da Música.</p>
<p>Professor se aproxima da aluna A1. Ela está com dificuldade com a percepção musical. Ele se aproxima dela junto ao computador, utilizando o <i>mouse</i>, trabalha com o programa iniciando um novo exercício solicitando que ela escute, cante a nota, procure pensar no intervalo e identificar a questão.</p>
<p>Em determinado momento o professor vai até os alunos individualmente tirando as dúvidas sobre os intervalos e sobre o programa. Professor mantém a postura de ir até os alunos e obter um retorno sobre o estudo. A intervenção do professor junto aos alunos continua sendo muito presente, porém, enquanto o professor atende o aluno, os outros conseguem permanecer concentrados com os fones de ouvido.</p>
<p>Professor se aproxima do aluno A1 que está com dificuldade, o professor comenta que o programa apresenta o pentagrama, o piano e a indicação da nota que está sendo tocada, e fala que todas as informações estão diante dele. Nesse momento o professor chama a atenção dos alunos coletivamente e oferece auxílio com o estudo e com o programa para o caso de precisem configurar novamente.</p>
<p>Professor se aproxima de aluno A7 e pergunta como ele estava fazendo para reconhecer os intervalos, então demonstra um exercício desde o seu início acompanhando o aluno e orientando a escutar, cantar as duas notas do intervalo ou então cantar a escala ascendentemente da nota mais grave até a nota mais aguda.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 2, há a descrição das interações entre os alunos durante a atividade.

Quadro 2 – a.b) Interação entre alunos

<p>Alunos estão conversando paralelamente sobre um procedimento do programa ao tocar as notas. O aluno A6 queria que o programa tocasse a escala toda vez que ele fosse repetir o intervalo, o aluno A7 diz: mas deve dar para fazer. A6 tenta encontrar essa opção, não consegue e volta para o exercício sem chamar o professor.</p>
<p>Aluno A6 diz ao outro que obteve 100% de acertos no programa, um cumprimenta o outro pelo feito.</p>
<p>Aluno comenta com o outro que dá para acelerar o andamento da escala aumentando o bpm (batidas por minuto) no programa. Os dois passam a mexer nessa configuração e um deles observa que pode diminuir o andamento, facilitando a escuta da escala e dos intervalos, eles comentam sobre essas possibilidades.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das descrições constantes dos Quadros 1 e 2, podemos inferir que a interação entre professor e aluno e entre os alunos emerge como um elemento importante nos processos de aprendizagem, indicando que as interações tiveram influência naquele momento. Joenk, quando estuda sobre as ideias de Vigotski diz:

O funcionamento cerebral é moldado tanto ao longo da história da espécie como no desenvolvimento individual, isto é, a estrutura e o funcionamento do cérebro não são inatos, fixos e imutáveis, mas passam por mudanças no decorrer do desenvolvimento do indivíduo devido à interação do ser humano com o meio físico e social. (2002, p. 3).

Entendemos que a aprendizagem se desenvolve no contexto da sala de aula, por meio de ações e interações. Nesse caso, tem-se a figura do professor e a dos alunos interagindo entre si, contando com a presença do *EarMaster*, em busca de um objetivo que é a aprendizagem dos conceitos da disciplina “Teoria e Percepção Musical”.

b) Mediação

Nessa categoria, foram consideradas situações decorrentes das interações descritas na seção anterior. Estamos considerando as situações nas quais o *software* exerceu papel relevante na mediação entre professor e alunos no processo de aprendizagem. Em algumas delas, a mediação ocorreu entre os alunos e o *software*. Podemos dizer que as interações entre o aluno e o objeto de estudo, neste caso os conceitos sobre percepção musical, foram mediadas e potencializadas pelo programa.

Martins e Moser (2012, p. 11) comentam que “os meios ou as ferramentas que constituem a mediação não produzem o significado nem a aprendizagem, que é algo próprio da ação de cada indivíduo”. Concordamos, também dizendo que os sujeitos são os atores do seu aprendizado a partir do manuseio e da significação que fazem dos instrumentos.

O Quadro 3 apresenta as situações:

Quadro 3 – Mediações do programa

Aluno A6 com alguma dificuldade no reconhecimento dos intervalos, então utiliza o teclado musical do programa para verificar sonoramente a nota antes de dar a resposta final.
Aluno A6 está explorando possibilidades sobre como o <i>EarMaster</i> emite o som ao tocar o exercício. Essa questão talvez seja pelo fato de o programa oferecer o som de outros instrumentos além do piano que é o padrão do exercício. Caso o aluno seja mais familiarizado com outro instrumento, o som dele poderá auxiliar no estudo.
Aluno A8 está fazendo o exercício e tocando a escala manualmente no programa, assim ele exercita o reconhecimento e a busca pela solução sonora entre aquilo que ele já sabe e que precisa aprender.
Aluno A8 explorando o piano e fazendo diversos sons com o programa e o cromatismo das notas no teclado virtual.
Aluno A2 fala que conseguiu bons resultados, pois a aleatoriedade com que o programa apresenta os exercícios facilitou o estudo.
Aluno A9 fala sobre o curso <i>standard</i> é uma programação do próprio <i>EarMaster</i> , assim o programa sugere um plano de estudos. Além desse plano de estudos o aluno pode escolher livremente os conceitos e conhecimentos musicais que pretende estudar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos os alunos realizando ações de manipulação do som e da escala musical por meio do programa, questionando e experimentando possibilidades referentes à escala que estava sendo tocada. Outros alunos clicando, no teclado virtual do programa, para tocar as notas pretendidas na ordem que lhes era conveniente. Alunos verificando as notas no mesmo teclado virtual antes de clicar na resposta.

A mediação, nesse caso, trata de um recurso de interação entre duas pontas (sujeito e objeto) e pode ser representada por instrumentos e/ou signos, o *EarMaster* parece atuar como mediador e potencializador da aprendizagem, sendo um instrumento dotado de signos conhecidos ou a serem aprendidos pelos alunos. A utilização do programa, em situação de sala, de aula pareceu apresentar situações que caracterizam ações de mediação, conforme preconiza Vigotski. Por exemplo: Quando o aluno descobre uma forma diferente de o programa tocar as notas ou uma maneira diferente de emitir o som com um timbre diferente, ele explora a interface do programa visualizando o teclado, a disposição das notas e o som que dela sai. São ações em que os alunos, exercitando sua autonomia, buscam soluções para o aprendizado.

c) Zona de Desenvolvimento Proximal

Nessa categoria, foram consideradas situações de aprendizagem por meio da interação entre professor e aluno ou entre aluno e o *EarMaster*, nas quais acreditamos ter evidências de que o aluno, em colaboração com as outras partes, tenha vivenciado situações de aprendizagem por meio da sua ZDP.

A interação com o professor, esse na figura do sujeito mais experiente, criou condições para desenvolver os alunos por meio de aprendizagens orientadas pela ZDP. Quando o professor incentivou-os a buscarem o reconhecimento auditivo das notas e escalas, vivenciando ativa e individualmente as dificuldades, procurando saber onde estava o aluno em relação aos conceitos, explicando e sugerindo caminhos para a solução dos problemas. Quando o professor informa que o programa oferece uma estatística de erros e acertos, e que o aluno deve buscar melhorar e, ao orientá-lo individualmente para que encontre a solução para o reconhecimento de determinado intervalo entre duas notas, é uma ação nesse sentido.

Para Vigotski (2001, p. 103), “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado”; aqueles andam logo atrás desses, e é dessa diferença ou distância entre os processos que resulta a ZDP. O professor ocupa o lugar privilegiado de conhecer o desenvolvimento do seu aluno e oferecer condições para que o aprendiz “alcance” a ZDP. Assim, identifica como está a maturação do sujeito em relação ao conteúdo, auxiliando no seu desenvolvimento.

Podemos sugerir que o *EarMaster* também propiciou momentos de aprendizagem o que possibilitou aos alunos se desenvolverem por meio da ZDP de maneira relativamente autônoma. Quando o aluno manuseia e interage com o programa buscando alternativas para resolver as dificuldades, está buscando se desenvolver e aprender por meio do seu desenvolvimento proximal, considerando que o programa ofereça recursos para tal procedimento, o que de fato se constatou na pesquisa.

Quadro 4 – ZDP e o aluno

Professor fala que sempre que o aluno errar é importante utilizar os recursos do programa para verificar as diferenças entre a resposta certa e a errada. Ele fala sobre a importância do recurso do programa de comparar a resposta do aluno com a resposta certa para verificar a diferença e entender onde está o erro e a dificuldade perante o conceito.
O Aluno A1 fazendo o exercício e tocando a escala manualmente no programa assim exercitando o reconhecimento e a busca pela solução sonora.
Aluno chama o professor para dizer que achou a opção para escrever a escala musical no programa, recurso importante e que necessita de conhecimentos musicais específicos.
Aluno A9 diz que acertou 3 questões de um total de 5. Professor fala que sempre o objetivo é aumentar o índice, dando a ideia de buscar o entendimento do conceito de intervalo que se está estudando.
Professor pede mais um exercício para o aluno A4 e fica ajudando ele, orientando-o a cantar descendo de grau em grau da escala, ele orienta que o intervalo que estão buscando é um intervalo grande (distância entre as duas notas).
Professor se aproxima do aluno A7 que tem facilidade com os intervalos da escala maior e sugere a ele que se já tiver concluído o exercício, pode passar ao reconhecimento dos intervalos pertinentes à escala menor explicada no início dessa aula.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando o professor identifica que o aluno A7 está com facilidade de realizar as tarefas propostas, essa facilidade ocorre em função de suas experiências ou de estudos prévios; sugere que o mesmo faça outro tipo de atividade mais avançada, isso é, dizer que ele está trabalhando a partir da ZDP do aluno. Diante do contexto de uma turma com diversos alunos, por meio do programa, o professor consegue, individualmente, desenvolver o aluno para atividades mais complexas. Ao sugerir a mesma atividade para outros alunos, ele está dando a possibilidade de potencializar a aprendizagem deles, enquanto com os outros seguem os exercícios que estavam fazendo.

Quando o aluno A1 toca a escala das notas no programa manualmente, ao clicar no teclado musical, buscando entender as nuances entre os sons do exercício tocado pelo programa e a nota que ele está experimentando no teclado oferecido pelo *EarMaster*, o aluno está partindo de uma nota e buscando o reconhecimento sonoro, trabalhando também a partir da sua própria ZDP. O aluno se encontra e se identifica com uma dificuldade ou em determinado patamar de desenvolvimento diante de determinado

conhecimento e, por meio do programa, consegue trabalhar, desenvolver e ser autônomo perante a sua ZDP. Conforme diz Vigotski (2001), o aluno trabalha com as “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário”. (2001, p. 98). É como se internamente o aluno dissesse: “Eu estou aqui e quero chegar lá, vou construir a ponte com a ajuda do programa para chegar até lá”. E a ponte é construída a partir do trabalho feito com os elementos sonoros e recursos ofertados pelo programa, naturalmente dependentes da manipulação do sujeito que está estudando.

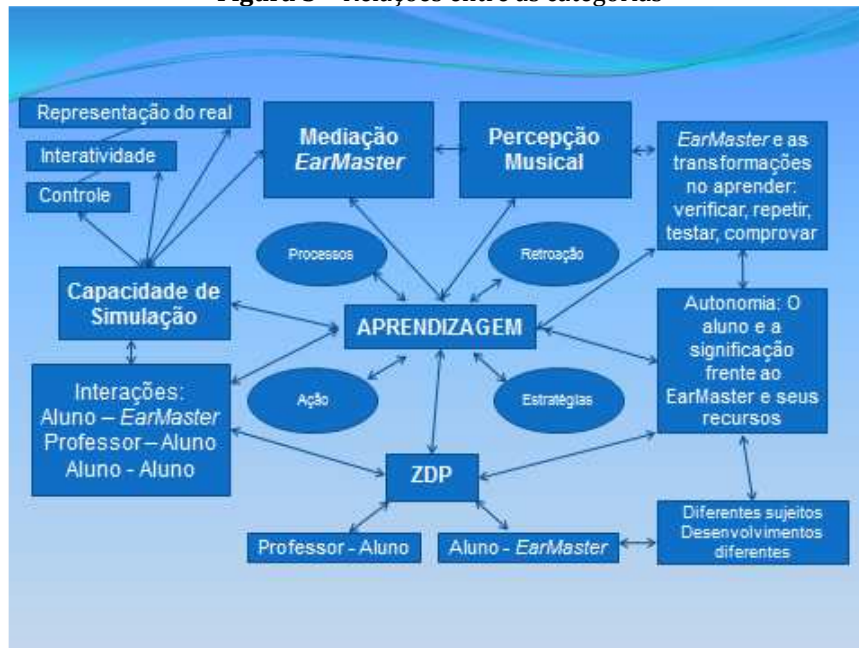
Na Figura 3, o esquema representa as relações e os elementos identificados. Observamos que a aprendizagem é o aspecto central, ligado intimamente aos conceitos de Mediação, Percepção Musical e ZDP.

Considerações para finalizar

A pesquisa relatada neste texto teve como propósito estudar e compreender situações de aprendizagem decorrentes do uso do *EarMaster* como um recurso didático na sala de aula de um curso superior de Música.

Podemos inferir, a partir das categorias identificadas, no processo de análise do *corpus* de pesquisa, que o *software EarMaster* tem o potencial de desencadear interações e sociointerações entre os alunos, desde que aconteçam mediações fomentadas pela busca de solução aos problemas que surgem no contexto da disciplina estudada.

Figura 3 – Relações entre as categorias



Fonte: Elaborada pelo autor.

Somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis. (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Parece que o *EarMaster* propicia uma interação entre aluno e sua interface. Já as trocas entre colegas e com o professor, uma sociointeração, parecem surgir para resolver algo que seja mais amplo. Acreditamos que esses processos ocorrem de forma recursiva em todos os âmbitos e são transformados por diferentes ligações que os sujeitos realizam enquanto exploram o *software*, buscando entender o conceito em estudo. Uma nova nota, intervalo ou conceito apresentado em aula desencadeia processos no sujeito que passam a influenciar na forma como ele enxerga as situações em relação ao que era, conforme ele interage com o professor e os colegas, conforme manuseia o programa e identifica o seu estágio de desenvolvimento em busca das soluções, ele, ao mesmo tempo, transforma a maneira de se relacionar com os mesmos elementos em um processo de ir e vir. O aluno do início da aula ou de antes da atividade não é o mesmo após

vivenciar os processos citados acima e, por não ser o mesmo em seu interior, ele tem condições de ir transformando os próprios procedimentos que realiza em prol da aprendizagem.

Podemos dizer que *EarMaster* é um elemento mediador da aprendizagem, com potencialidade para levar o aluno a interagir com ele, pois, em sua interface, o aluno encontra elementos da teoria, bastando para isso que vá explorando os exercícios musicais que ele apresenta. Isso é possível, uma vez que o programa vai indicando qual nota ou intervalo está sendo tocado, o nome do intervalo, a indicação da tonalidade, a oitava em que as notas estão sendo tocadas juntamente com a respectiva posição nas teclas do piano ou no braço do violão. A correspondência sonora para todos os conteúdos descritos, bem como a possibilidade de “testar”, verificar, comprovar, repetir inúmeras vezes outras possibilidades sonoras na hora em que ele está realizando o estudo.

Os resultados da análise indicam que a presença do *software* pode propiciar aulas repletas de interações, mediações do professor com o auxílio do programa. Ao inserir o *EarMaster* no cotidiano de sala de aula, pode ser que sejam alteradas a dinâmica de aprendizagem, modificando as formas de estudo e a construção de conceitos por intermédio de novos caminhos.

O uso que o sujeito faz do *EarMaster* resulta no valor que ele terá, ou seja, é o sujeito que pode transformar um aplicativo em um potencializador de aprendizagem. Ao realizar esse uso, questões referentes à plataforma que está sendo utilizada, bem como toda a gama de situações decorrentes do uso das tecnologias digitais estão sujeitas a regras e condições, e essas condições da tecnologia, recursivamente, modificam o aprender do sujeito na proporção em que estabelece novas possibilidades.

A capacidade de mediação e de simulação do programa pode indicar o caminho para novas estratégias de aprendizagem. Quando observamos o aluno interagindo com o *EarMaster*, escolhendo novas situações de aprendizagem, representadas por sons e exercícios relacionados à percepção musical, possibilitadas pela plataforma do programa, parece que ele mesmo, o aluno, vai atuando em sua ZDP. Essas ações parecem estar relacionadas ao desenvolvimento da autonomia do aluno, aspecto que não foi aprofundado neste estudo, mas podemos dizer que a presença do *EarMaster* parece ter

propiciado ao aluno torna-se ativo em seu processo de aprender e ser mais autônomo, no sentido de ir criando suas próprias situações de aprendizagem, interagindo com o *programa* e explorando suas possibilidades. Isso pode ser base pra pensar em estratégias pedagógicas relevantes: criar situações com que os alunos possam explorar e interagir com recursos tecnológicos oferecidos pelo *EarMaster* ou plataformas semelhantes, sendo sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Isso significa propiciar que cada aluno possa ser capaz de explorar o programa/recurso digital, buscando seu próprio caminho de forma autônoma por meio do programa, explorando as opções de simulação do mesmo e dos eventos sonoros: timbres, andamentos, repetições, novos padrões de exercícios, interface gráfica pela partitura e instrumento musical.

Referências

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

JOENK, Inhelora K. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. *Revista Linhas*, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

JORGE, Ana Maria Guimarães. *Introdução à percepção: entre os sentidos e o conhecimento*. São Paulo: Paulus, 2011.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotski, Leontiev e Wertsch. *Intersaberes (Facinter)*, v. 7, p. 8-28, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Robótica Educativa com crianças/jovens: processos sociocognitivos¹

Jean Hugo Callegari
Carla Beatris Valentini

Contextualizando a pesquisa

Este capítulo tem origem na pesquisa realizada no processo de Mestrado em Educação, que teve por objetivo observar os processos sociocognitivos em oficinas que utilizaram a Robótica Educativa, seguindo preceitos da ética *hacker*, do construcionismo de Papert e do construtivismo de Piaget. As oficinas se valeram de recursos materiais da LEGO®, microcontrolador Arduino e o programa Scratch for Arduino.

A *cultura hacker*, preconizadora da construção colaborativa de conhecimentos e do livre-compartilhamento de informações, articula-se com a escolha da Epistemologia Genética e o olhar de Piaget para o aprender e o interagir, com foco na sociocognição, processo de construção em que as interações entre sujeitos e desses com o objeto a ser conhecido, são insumos fundamentais. A Robótica Educativa, com suas possibilidades de experimentação, problematização, análise de hipóteses, criação e trabalho em grupo, forma um campo rico para o aprender e a sociocognição, contrapondo o uso das metodologias passo a passo, que limitam a experiência ao que já foi pensado, testado e aprovado pelos desenvolvedores, deixando pouco desafio para provocar o pensar no sujeito.

Essa pesquisa teve como objetivo compreender como se manifestam os processos sociocognitivos em crianças/adolescentes² de 11 a 13 anos, num contexto de Robótica Educativa. Os sujeitos participantes foi seis crianças/jovens, com idade entre 11 e 13 anos, pertencentes ao projeto “Mais Educação”, de uma escola estadual da Serra gaúcha, divididos em dois grupos, em que a organização se deu pelo autogovernado, na concepção

¹ Este artigo tem origem na dissertação de estrado intitulada: *Robótica educativa com crianças/jovens: processos sociocognitivos*, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, defendida em 9 de setembro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² Classificação dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2010).

piagetiana. O método clínico de Piaget foi utilizado nas oficinas como método de intervenção e, posteriormente, como método central de análise dos dados construídos na pesquisa. Durante as oficinas, o pesquisador também desempenhou o papel de facilitador.

Essa investigação traz sua contribuição para a educação ao trabalhar o aprendizado autônomo e lúdico, em que o sujeito é provocado a interagir com o objeto de aprendizagem, de maneira não coerciva, uma forma que se aproxima do divertimento e que possibilita a construção de conhecimentos lógicos e científicos, provocando o aprender a conviver e a compartilhar os saberes construídos.

A Epistemologia Genética de Piaget e os processos sociocognitivos

A Epistemologia Genética de Piaget tem origem num trabalho que o autor define como de “cooperação interdisciplinar” (1983, p. 16) entre os colaboradores do Centro de Epistemologia Genética. Entre esses colaboradores, encontrava-se Papert (1982), definido como “colaborador polivalente ideal” (1983, p. 16) pelo próprio Piaget.

A Epistemologia Genética é definida como “uma pesquisa interdisciplinar que se propõe a estudar a significação dos conhecimentos, das estruturas operatórias ou de noções, recorrendo, de uma parte, à sua história e ao seu funcionamento atual em uma ciência determinada”. (PIAGET, 1983, p. 32). É um trabalho que se propôs a

apoderar-se do conhecimento no seu desenvolvimento supondo que esse crescimento sai sempre simultaneamente de questões de fato e de norma, ela se esforça para conciliar as únicas técnicas decisivas para dividir tais questões: a lógica que ninguém mais discute sob sua forma especializada, a história das ideias e a psicologia do seu desenvolvimento. (PAPERT, 1994, p. 48).

Para Piaget (1973), o sujeito que aprende também ensina e, quem ensina também deve aprender, numa atividade em que o aprender a fazer é mais importante que o memorizar, em consonância com os quatro pilares da educação, preconizados no relatório Delors (2010, p. 31): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser,

fundamentais para o aprender ao longo da vida, considerado uma das “chaves para o século XXI”. (2010, p. 12).

Considerando a perspectiva piagetiana, voltamos a atenção aos processos sociocognitivos. Naturalmente egocêntrica, apesar de social, a criança tende a superar tal atitude através do desenvolvimento cognitivo e do convívio, adaptando-se ao seu universo social. Para Piaget (1973), essa evolução tem origem na obediência a uma fonte de autoridade externa e no respeito mútuo, considerando o trabalho em equipe, o caminho para a superação desse egoísmo interno, através da cooperação. (PIAGET, 1973).

Cooperação é um processo de ação em que “cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros”. (PIAGET, 1973, p. 105). A cooperação se distingue da colaboração, pois, na última, não se evidenciam os ajustes das operações, com relação ao *outro*, mesmo ocorrendo ações em comum.

Nos processos de cooperação, a constituição da moral traz um sentimento de “bem, mais interior à consciência e em que o ideal de reciprocidade tende a tornar-se totalmente autônomo”. (PIAGET, 1998, p. 27).

Para tanto, nos processos educativos, Piaget (1998, p. 13) apoiou o trabalho em grupo com o uso da autogovernância (*self-government*), confiando aos participantes a organização da disciplina, respeitando as necessidades e os interesses pessoais, de forma autônoma, considerando o desenvolvimento cognitivo do ponto de vista estrutural, promovendo atividade social. Piaget (1998, p. 15) afirma que a atividade social, no trabalho em equipe, autogovernado, deve ser promovida pela escola. “É a ação que permitirá a construção de operações intelectuais. [...] Pela sua atividade, a criança constrói, assim, os seus próprios instrumentos operatórios para compreender o mundo”. (1998, p. 18).

Nas relações de cooperação, a moral constituída traz o sentimento de “bem, mais interior à consciência e em que o ideal de reciprocidade tende a tornar-se totalmente autônomo”. (1998, p. 27). Pode-se observar essa relação de cooperação nos jogos, através de um espírito de disciplina criado pelos próprios participantes, com regras autodeterminadas. As regras constituídas

em condições de cooperação são compreendidas e aplicadas mais facilmente e são chamadas por Piaget de “regras interiores” (1998, p. 27), por ele apontadas como as únicas que conduzem a uma “transformação real da conduta espontânea” (p. 27), capazes de reprimir o egocentrismo infantil. O constrangimento exterior é unilateral e imposto, criando um sentimento de dever, quase no domínio do sagrado.

Piaget (1998) sugere a autogovernância como método de trabalho em equipe que busca eliminar o constrangimento exterior no processo educativo, fomentando a autonomia pela interiorização de normas, desenvolvendo a personalidade, assim colocando a formação da personalidade e a cooperação em um nível de indissociabilidade. (PIAGET, 1998, p. 13).

O construcionismo de Papert e a ética hacker

Papert definiu o construcionismo como “aprender fazendo” (HAREL; PAPERT, 2002, p. 9), e afirmou que o construcionismo, quando aborda a aprendizagem, adota a mesma abordagem do construtivismo, como “criação de estruturas de conhecimento” (2002, p. 2). Em sua própria definição, Papert afirma que o conceito deve ser “pessoalmente interpretado através das experiências.” (HAREL; PAPERT, 2002, p. 3). Existe diferença entre o que usualmente se aprende na escola e todas outras aprendizagens, pois na vida, o conhecimento é adquirido para ser utilizado. (PAPERT, 1994, p. 48). A partir dessa perspectiva, Papert (apud HAREL; PAPERT, 2002, p. 10) defendeu a possibilidade de uso da tecnologia e do LEGO na educação, por permitirem a articulação de tarefas a partir da própria mente, numa interação com a realidade, pois “permitem a uma criança construir formas de vida artificiais”.

Os *hackers* podem ser definidos como um “grupo fascinante de pessoas” (HIMANEN, 2001, prefácio) e existe um alinhamento da ética do movimento desses *hackers* com diversos aspectos pedagógicos preconizados por Piaget e Papert para a educação, como a construção participativa na interação social com o objeto a ser conhecido. Seus feitos são parte constituinte da base tecnológica emergente, a internet.

O termo *hacker* costuma ser interpretado, no senso comum, como uma espécie de *nerd* que passa o dia roubando senhas e contas bancárias na internet. (LEVY, 1994, prefácio). Himanen (2001, prefácio) classifica esses transgressores como *crackers* e enfatiza que o *hacker* é basicamente “um especialista ou entusiasta de qualquer tipo”. O mais importante é que o meio *hacker* compartilha suas descobertas, construindo, de forma colaborativa, atemporal e descentrada. Levy (1994, p. 32) afirma que o *hacker* produz com “mãos na massa”, desmontando, aprendendo ao observar as entranhas e modificando para melhor o desempenho. Essa atitude, nos *hackers*, é instintiva e criadora.

A autogovernância, o construcionismo e a ética *hacker* unidos na Robótica Educativa

Para Alimisis (2009), as atividades de Robótica Educativa em grupos podem beneficiar, de forma atrativa, as interações entre os participantes e desses como objeto de aprendizagem, possibilitando a associação dessa robótica à autogovernância e à ética *hacker*. Papert e seu construcionismo podem ser associados à ética *hacker* no que se refere a construir com “mãos na massa”, ao aprender fazendo e à construção de uma imagem pública, motivada pelo compartilhamento das construções.

O julgamento das construções realizadas com o uso da Robótica Educativa é “feito pela qualidade do que eles efetivamente fazem e realizam [...] e não por critérios falsos, como escolaridade, idade, raça ou posição”. (PRETTO, 2010, p. 10).

O professor desempenha papel fundamental no processo e na construção do ambiente de aprendizagem, tanto no aspecto físico como na problematização. (ALIMISIS, 2009, p. 37). A situação didática de aprendizagem deve ser planejada para que as interações e as atividades de exploração sejam estimuladas e referenciadas nos aspectos já conhecidos pelos participantes. Paulatinamente, novidades devem ser introduzidas, provocando desequilíbrios com pequenas distâncias cognitivas. (2009, p. 37).

Essa situação didática deve propiciar a compreensão do *outro*, favorecendo a “solidariedade interna” (PIAGET, 1998, p. 64) no grupo e fora

dele, valorizando o ponto de vista do *outro* e fomentando a cooperação recíproca.

Papert defende a utilização dos recursos da Robótica Educativa numa reestruturação total da educação, criando uma escola legitimada pela aceitação de seus participantes (PAPERT, 1994, p. 13), incentivando a utilização dos saberes adquiridos, princípio que se alinha com as concepções de Piaget (1998). Alimisis (2009) defende o uso de recursos da Robótica Educativa utilizando os preceitos do construtivismo como “meio flexível de aprendizado, oferecendo oportunidades para o *design* e a construção, com poucos recursos e tempo limitado”.³ (ALIMISIS, 2009, p. 11, tradução nossa).

O movimento construcionista e a Epistemologia Genética de Piaget articulam-se com os preceitos da Lei de Linus (TORMAN apud HIMANEN, 2001, prólogo), que expressa a ideia de que as motivações que movimentam os sujeitos passam pela sobrevivência, vida social e entretenimento, aqui considerando o trabalho em grupo como uma forma de vida social e a atividade com LEGO®, como um “brinquedo” capaz de entreter as crianças e jovens. Articula-se, também, com o preceito da ética *hacker*, afirmado por Himanen (2001) e Levy (1994), de que deve ser facilitado o acesso a equipamentos e informações que possam gerar conhecimentos e, principalmente, a construção participativa dos conhecimentos, beneficiada pelo compartilhamento.

Um estudo de caso

Esta pesquisa, um estudo de caso de caráter exploratório, teve como objetivo compreender como se manifestam os processos sociocognitivos de crianças/adolescentes de 11 a 13 anos num contexto de Robótica Educativa. O estudo de caso implica um aprofundamento do estudo do(s) objeto(s), buscando conhecer detalhadamente, descrever e explicar a(s) situação(ões) e as variáveis, conforme descrito por Yin (2001, p. 31): “A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados”.

³ “as a flexible medium for learning, offering opportunities for design and construction against short time and small funds.”

O estudo valeu-se do uso de oficinas, em que o pesquisador também desempenhou o papel de facilitador durante os encontros. Foi apoiado na utilização de recursos de robótica, preconizado por Papert (1982), em seu trabalho no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e na Robótica Educacional Construtivista descrita por Alimisis (2009).

As intervenções e a análise dos dados construídos são inspiradas no Método Clínico de Piaget, que tem aplicações diversas, podendo ser um método de intervenção e um método de pesquisa em que o pesquisador está constantemente verificando hipóteses. Exige do pesquisador um movimento de busca a patamares superiores de compreensão do fenômeno, cada vez mais complexos.

É um método que deve ser exercitado na prática, intervindo sistematicamente, em função do que o sujeito vai dizendo (DELVAL, 2002, p. 12), numa observação direta, permitindo-se ser dirigido e dirigir, dando atenção ao “encadeamento mental” (PIAGET apud DELVAL, 2002, p. 82), buscando descobrir não só o que está acontecendo, mas os motivos desses acontecimentos.

Nevado (2001) sustenta que, no Método Clínico, as intervenções assumem três formas: “exploração, justificação e contra-argumentação” (NEVADO, 2001, p. 68), permitindo a interação do sujeito com os materiais e ao pesquisador, o levantamento de “hipóteses sobre as noções espontâneas da criança.” (2001, p. 68). As intervenções de justificação buscam “identificar os argumentos que sustentam as hipóteses da criança, legitimando seu ponto de vista, enquanto que as de controle procuram a coerência ou contradição no pensamento.” (2001, p. 68).

O Método Clínico de Piaget foi adotado nesta pesquisa pela possibilidade de compreensão das hipóteses dos sujeitos, através da exploração de suas noções. Pelo fato de o método ser detentor dessa potencialidade, as intervenções foram inspiradas nas três formas apontadas pelo método, mas o rigor do mesmo não foi adotado na íntegra de sua potencialidade. Frequentemente, as intervenções mantiveram-se na exploração e justificação; as contra-argumentações foram menos frequentes.

Os sujeitos da pesquisa participavam de um projeto que foi extensão do projeto “Mais Educação” de uma escola estadual da Serra gaúcha,

desenvolvido nas instalações de uma entidade civil que desenvolve trabalhos de assistência social às populações vulneráveis.

Foram realizados dois encontros iniciais com todos os estudantes, com idade variando entre 11 e 16 anos e com duração aproximada de duas horas, para posteriormente definir um pequeno grupo para participar da pesquisa. No primeiro encontro, a atividade tinha como proposta a exploração e construção-livre com peças LEGO®, buscando a integração entre o grupo e o pesquisador. No segundo, foram apresentadas as imagens das montagens do encontro anterior, a proposta de pesquisa e rapidamente o programa *Scratch*.

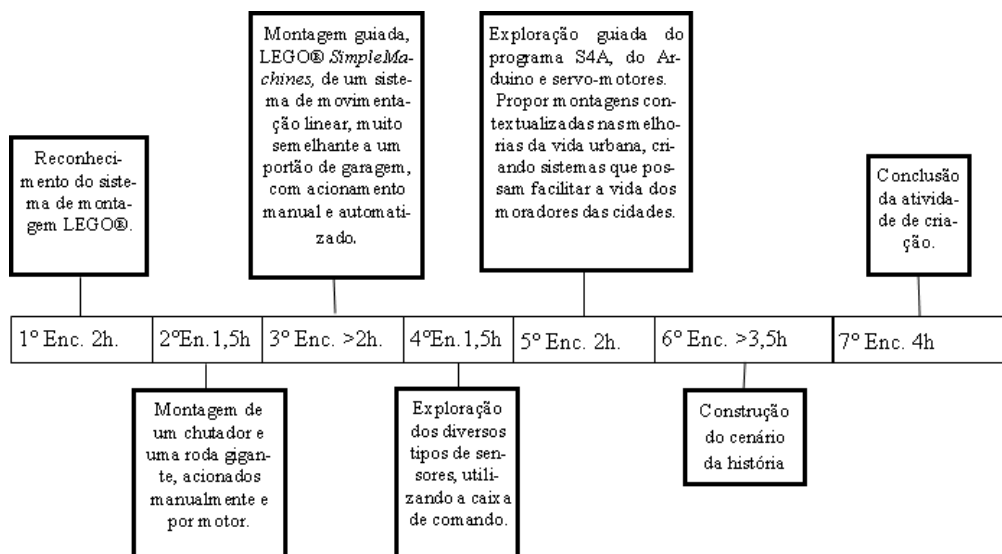
Os alunos que constituiriam o grupo de pesquisa foram selecionados pela professora responsável pelo atendimento ao projeto “Mais Educação”, respeitando o número máximo de seis participantes, com idade entre 11 e 13 anos. Para preservar a privacidade, os sujeitos da pesquisa são identificados por um nome fictício.

As oficinas de Robótica Educativa aconteceram em encontros semanais, com duração de uma hora e meia. As atividades propostas visaram à familiarização com os sistemas LEGO®, passando por montagens guiadas nos primeiros encontros. O pesquisador foi mediador na interação com os dispositivos, objetos de aprendizagem, num total de sete encontros, totalizando, aproximadamente, 20 horas.

A seguir, os encontros tiveram como foco a exploração da caixa de comando, dos motores LEGO® e dos sensores, acoplados à caixa de comando. A exploração final dedicou-se ao uso do microcontrolador Arduino programado pelo Scratch for Arduino (S4A). Os momentos finais das oficinas voltaram-se à livre-criação por parte dos participantes, com a possibilidade de utilização de todos os equipamentos disponíveis.

Considerando-se o objetivo desta pesquisa, os sujeitos foram convidados a interagir entre si, de forma coletiva, com o objeto de aprendizagem, visando à familiarização com o sistema de montagem e suas possibilidades, conforme a Figura 1.

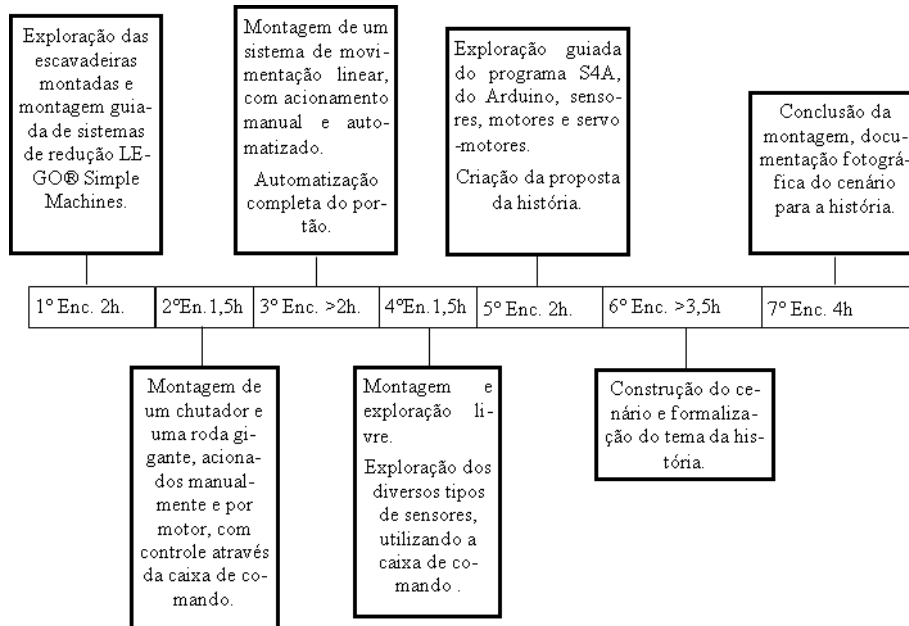
Figura 1 – Planejamento das atividades para as oficinas



Fonte: Callegari (2015, p. 56).

Após explorar as possibilidades do sistema LEGO® de montagem, os encontros voltaram-se para a utilização da caixa de comando e dos motores de corrente contínua da LEGO®, focando a construção dos conceitos de controle de potência dos motores e sua relação com velocidade e força. Os momentos finais da pesquisa ocorreram pela livre exploração dos alunos, em montagens contextualizadas nas melhorias da vida urbana, buscando sistemas que possam facilitar a vida. Os participantes decidiram contextualizar as montagens em melhorias para a vida de um colega de escola, deficiente físico. As atividades desenvolvidas estão representadas na figura 2.

Figura 2 – Atividades realizadas nas oficinas



Fonte: Callegari (2015, p. 57).

Para a coleta de dados, os encontros foram filmados em sua íntegra, e os arquivos foram identificados com data e horário de início da gravação. As transcrições foram realizadas logo após os encontros, bem como as anotações no Diário de Campo (DC). As construções dos sujeitos (PS) também serviram como forma de registro.

Durante as transcrições, realizadas com o auxílio dos programas Transana e ViaVoice, obedeceu-se a um sistema predefinido, possibilitando a análise dos movimentos sociocognitivos, além da atuação do pesquisador como provocador.

Movimento de análise: a incansável recursividade

A análise das transcrições obedece a que, numa metáfora, se definiria como uma dobra de método sobre método e teve início por uma categorização primária, embasada no método de Análise Textual Discursiva, preconizado por Moraes e Galiazzi (2007), buscando categorias significativas dentro do objeto de estudo. Esse método foi selecionado por facilitar a

organização do relativo caos que se estabelece nas transcrições, uma tarefa que Stecanella (2010) bem define em sua metáfora, como um trabalho de arqueologia, um constante “escovar as palavras”, recursivamente buscando significações e categorizações.

As categorias inicialmente adotadas envolviam a sociocognição: coação, conformismo e cooperação. Após a categorização inicial, o método de análise se afastou da Análise Textual Discursiva, deslocando-se para um movimento de análise a partir da estruturação do Método Clínico de Piaget. Assim, após um constante olhar para as categorias selecionadas, seguido de buscas teóricas, retornamos aos dados e voltamos às teorias, sempre perguntando pelos objetivos, o que levou a um construir e reconstruir, despertado pelas teorias reavivadas nas leituras e nos dados, dando consciência sobre os fenômenos e processos, sem recortar o texto, mantendo os processos em sua íntegra e os analisando sob a luz da teoria.

Movimentos sociocognitivos

Buscou-se responder ao objetivo específico que era analisar como os processos sociocognitivos (cooperação, coação, conformismo) se evidenciam, quando crianças/adolescentes são provocadas a interagir entre si e com os recursos da Robótica Educativa. Mapeou-se, assim, a presença de mecanismos sociocognitivos, considerados, neste estudo, a partir do que se apresenta a seguir:

a) *Conformismo*: caracterizado por respeito unilateral, hierarquia nas relações, heteronomia, não envolvimento ou comprometimento, um desligar-se do que ocorre ao redor.

b) *Coação*: caracterizado por respeito unilateral, heteronomia, regras externas ao sujeito, hierarquia nas relações, impor seus desejos e formas de pensar, sem considerar o ponto de vista do outro, egocentrismo.

c) *Cooperação*: caracterizada por descentração, reciprocidade, autonomia, trocas heterárquicas, respeito mútuo, em que se pode “construir novas hipóteses de conhecimento a partir do confronto, das trocas de ponto de vista e da colaboração e intercâmbio com os pares iguais”. (RANGEL, 1992, p. 71).

Ainda segundo Rangel, cooperar é

transformar, reelaborar ou construir julgamentos morais e normas de convivência social a partir de um processo de conscientização e de tomada de decisão que emerge do confronto e se direciona para o consenso entre a minimização das perdas pessoais e a maximização dos ganhos pessoais e coletivos. (1992, p. 71).

Durante o processo de desenvolvimento das oficinas, percebeu-se que os sujeitos interagiam a partir de propostas e desafios sugeridos pelo pesquisador.

Exemplos de indícios de movimentos sociocognitivos estão representados, de forma sucinta, no Quadro 1 e serão discutidos a seguir.

Quadro 1 – Indícios de movimentos sociocognitivos

Categorias	Encontro	Evidência
Coação: caracterizada por respeito unilateral, heteronomia, regras externas ao sujeito, hierarquia nas relações, imposição de desejos e formas de pensar, sem considerar o ponto de vista do <i>outro</i> ; egocentrismo.	2°	Tatá tenta pegar uma peça no chão, e Lulu , com expressão impositiva e com certa agressividade na voz diz: segura aqui! Tatá a observa e logo segura a base. Lulu continua girando, e a peça cai. Lulu solta a montagem e se abaixa para apanhar a peça caída. Tatá aproveita para movimentar o sistema.
	3°	Enquanto Lelê fala muito alto: “Eu não quero ir para a escola”, várias vezes, os demais conversam entre si, impossível compreender. Vivi arranca o boneco das mãos de Lelê , que sorri e se aquieta. Vivi : “Deu, deixa ele aqui!” (coloca o boneco sobre a mesa, longe de Lelê).
Conformismo: caracterizado por respeito unilateral, hierarquia nas relações, heteronomia, não envolvimento ou comprometimento, um descompromisso com o que ocorre ao redor.	2°	Tatá tenta pegar uma peça no chão, e Lulu , com expressão impositiva e com certa agressividade na voz, diz: “Segura aqui!” Tatá a observa e logo segura a base.
	3°	Dodô faz a alteração na montagem, e Tatá tenta interferir, porém Dodô mantém as mãos na frente. Tatá encolhe os braços e fecha as mãos.
Cooperação: caracterizada por descentração, reciprocidade, autonomia, trocas heterárquicas,	3°	Dodô e Tatá buscavam a solução para o desafio que eles haviam criado: abrir e fechar o portão de forma automática. Vivi , pertencente a outro grupo, interfere de forma construtiva, buscando a solução no outro grupo. Dodô : “Agora eu entendi, é que são dois!” (movimenta o segundo sensor em sua mão).

respeito mútuo, em que se pode “construir novas hipóteses de conhecimento a partir do confronto, das trocas de ponto de vista e da colaboração e intercâmbio com os pares iguais”. (RANGEL, 1992, p. 71).		<p>Jê: Então, explica para Tatá.</p> <p>Dodô: “É que este daqui (sensor 2) não tá ligado neste aqui.” (caixa de comando 1).</p> <p>Tatá: Uhhmm...!</p> <p>Jê: “Tu Vivi, e explica para ela!”</p> <p>Vivi: “É que este daqui (caixa de comando 1) vai neste motor aqui, e como este daqui (sensor 1) funciona só neste motorzinho aqui (aponta à caixa de comando 1 e ao motor)... Aí se tu ligar este (sensor 2), ele não é o mesmo que esse (caixa de comando 1), aí e ele não vai parar.”</p> <p>Tatá: ãããã!</p>
	6°	<p>Dodô teve problemas na montagem do redutor de velocidade para o portão, colocando as engrenagens com alinhamento perpendicular, impedindo seu funcionamento. Problematizados sobre a origem do não funcionamento, não perceberam o erro de montagem.</p> <p>Solicitada a girar duas engrenagens, Vivi seguiu uma em cada mão e as girou separadamente. Solicitado a juntar as engrenagens, aproximou-as, mantendo a perpendicularidade entre elas. Questionados sobre outra forma de montagem, Lulu, embora não estando diretamente envolvida na montagem, tomou as engrenagens da mão de Vivi e as encaixou corretamente, demonstrando o correto posicionamento.</p>

Fonte: Callegari (2015, p. 83).

Nas trocas que evidenciam a coação e o conformismo, não há igualdade na relação, ou seja, o respeito é unilateral, as relações são heterônomas e hierárquicas, e as regras são externas ao sujeito. No conformismo, encontramos os mesmos aspectos de coação, além do não comprometimento, ou envolvimento, com a atividade.

As atitudes que denotam egocentrismo acrescentam dificuldades para que os processos cooperativos se estabeleçam, pois Piaget (1994) afirma: para que o sujeito possa se envolver em processos cooperativos, deve compreender como o *outro* percebe a situação real que está ocorrendo; considerar que essa percepção é distinta da sua e, sem abandonar sua perspectiva, coordenar as interações para que a situação seja concluída com respeito mútuo. A gênese desse respeito mútuo está na superação do egocentrismo, que dá origem à coação do respeito unilateral, intimamente ligado à figura da autoridade. A relação de respeito mútuo depende da sensação de igualdade entre os sujeitos, livre de hierarquias, com certa “generosidade” para com os companheiros, envolvendo o julgamento de *justo*

e *injusto* de forma a regular as relações. As trocas entre os sujeitos e os movimentos de coação e conformismo ocorreram em diversos momentos e necessitaram da intervenção do pesquisador, para que condutas abrissem espaço à manifestação da descentração e da reciprocidade.

Segundo Rangel (1992), a cooperação pode ser de natureza intelectual ou moral. A primeira está relacionada aos movimentos de cognição; a segunda, aos movimentos que envolvem o caráter moral das relações.

Embora os processos cooperativos sejam frágeis e raros, conforme afirma Piaget, “a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e aos pesos das tradições”. (PIAGET, 1965, p. 111). Considerando-se que cooperação intelectual pode ser definida como “construir novos entendimentos da realidade (hipóteses do conhecimento), a partir do confronto, das trocas de pontos de vista e da colaboração e intercâmbio com os pares de iguais” (RANGEL, 1992, p. 71), podemos inferir que, no terceiro encontro, muitos indícios de cooperação intelectual foram observados dentro do grupo e entre os grupos, com a participação intensa de três participantes na solução do último desafio: a automatização total do portão. As interações do grupo provocaram um processo de descoberta de novas possibilidades para a montagem, não aventadas pelo pesquisador como possíveis.

Assim, nessa descoberta de uma possibilidade que não havia sido anteriormente pensada, corrobora-se o imperativo *hacker* que afirma: sempre devemos atuar com “mãos na massa” e de que os “*hackers* acreditam que lições essenciais sobre os sistemas do mundo podem ser aprendidas quando se desmontam as peças, se verifica o seu funcionamento, e se usa este conhecimento para criar coisas novas e mais interessantes”.⁴ (LEVY, 1994, p. 32, tradução nossa). Também pode ser um motivador para processos cooperativos, através do compartilhamento de saberes distintos dos diversos sujeitos. Os indícios de processos cooperativos podem ser observados nas interações do grupo dos três participantes, buscando novas soluções,

⁴ “Hackers believe that essential lessons can be learned about the systems about the world from taking things apart, seeing how they work, and using this knowledge to create new and even more interesting things.”

procurando compreender a forma de pensar de seus colegas, reposicionando-a.

Aqui, também o preceito da ética *hacker* (LEVY, 1994) de construção coletiva, demonstra que a participação de um sujeito não diretamente envolvido no desenvolvimento da atividade, mas que solucionou o problema encontrado pelos sujeitos diretamente envolvidos na solução, pode ser benéfica para a resolução do problema.

Em Camargo e Becker (2012, p. 529), encontra-se a compreensão que Piaget dá às novas lógicas de pensamento, aos ajustes originados nas interações, inserindo a cooperação no espaço da autonomia moral, relacionando-a à coordenação de pontos de vista, à abstração reflexionante, ao sentimento de respeito, à justiça e ao princípio da igualdade. Assim, Piaget tratou-a como uma relação sem hierarquia, originada no respeito mútuo, em que a criança considera o ponto de vista do *outro* para estabelecer um diálogo, movimento esse que pode ser observado no exemplo anterior. Rangel (1992, p. 71) estabelece a seguinte subdivisão: para além da cooperação intelectual, estabelece a cooperação moral em ressonância com a afirmação de Camargo e Becker (2012), referenciada. Na cooperação moral, os movimentos conduzem para à construção e à reelaboração dos julgamentos morais, buscando a maximização dos ganhos coletivos sem perdas pessoais, conforme explicitado anteriormente.

Mesmo que consideremos que, em diversos momentos, indícios de coação e de conformismo foram evidenciados, os movimentos dos sujeitos, durante o processo de trabalho com a Robótica Educativa, apresentaram indícios que sugerem a existência de processos cooperativos de ordem intelectual e moral.

Algumas reflexões

Considerando os encontros de trabalho com Robótica Educativa, os momentos de livre-exploração do material, permitindo a autogovernância, apresentaram sinais de serem um fator motivador de movimentos sociocognitivos, que não somente a coação e o conformismo. Foi possível

observar que, nos momentos de livre-exploração, houve maior ocorrência de movimentos que sugerem a descentração do pensamento.

A escolha dos sujeitos integrantes dos grupos de trabalho é assunto que não foi explorado nesta pesquisa. Os dados construídos demonstram que determinadas formações proporcionam resultados distintos na construção de conhecimentos e favorecem (ou dificultam) o aparecimento de movimentos cooperativos. Então, compreender como se tecem as redes de poder dentro dos grupos, bem como a forma de constituir esses grupos, são assuntos que podem inspirar pesquisas futuras.

A análise das transcrições demonstram que, em muitas oportunidades, o livre-compartilhamento de informações, o respeito do educador com relação ao sujeito que aprende e a construção colaborativa provocaram indícios de cooperação e de autonomia dentro do grupo, promovendo o *aprender a conviver em grupo* para além do egocentrismo intelectual e moral.

Com relação ao material utilizado na pesquisa, a construção seguiu os preceitos postulados pela ética *hacker* (LEVY, 1994), montando os dispositivos controladores em caixas de acrílico, e os dispositivos sensores em montagem aberta, permitindo a observação de suas entranhas.

Os sujeitos demonstraram que a utilização do microcontrolador Arduino e do programa *Scratch* para Arduino (S4A) não foi por eles apropriada. É provável que isso se deva ao estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram e pelo pouco tempo disponibilizado à construção dos conhecimentos relativos ao seu uso e programação.

A caixa de comando,⁵ utilizada com os motores CC da LEGO® e com os sensores montados sobre peças LEGO®, teve maior apropriação por parte dos sujeitos da pesquisa, que demonstraram desenvoltura em seu uso. A análise das transcrições sugere a apropriação dos conceitos referentes ao uso e controle de motores de CC, bem como dos fatores relativos ao uso de sensores quando a caixa de comando foi utilizada.

Assim, é plausível afirmar que a análise de dados nos leva a concluir que não é a sofisticação e/ou a complexidade do equipamento

⁵ Dispositivo de controle de motores e diodos emissores de luz (LEDs) analógico, que permite a conexão de sensores para o controle. Detalhes de construção do dispositivo estão disponíveis em: <www.profmentira.comunidades.net>

disponibilizado que garante resultados compensadores, quando objetivamos a construção de saberes, respeitando o sujeito que aprende.

Considerando o postulado pela ética *hacker* de que o compartilhamento e a construção colaborativa no ciberespaço podem ser fatores de melhoria e desenvolvimento nos processos de construção (LEVY, 1994), a atividade com Robótica Educativa poderia ter se beneficiado desse movimento. Porém, os sujeitos eram jovens e com pouco conhecimento de informática, devido à sua condição social. Não foi possível, portanto, provocar o compartilhamento virtual de suas experiências.

O momento da transcrição e análise das filmagens dos encontros, utilizando o Método Clínico de Piaget, foi transformador para a formação do pesquisador como professor. É fundamental que a análise das transcrições seja um momento de autoquestionamento, de observar criticamente sua atuação e seu método, atento à possibilidade de evolução.

No que tange à preparação do sujeito que aprende para a vida, de acordo com o preconizado por Delors (2010), por Freire (1996) e por Himanen (2001), a autogovernância sugerida por Piaget (1998) demonstrou marcas de ser uma forma de trabalho em grupo que possibilita a experimentação de necessidades de solidariedade e justiça, num ambiente educativo, refletindo sobre o que pode ser a condição ideal para uma vida em sociedade, “fomentando a autonomia pela interiorização de normas, desenvolvendo a personalidade, assim colocando a formação da personalidade e a cooperação em um nível de indissociabilidade”. (PIAGET, 1998, p. 13).

Referências

ALIMISIS, Dimitris. Teacher education on Robotics-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods. Edited by School of Pedagogical and Technological Education (Aspete). *Creative Commons License*. 2009. Disponível em: <http://dide.ilei.sch.gr/keplinet/education/docs/book_TeacherEducationOnRobotics-ASPETE.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2014.

CALLEGARI, Jean Hugo. *Robótica educativa com crianças/jovens: processos sociocognitivos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 2015.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingants. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549,

maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 1º out. 2014.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília. 2010.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002

ESTATUTO da Criança e Adolescente. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 7. ed. Brasília: Edições Câmara. 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

HIMANEN, Pekka. *Hacker Ethic and the spirit of the Information Age*. Translated by Anselm Hollo and Pekka Himanen. Random House Inc., New York. 2001.

LEVY, Steven. *Hackers: heroes of the computer revolution*. New York: Dell Publishing, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

NEVADO, R. A. *Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores*. 2015. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre 2001. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72081/000417853.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças, repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, Seymour; HAREL, Idit. *Situar el construccionismo*. Trad. de Incae. Alajeula: Incae, 2002. Disponível em: <http://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Readings/situar_el_construccionismo.pdf> Acesso em: 10 nov. 2014.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética / sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1970; 1983.

_____. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1965.

_____. *O juízo moral na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Pedagogia*. Lisboa Portugal: Instituto Piaget, 1998.

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética hacker e educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez. 2010.

RANGEL, Ana Cristina S. *Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos socioeconômicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; COSTA, Giseli Paim (Org.). *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*. Caxias do Sul: EducS, 2010b. p. 117-152.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A constituição da docência em *blogs* do PIBID: um estudo sobre os modos de escrita de si¹

Simone Selbach
Roberto Rafael Dias da Silva

Pesquisar na perspectiva de uma pesquisa do presente é realizar processos investigativos que nos conduzam a novas interrogações. Como afirma Corazza (2007, p. 109), “penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido”. E é dessa insatisfação que decorrem os primeiros movimentos e deles os outros e os outros.

Sobre a temática *docência* é que as problematizações foram mobilizadas, é com ela que são operados os conceitos. Penso que, para dar qualquer passo em relação à escrita que parta de um desejo de saber, o mesmo, na maior parte das vezes, está ali, latente. Saber-me docente, resultado dos processos de subjetivação que por mim perpassaram, atravessaram, criaram, me faz ao mesmo tempo público e plateia nesta escrita – próxima e distante, curiosa e conhecedora, escritora e leitora, mestre e discípula.

No entanto, não se trata de um escrito sobre docências, tipologia, gêneros e flexões. Debruço-me a entender, a pesquisar, de que modos a escrita em *blogs* pode ser problematizada como uma técnica de si na produção de modos de subjetivação docentes. Mais que um entender, proponho-me à análise da produção de docências, de escritas que as permeiam, dos espaços onde se torna possível analisá-las, da arte que podem promover, das categorizações que, independentemente do *blog*, aparecem. Não busco uma verdade, nenhuma docência exaltada, consagrada; proponho-me a analisar, problematizar e convidar todos a que leiam este documento, a pensarmos sobre docências e suas criações, suas bricolagens, seus devires, suas inquietações, suas possibilidades de serem artistas.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *A constituição da docência em blogs do PIBID: um estudo sobre os modos de escrita de si*, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, defendida em março de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Desse modo, a escrita de si, vista como uma possibilidade de técnica de si, operará o conceito de docência, lhe trará movimentos de subjetivação, atravessando seu *modus operandi*. Essa técnica, entendida como exercício, como movimento de revés e de devir ao mesmo tempo, está na proposta de um cuidado de si. E essa escrita, acontecendo em cenário também específico: em *blogs* brasileiros construídos por licenciandos em Pedagogia que participam do PIBID,² em que analiso a possibilidade de escrita de si docente num exercício provocativo de pensar o pensamento. A partir disso, busco traçar, também, uma conversação sobre os sentidos de docência que apareceram nas escritas, organizando-os pelas temáticas que os envolvem e como as mesmas podem ser problematizadas, pois, enfim, inspiram um discurso contemporâneo sobre docência.

A docência nos *blogs* de divulgação do PIBID: aproximações iniciais

O *blog* contém fragmentos de textos ou textos completos, com uma atualização frequente. Os escritos são organizados de forma cronológica, disponibilizados para a internet, e o acesso ao conteúdo é da ordem do interesse de quem o busca.

É nesse âmbito de diferentes possibilidades de escrita, de ampla possibilidade discursiva, de ferramenta *blog* utilizada há tão pouco tempo e já expressando tantas forças, de perpassar que a mesma produz, de potência que a mesma pode traduzir, que os *blogs* surgem como o cenário de pesquisa para a escrita da docência e o registro das singularidades que se lhe dispõem. Os dados, a seguir, possibilitam a visualização da curva crescente que a escrita digital vem demonstrando e o quanto a ferramenta da internet e o espaço do *blog* têm se constituído como um espaço de movimento, de expressão e, também, como um espaço para escrever sobre si mesmo, de forma que, segundo Levischi;

² Utilizo a sigla PIBID em letras maiúsculas no decorrer deste artigo, levando em conta seu significado: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

os blogs são um dos maiores e mais velozes fenômenos comunicacionais da área digital. Em menos de dois anos e meio – de outubro de 2004 a janeiro de 2007 – saltaram de 4 milhões de páginas ativas para 63 milhões. A aceleração da criação dos novos diários também foi grande: de 12 mil novas páginas por dia em outubro de 2004 a 63 milhões em janeiro deste ano. (2011, p. 1).

A escolha do espaço *blog* para a observação da escrita docente foi traçada a partir dos questionamentos: Onde estão as escritas docentes? Os docentes escrevem sobre sua docência? Onde será possível a coleta dessas escritas de forma atual para que seja possível perceber que discursos de docência acontecem no Brasil em se tratando, especificamente, da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? E, a partir desses próprios questionamentos, é que foi possível entender que a escrita de si docente não estava só na escola, nem só nos documentos escolares, nem somente nos planejamentos, mas em todo um espaço para além das instituições escolares de confinamento.

Ver através das práticas discursivas os elementos que ali se dispõem, as atravessam e as orientam é a condição para a análise. *A priori*, os discursos lidos nos *blogs* foram garimpados em suas regularidades e deslocamentos e possibilidades de entrecruzamento. Quer sejam as seções das práticas pedagógicas, quer dos transbordos docentes, mesclam a possibilidade desse alinhavo, que não exige denúncia do que está posto em um e não em outro, muito menos expõe a necessidade dos escritos, o que não é o foco desta pesquisa. Retomando Foucault, Silva (2000, p. 43) argumenta que o “discurso não escreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso ‘fabrica’ os objetos sobre os quais se fala”.

Essa é a forma com que são operados os discursos neste estudo, os discursos dispostos nos *blogs* são tomados em relação à sua escrita, em que os licenciandos escrevem sobre si e sobre as existências docentes. Fischer (2001, p. 198) assinala que “para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. Que discursos docentes emergiram? Quais são as regularidades? Que verdades estão aí sendo constituídas? Que valores estão sendo valorados em se tratando da docência? Realmente, entendemos esses

ditos e escritos como a possibilidade de uma escrita docente? O que está sendo dito?

As questões problematizadas produzem-se com a intenção de provocar-nos a pensar com outros atravessamentos a docência: Que tipos de escrita vêm sendo feitos? Escritas confessionais, escritas poéticas, literárias, artísticas, escritas que problematizam o pensamento? E que modos de existência docente são valorizados nessas escritas? Busquei não me deter a criar respostas, mas a produzir interrogações.

PIBID de pedagogia no RS: um recorte

O PIBID é uma proposta em nível nacional que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem às escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

A intenção do programa é unir as secretarias e as universidades a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas, em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) seja abaixo da média nacional, que é de 4,4. Segundo a Portaria 096, de 18 de julho de 2013, o programa tem como base legal a Lei 9.394/1996, a Lei 12.796/2013 e o Decreto 7.219/2010. (BRASIL, 2013).

No art. 3º declara-se: “Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES”. (BRASIL, 2013, p. 2). Segundo relatório da Capes (2013, p. 39), é destacado “o desenvolvimento de novas compreensões sobre a educação, escola e práticas educativas pela aproximação das IES,³ professores supervisores e licenciandos bolsistas com a escola, considerando os efeitos positivos que colhem”.

³ IES – Utilizarei a sigla IES em letras maiúsculas; essa sigla significa Instituição de Ensino Superior.

Essa dimensão que o programa desenvolveu tem relação com os objetivos do mesmo. Conforme a Portaria 096, de 18 de julho de 2013, apresenta, na Seção II – Dos Objetivos, o art. 4º que dispõe:

São objetivos do PIBID:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p. 2-3).

O PIBID, mais que fomentar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, é também um espaço de pesquisa. Onde pesquisar a docência? Em salas de aula? Como problematizar docências e de que forma registrar? Onde estão os relatos docentes para serem investigados? Todas essas inquietações levaram-me ao PIBID que é um dos espaços de visualização da docência.

Nessa busca constante do cuidado de si, do *si docente*, de si pensante, foi possível garimpar o material de pesquisa, o que tornou possível escrever sobre docência em uma pesquisa do presente.

Blogs do PIBID: mapa das análises

Na Portaria 096, de 18 de julho de 2013, Capítulo IV, Das Atribuições das Instituições Envolvidas, art. 22, consta que são atribuições da IESs no item 8, em que temos o seguinte destaque: “VIII – divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de

comunicação disponíveis.” Baseados nisso, as IESs divulgam os resultados do programa Pibid em larga escala, quer seja em seus *sites* institucionais, quer em seminários promovidos pela IES com o apoio do Capes, em eventos da comunidade e, também, em muitos *blogs*. Esse foi, então, o espaço importante em que ocorreu a empiria desta dissertação: nos *blogs* construídos por bolsistas que participam do programa PIBID no Rio Grande do Sul. (BRASIL, 2013).

A pesquisa ocorreu, em primeira análise, acerca das IESs que participavam do programa PIBID no Estado do Rio Grande do Sul, onde moro e atuo como pesquisadora. Encontrei um relatório no *site* da Capes (2014) que apresenta uma planilha no formato *excel*, com a apresentação de 313 IES participantes no Brasil.⁴ O segundo passo foi a seleção das IESs correspondentes ao Rio Grande do Sul, de forma que encontrei o número de 32 instituições. Dessas 32 instituições, duas delas não tinham o PIBID vinculado à licenciatura em pedagogia, aspecto muito relevante para a análise. Portanto, ficaram 30 IESs para que eu pudesse nelas me debruçar, pesquisando sobre qual delas tinha em seus recursos de divulgação *blogs* construídos. Surpreendi-me ao saber que a grande maioria a tinha em seus modos de divulgação.

Para que a pesquisa fosse de fato abrangente, sem a possibilidade de que se perdesse e assim pudesse manter seu rigor, foi necessário um maior recorte na empiria. Levei em conta a natureza das IESs descritas, pois havia IESs particulares, federais, estaduais e comunitárias. Também me detive em perceber a localização geográfica das mesmas, para que o discurso docente garimpado não fosse restrito, mas percebido nas mais diversas regiões. Optei por pesquisar em três *blogs*: de uma universidade comunitária, de uma universidade federal e de uma universidade estadual do Rio Grande do Sul em seus diversos *campi*. As três IESs estão situadas na Região Nordeste, no Litoral e na fronteira do estado. Em seus *blogs* de PIBID, estaria atenta às possibilidades de docência ali divulgadas, construídas, e quais recortes das mesmas seriam passíveis.

⁴ Relatório PIBID. Fonte: Capes (2013). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

Procedi, então, à pesquisa, acessando os *sites* das IESs em busca do vínculo com o Pibid e, a partir disso, o acesso aos *blogs*. Os *blogs* não possuem uma formatação homogênea. O que os similariza é que todos descrevem ações pedagógicas. Na página principal desses *blogs*, para o movimento desta pesquisa, encontrei abas – *links* –, que, ao serem clicadas, remetiam às escritas docentes, as quais tinham diferentes tipos de titulação: ora estavam dispostas em memoriais, ora em relatórios, ora em depoimentos, ora em procedimentos. Nesse primeiro momento, me detive em ler todo o material do *site* disposto nessas titulações, avaliando os que tratariam da escrita de si docente e seriam possíveis como material de análise para, em seguida, organizá-los em um quadro.

A interlocução entre os dados dispostos nos *blogs* e a teorização com a presença de Foucault e de seus estudiosos amplificaram as problematizações nas análises pela possibilidade de não somente mostrar o que estava dado nos *blogs* – o já dito, mas de promover o não dito, trazendo-o para o campo do pensar.

Docência, escrita e cuidado de si: tessituras conceituais

O espectro que se forma quando se propõe uma pesquisa em que os conceitos de cuidado de si, escrita de si e docência coexistem, nos remete a lançar um olhar que perpasse e ultrapasse, que analise e problematize e não se detenha somente nos dados obtidos. No entanto, sobre a docência⁵ e seu aspecto formador, desde a relação professor-educando e suas implicações e consequências, papéis e objetivos, percebe-se que tudo é relevante. Mas, para mim, o que sempre me inquietou foi sua constituição. Como nos tornamos docentes? A universidade/faculdade nos forma docentes? O que fica além dos muros da formação? Talvez, de todos os aspectos, o que se sobressaia seja o olhar para a docência como algo que continuamente se faz e refaz, se rompe, se cria e se transforma, se elucida e se torna opaca, se traduz e não se compreende, se produz em intermináveis movimentos de vida. Essa docência

⁵ Sobre a docência, ressaltam-se alguns clássicos como Cunha (2011) e Gatti e Barreto (2009).

que não é *uma*, nem *a*, simplesmente *são*, *estão*, são construídas, atravessadas, customizadas.

Pensar a docência nesse âmbito significa propor-se a investigá-la e, ao mesmo tempo, compreender que não se quer uma resposta, mas se quer, com todo o interesse genealógico, provocar e problematizar para que o pensamento sobre *docência* seja, no mínimo, instigante. Para tanto, esta pesquisa precisava de conceitos que produzissem a problematização necessária e que com ela realizassem o intrigante movimento do pensar. Pesquisar a docência, mais que isso, pesquisar as docências produzidas por modos de subjetivação, é dispor-se a encontros com conceitos e teóricos que se propuseram a enveredar por um caminho não linear, nem dual.

Para esse movimento, estabeleci algumas interlocuções com o pensamento filosófico de Foucault. A partir desse pensamento, foram trabalhados os conceitos de cuidado de si e escrita de si. Em seus estudos e buscas genealógicas, Foucault levantou a possibilidade de vermos algo além do que já temos, do que já está dado. É tornar a pesquisa viva, não só um relato de dados, mas uma possibilidade de criação de pensamento que circula por quem produz como para quem lê. Suas pesquisas, na última⁶ fase de sua vida, em relação ao cuidado de si que encontrou nos escritos greco-romanos, trouxeram a possibilidade de entendimento de como essas civilizações compreendiam a vida, como organizavam suas cidades e como cuidavam de si mesmos. E esse cuidado todo poderia produzir uma vida bela, uma estética da existência, que se faz em um movimento contínuo de forças de cuidado, de olhar para si. (FOUCAULT, 1985). Escolhi trazer esses conceitos vistos no âmbito da vida grega e da romana para movimentarem a problematização da docência na atualidade, pois esta é uma pesquisa do presente.

É sobre essa perspectiva – do entendimento de uma docência produzida nos jogos entre poder, saber e subjetivações – que me debrucei. Foram problematizados os saberes constituídos em suas relações de poder, em se tratando do atravessamento nas existências docentes, quer na normalização que as impõe, quer nas práticas de sujeição que as dispõe, quer nos discursos

⁶ “A maior parte dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. Trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 35).

ressentidos que são operados. Realizar essa leitura com o apoio teórico de Foucault torna possível um novo lance de olhar, uma nova localização espacial, um novo modo de ver o que se havia já visto.

Realizei um alinhavo entre os discursos proferidos nos *blogs* percebendo: qual escrita docente está demarcada naquele espaço-*blog*, se as mesmas se repetem e quais se diferem, traduzindo regularidades, em que espaços essa escrita docente se transborda, que discurso docente salta a meus olhos enquanto leio em diversos *blogs* de diferentes universidades? Que tipos de escritas legitimadas são feitos? entre outros questionamentos. Busca-se, aqui, desenvolver uma tentativa, nos *blogs* do PIBID, de entender de que forças se apropriam, se expressam, nessas escritas e que existências produzem; se sucumbem a um ritmo pastoral, se denunciam um movimento emancipatório, se potencializam uma constituição de si.

Para o entendimento da docência, que pode se expandir e transbordar, lembro alguns estudiosos de Foucault, como Gallo, Carvalho e Loponte e, com eles, a possibilidade de entendimento da docência como obra de arte – provocação necessária que circunda esta análise. Com esses teóricos – e seus conceitos deslocados para o âmbito da docência –, é que me dispus a olhar para o espaço do *blog* construído por licenciandos do Pibid e que possam – convidados e conceitos – participar do cerzimento e, na mesma medida, que sejam vistos, sejam perpassados pelos conceitos, sejam atravessados pela docência, mostrem a que vieram, para serem operados também de outras formas.

Foucault analisou o poder como relação e entendeu que só funciona quando ele se exerce. Quando falamos nos *blogs* analisados e seu pertencimento à rede da internet, podemos questionar: O que regula os escritos nos *blogs* da internet? Que técnicas de controle são realizadas para a organização desses escritos quando são operados não em uma instituição de confinamento, mas em um espaço aberto em que todos controlam todos? É preciso que a rede/internet me regule ou eu próprio me sinto regulado o suficiente para me sujeitar a escrever o que se tornará público, o que me mostrará como pessoa, como um bom sujeito, como determinados tipos de docente? Dentro desse espaço de poder, de que não se tem as limitações exatas, é que se torna possível a leitura dos discursos produzidos, alguns atos

de resistência, que não são mais que outra força lutando contra a força coercitiva.

A noção de cuidado de si estudada por Foucault seria a que converge com uma prática de cuidado de uma existência, de busca por uma estética da existência, pela construção da vida como uma obra. Há, pois, um deslocamento, no qual o fim último não é alcançar uma dada profissão, o governo da cidade, mas a vida como realização última, entendida como uma obra a ser construída. Essa é a época considerada de ouro do cuidado de si para Foucault. Foi na leitura das práticas epicuristas e principalmente estoicas, nos dois primeiros séculos da nossa era, que o autor se interessou em analisar diferentes técnicas e exercícios por meio dos quais esse cuidado se exercia, sendo um deles a escrita. São ações como *voltar-se para si*, *perceber-se*, *concentrar-se em si* e *retirar-se em si* que produziram o cuidado, não distinguindo mais o sujeito que se observa e o objeto observado, mas produz o próprio acompanhamento, fortalecido pela concentração.

O sujeito como algo a se fazer, o cuidado de si implica uma atitude. Trata-se de um equipar-se em sua própria diferença. Não há uma vontade de decifração ou de descobrir o que estaria subjugado ou escondido, ou de descobrir a verdade que ainda não aparecia. O que interessava era que, através da relação de si para consigo, fosse possível uma imanência perfeita na constituição de um sujeito forte.

Esse cuidado de si, no entanto, não está relacionado a um olhar egoico ou a uma possibilidade de individuação para sua existência; ele se estende ao âmbito social, não havendo a renúncia, mas, de outra forma, se constituindo a partir do cuidado de si, na relação com os outros. O cuidado de si é atravessado pela presença do *outro*. Esse olhar que parece estar se colocando sempre à prova é o que busca uma estética da existência, a construção da vida como uma obra, pois se distancia de si, não abrindo um abismo com alguém que não conhece, mas abrindo um espaço entre si e si mesmo, entre o sujeito e a obra que deve ser realizada, se equipando para viver o melhor possível no presente.

Essa docência em movimento, que volta os olhos sobre si mesma, é que provoca a constituição de si. O conceito de cuidado de si alinhava toda a questão de embasamento teórico e é na escrita de si, como técnica de

subjetivação, que serão recortadas e costuradas as possibilidades de análise sobre a docência.

Sobre a escrita de si

No olhar de si sobre si mesmo e na busca por uma estética da existência, é que o cuidado de si se lança por meio de diferenciadas práticas de si. Práticas de si existem em todas as civilizações e, mesmo entre os gregos e romanos, a leitura dessas é diferenciada, como no caso das meditações. Para Gros (2006, p. 132), “a maior parte dos exercícios referentes ao cuidado de si participa dessa obsessão única: assegurar da melhor maneira possível a correspondência entre o que digo que é preciso fazer e o que faço”. As técnicas que fazem parte das práticas de si são procedimentos microfísicos por meio dos quais o sujeito age sobre si mesmo para seu próprio aperfeiçoamento.

Há várias técnicas relatadas nos escritos gregos estudados por Foucault, entre elas, a escrita, a leitura, a meditação, a dieta, entre outras. No caso desta pesquisa, as práticas de escrita é que serão convidadas a problematizar as análises. O exercício da escrita, na possibilidade de uma escrita como modo de subjetivação, perfaz essa pesquisa, seja nas escritas retiradas dos *blogs*, seja na própria escrita desta pesquisadora-docente, pois que esse movimento do pensar e do escrever ultrapassa todas as investigações, todos os já-sabidos e os construídos, todas as possibilidades de entendimento da escrita como técnica de si. A escrita, nesse sentido, pode ser tomada como uma técnica de subjetivação. Nesse texto, Foucault descreve:

Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo. [...] Entre todas as formas tomadas por esse treino (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita – fato de escrever para si e para o outro – tenha desempenhado um papel considerável por muito tempo. (2014, p. 143).

A escrita é a própria potencialidade de expressão e de constituição de si no que se refere e que, ao escrevermos, nos escrevemos. Escrever é um

exercício de pensar o pensamento, é uma possibilidade de revés, é uma possibilidade de que, ao escrever, possa escrever-se de outros modos. A docência, por sua vez, que se demarca muito mais no espaço de leitura e fala, e nos espaços de escrita-planejamento, escrita-parecer, escrita-documental, busca, também, esse meio digital como um espaço de interlocução e de produção de seus saberes, seus querereres, seus fazeres. Em que redes de sentido a escrita digital se desfaz? Qual é o lugar do *outro* na minha escrita? O que esse *outro* que não está dado, mas subentendido e leitor, me convoca a realizar? Faz parte das práticas nas redes sociais decidir o que se escreve, o que tem escuta no *outro*, pois cada sociedade diz o que pode dizer.

A escrita de si como uma costura, mais que escrita, uma combinação com imagem. Foucault buscou e analisou os diários e as correspondências. Eu analiso o *blog* como outra possibilidade: tem traços de escrita de si e tem traços da escrita do outro, é outro espaço. É pensar a docência com outros aportes e tentar entender o funcionamento, o *como*. Como esses licenciandos em pedagogia, em processo de formação inicial do PIBID, estão usando a escrita de si no *blog* e produzindo docências?

Foi a partir de uma primeira leitura dessas escritas em que percebi regularidades e, assim, a necessidade de categorizá-las, para que pudessem ser problematizadas sob a ótica conceitual de Foucault. As categorias refletem a frequência dos discursos encontrados, visto que, independentemente da IES pesquisada, a escrita ecoava nos outros *blogs*. Portanto, as categorias foram organizadas a partir da quantidade polifônica em que se imbricavam nos *blogs*. A opção pelo uso de categorias analíticas deveu-se à sua potencialidade para descrever os sentidos mais emergentes da análise dos excertos selecionados.

A primeira categoria, com um viés mais pedagógico e epistemológico, denominada “Entre a relação teoria-prática e constituição da reflexividade docente”, traz em si a dicotomia que os licenciandos dos *blogs* de PIBID analisados compreendem haver entre teoria e prática e a necessidade da reflexão – sendo esse um paradoxo disposto no discurso docente com maior veemência. Também trata da questão da reflexão como processo necessário para o cumprimento da docência. Essa reflexão, de cunho dialético, é que promoveria nos escritos a condição de idas e vindas na teoria e na prática.

Na segunda categoria, “Da atualização das práticas pastorais à gestão da qualidade: uma docência salvadora”, com um cunho mais político, apresenta as escritas docentes problematizadas em duas perspectivas: a primeira abarca o discurso docente que ora se origina na possibilidade de salvar os alunos, ora se traduz no pastorado das consciências nomeado por Nietzsche ([1887] 2009). A segunda está relacionada ao questionamento do Poder Público, que justifica os problemas educativos aos problemas do sistema educacional vigente; no entanto, as duas na perspectiva de uma educação da consciência para a salvação da educação.

Em uma terceira categoria, “Do cuidado de si à escrita de si: problematizando a docência-artista”, disponho os resquícios encontrados de uma possível docência-artista que, mesmo embrenhada em salvamentos, ou análise, se desloca a possibilidade de aparecer às vezes fugidia, às vezes declarada, na possibilidade de constituição contínua de si e no entendimento de essa possibilidade ser uma necessidade para a invenção e o aprimoramento da docência.

Dadas as categorias de análise e a base teórica sobre as quais são problematizadas, entendi que a genealogia da subjetivação seria o impulso metodológico possível para a organização da pesquisa, sua problematização e finalização.

A relação entre teoria e prática e a constituição da reflexividade docente

Das escritas recortadas para o desenvolvimento da análise deste estudo, a regularidade da necessidade de demarcação do território entre teoria, prática e necessidade de reflexão foi o elemento mais tangível e passível de visualização. Nos *blogs* das três IESs, foi possível verificar que a maioria se trata de depoimentos nesse sentido. Como foi a regularidade mais evidente, trouxe para análise como sendo um dos pontos fortes dos modos como a docência está sendo vista na contemporaneidade ou como se entende esses aspectos em seu funcionamento.

Em um primeiro momento, retornei ao capítulo que fala do PIBID na dissertação, para avaliar o quanto os objetivos do programa têm relação com

os efeitos de verdade a que se refere essa demanda no que se relaciona à teoria e à prática. Visto que era um discurso tão firmemente marcado nas escritas, valeu-me pensar que talvez estivesse objetivado politicamente no documento do programa em questão. Encontrei, então, no documento que define a Portaria 096, de 18 de julho de 2013, os objetivos desenvolvidos e propostos pelo PIBID. Nesses, dois em particular fomentam a leitura binária proposta entre teoria *versus* prática, e entre formação escolar *versus* formação universitária ou formal, e os reproduzo aqui:

[...]

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura [...]. (BRASIL, 2013, p. 3).

Em relação ao objetivo V, percebe-se a leitura de uma escola que complementa a formação da universidade, que é vista como aliada do processo para a formação inicial dos licenciandos, que está para participar da ação educativa propiciando, assim, a protagonização dos professores lá existentes em uma possibilidade de exercício de formação inicial de magistério para outros que estão chegando. Lê-se, nesse item, a intenção de parceria como soma de possibilidades, ora na IES se aprende, ora na escola – mas ambas, no entanto, como espaço de formação para os candidatos à docência.

No item VI, por outro lado, a possibilidade de entendimento binário da teoria e prática sendo eixos distintos se fortifica, ao demonstrar a necessidade de articulação. Conforme Uberti e Bello (2013, p. 17), “o mais enfático e recorrente tem sido o apelo à necessária integração entre teoria e prática, como maneira de se formar o ‘bom professor’ que poderá tratar, discutir e enfrentar os problemas educacionais do cotidiano escolar”. Ora, se há algo a ser articulado é porque há elementos distintos que poderão participar desse movimento – no caso disposto com a intenção de uma melhora na qualidade acadêmica. Percebe-se, assim, o entendimento de que

há uma teoria a ser ensinada, que há também uma prática a ser exercida, e, ambas precisam ser articuladas para o pleno exercício do magistério.

Percebem-se, também, nos relatos dos licenciandos, situações que fortalecem essa possibilidade e ainda a demarcam, como a teoria pertencendo à formação universitária, e a prática pertencendo à escola. A relação IES *versus* escola aparece em todos os recortes feitos, porém, entre os mesmos, algumas distinções ou possíveis singularizações os assemelham ainda mais. Portanto, teoria e prática são postas como espaços totalizadores, desconexos, cercados de dicotomia, construídos como causa e consequência, enclausurados em espaços diferenciados como a escola e as IESs, perseguidos em um movimento binário que parece não se interromper.

Outro elemento em destaque é a questão da importância da aplicabilidade, reforçando a ideia de que tudo o que é aprendido só é válido se for aplicado e de como o programa tem sido importante por oportunizar isso. E, em último aspecto, a valorização da experiência como elemento formador da docência. A mesma, referenciada pelas ações na escola que fortalecem a situação do presente, bem como as que entendem a experiência como preparação para uma atuação futura.

Também elenquei o entendimento da condição de reflexão como necessidade para que haja o movimento intelectual de análise e, assim, a possibilidade de articulação entre teoria e prática. Talvez, com mais potência, a compreensão de que só uma boa reflexão pode articular teoria e prática, o vivido e o sabido, a realidade e a imaginação, o plano concreto e o plano imanente, entre tantos outros binarismos que compõem o discurso pedagógico atual.

As escritas dispostas neste bloco, em um sentido mais pedagógico e epistemológico, baseadas nos conceitos de teoria, prática e reflexão, foram as mais decorrentes e estavam alastradas pelos três *blogs* das IESs observados e analisados. Essa percepção nos leva a problematizar o quanto essas escritas fazem parte do discurso contemporâneo vigente e o quanto possuem de força e potência para ali permanecerem.

Da atualização das práticas pastorais à gestão da qualidade: uma docência salvadora

Nessa segunda analítica, atribuímos visibilidade a outra faceta da constituição da docência contemporânea, qual seja, um perfil mais polêmico e crítico, que poderia ser localizado num âmbito mais político que pedagógico. As escritas de si registradas nos *blogs* giram em torno de uma necessidade de crítica, de uma mudança de postura, de uma busca por uma consciência e da vontade de verdade como entendimento do que deve ser o docente contemporâneo e como deveriam funcionar as políticas públicas em educação.

Conceitos como *autonomia*, *crítica*, *justiça social* e *diálogo* aparecem com frequência quando há o discurso de uma educação progressista ou libertária como corrente pedagógica. Esse processo de uma educação progressista também se dispôs após uma educação católica tradicional que se preocupava com a disciplina, com a educação dos valores humanos e do saber científico. Contudo, os valores precisavam ser ensinados, as consciências precisavam ser despertadas, o movimento de pastorado ainda existia. Como afirma Carvalho (2014, p. 88), “há sempre uma condição de força estabelecida, uma norma circulando, um sistema estratégico de sujeição existente em qualquer instituição”. Não mais um pastorado católico ou evangélico, mas um pastorado das consciências, que se amplia em atuação por não defender uma só ideia, que se sustenta na possibilidade de disciplinamento e controle.

Essa vontade de verdade, perfil idealizador do mestre pastor que move consciências, que propõe salvar a educação e ver os alunos como plantas a serem cultivadas, está demarcado em muitos excertos nos *blogs* do Pibid das três IESs. Mesmo percebendo que nas escritas recortadas a docência tem uma conotação salvacionista, observei que há duas características vinculadas: uma de cunho pastoral, com foco na atitude dos docentes; e outra com a necessidade de crítica à maquinaria institucional, que movimenta a educação.

Uma das características da docência salvadora é a criticidade. O exercício de crítica, porém, se foca no aspecto institucional e na gestão da maquinaria pública, onde a educação pública acontece. São nos meandros e

interstícios interiores e exteriores da instituição *escola* e dos aparatos que a regem que acontece a maioria das críticas escritas nos excertos. Desde o impedimento da equipe gestora para a possibilidade dos licenciandos executarem suas atividades até a falta de equipamentos para a execução; desde a postura negligente das professoras titulares à tentativa de uma escola ideal, vários aspectos apresentam-se na tentativa de mostrar onde está o equívoco da educação e, por conseguinte, demonstram a solução, característica da educação pastoral salvadora.

Melhor problematizando, os salvadores-críticos de uma posição ou postura nem sempre se colocam dentro da maquinaria educacional, como se a observassem de fora e a ela remetessem soluções e críticas. Em ambos os excertos, como no decorrer de toda essa segunda categorização, foi possível observar a presença da crítica – seja em relação à escola, aos docentes, aos métodos, à equipe gestora, ao povo –, porém, sempre uma crítica que olha com a potência do julgamento e que busca a verdade. Não encontrando a verdade, diagnostica as causas do erro e mostra o caminho da redenção. Essas escritas localizadas nos *blogs*, que pertencem a três IESs do RS, nos mais diferentes espaços geográficos do estado e pertencentes a diferentes vínculos institucionais (comunitário, estadual e federal), demonstram a intensificação em que esse aspecto salvacionista se produz no discurso contemporâneo.

Do cuidado de si à escrita de si: problematizando a docência-artista

Com essa leitura, é possível dispor-se a entender a transformação e a invenção de si mesmo docente por outro regime de análise. Esse processo de reinvenção de si docente como algo inacabado, mas possibilitado pelos atravessamentos que o constituem como modo de subjetivação, permitem os rasgos cotidianos a que todo docente pode se permitir fazer. Permitir-se viver esse espaço de invenção é permitir-se participar do movimento de si sobre si, do olhar cuidadoso que se pode ter sobre si, das possibilidades criativas de se reinventar e, assim, possibilitar como na ideia de governo de si e dos outros o cuidado de si (docente) e dos outros (alunos).

O cuidado de si remete ao contínuo exercício de olhar para si, e esse exercício produz o movimento do pensar direcionando as próximas ações que produzirão o cuidado contínuo e a constituição de si como obra de arte. (FOUCAULT, 1985). Portanto, transformação é uma palavra ou ação importante para uma docência-artista, a meu ver. Docência, em relação à arte, à vida como obra de arte, é dispor-se a pensar o pensamento, é compor em fragmentos, é rasgar verdades constituídas e engessadas e se propor transformações contínuas, como afirma Loponte, metamorfoses infinitas:

O si é um trabalho ininterrupto de metamorfoses infinitas [...]. A formação docente, como a própria constituição do sujeito, é um processo constante, e é, sim, permanente, ininterrupta. Não há listagem de “competências a serem alcançadas” que a aprisionem, nem receitas infalíveis para ser um “boa professora” que a limitem. Há inúmeras possibilidades de ser docente, e este é um processo demorado, que acontece lentamente. (2005, p. 96).

A análise proposta sobre cuidado de si docente como obra de arte é uma possibilidade de reinvenção do si docente e de suas possíveis transformações.

Escritas finais

Pesquisar a docência, mais especificamente o discurso docente na contemporaneidade, é compreender – desde docente que sou – que sou ultrapassada, bem como todos os docentes, por processos de subjetivação. Como argumenta Gallo (2008, p. 37), “quero dizer, admitir que não somos senhores de nossas práticas, que não somos nós quem as decide, mas que nos cabe entrar e tentar manter-nos dentro delas, já é avançar de forma ética”.

Destituir de identidade ou de idealização este estudo promove um respiro, no sentido de que não tem como resultado a busca de uma verdade, como, por exemplo, “a docência brasileira é assim”, ou “assim escrevem de si os licenciandos participantes do programa PIBID”. Também não se trata de um julgamento ou idealização no que tange à possibilidade de entendermos que não há a docência certa ou a errada, a que merece ser buscada ou desenvolvida e a que deve ser apagada. Trata, sim, de problematizar as escritas de si docente, de licenciandos do programa PIBID, recortadas de

blogs construídos por eles mesmos, para que possamos movimentar nosso pensamento sobre a docência na contemporaneidade.

Qual, então, é o discurso da docência na contemporaneidade? Sobre o que os docentes escrevem de si? Como os licenciandos entendem a docência nesse espaço-tempo? O entendimento que trago é que não há uma resposta e, sim, múltiplas. O discurso contemporâneo sobre a docência produz-se na interface dos sentidos percebidos nas categorias de análise, possibilitando que vejamos que é múltiplo, polifônico e alocal.

Não podemos dizer que é um discurso generalizado, visto que “os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades”. (VEIGANETO, 2014, p. 99). No entanto, posso dizer que, a partir da minha pesquisa e de minhas leituras, a constituição da docência contemporânea, escrita nos *blogs* do Pibid por licenciandos, no recorte espaçotemporal 2010-2015, apresenta os três sentidos descritos e analisados. O que não significa que daqui a dez anos não possamos ter a inserção de outros sentidos nesse mesmo cenário ou até a retirada de alguns que aqui se observaram.

Entender que a pesquisa em educação possa promover um espaço de transbordo, de transfiguração é permitir-se ver a docência nesse mesmo aspecto. Afinal, “é quando o educador se abre ao inesperado, ao inclassificável, ao irreduzível, ao divergente, ao imponderável, ao desvio da linha-limite” (CARVALHO, 2014, p. 114), que a invenção de si e o da docência se efetua. Não há fórmulas, nem “competências a serem alcançadas” que a aprisionem, nem receitas infalíveis para ser uma “boa professora” que a limitem. Há inúmeras possibilidades de ser docente, e esse é um processo demorado, que acontece lentamente. “Uma docência artista se basearia nessa característica que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, numa insatisfação constante”. (LOPONTE, 2003, p. 79). Pesquisar a docência, e fazer isso com a possibilidade de entendimento dos processos subjetivos que a ultrapassam através da escrita de si, na perspectiva do cuidado de si, foram meus grandes aprendizados. A partir deste estudo, seguirei investigando, de variadas formas, os modos de constituição das docências contemporâneas, aberta a

teorizações e materiais empíricos sintonizados com as demandas do tempo presente.

Referências

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. *Novo Regulamento do PIBID*. Portaria Capes 96, 18 de jul. 2013.

BRASIL. CAPES. DEB/Capes. *Relatório de gestão PIBID*. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a função-educador*. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 109.

CUNHA, M. I. *O bom professor e a sua prática*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Trad. de Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política*. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Dourado Barbosa. Manoel da Motta (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GALLO, Sílvio. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-261.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. Trad. de Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

LEVISCHI, Beatriz. Blogs ampliam o espaço educacional de professores e alunos com possibilidade de partilhar informações de forma criativa e prazerosa. *Revista Educação*, Segmento, set. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/119/artigo234111-1.asp>>. Acesso em: 1º dez. 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 28, n. 2, p. 69-82, jul./dez. 2003.

____. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6346/000484287.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 maio 2015.

NIETZSCHE, Friederich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. (Obra original publicada em 1887).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. A docência-pesquisa em movimento no PIBID. In: UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo Lopez (Org.). *Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 17-32.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Foucault & A Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Por que livros literários na Educação Infantil?¹

Fabiana Lazzari Lorenzet
Flávia Brocchetto Ramos

O presente capítulo aborda parte das discussões apresentadas na dissertação de Mestrado intitulada *Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil*. Um dos objetivos de mostrar as reflexões dessa pesquisa encontra-se nos estudos de como a literatura infantil pode contribuir na formação de crianças na Educação Infantil.

Atualmente, os livros literários são disponibilizados em vários espaços, como em creches e pré-escolas, que constituem a Educação Infantil como espaço formal de aprendizagem. Um exemplo são os livros literários selecionados pelo “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE).

Há uma evolução no acesso à literatura e na concepção de infância como fase do desenvolvimento humano que merece atendimento específico. Historicamente, as creches estiveram vinculadas às áreas da saúde e assistência social, com fins assistenciais específicos. Agora, ligadas à educação e embasadas em lei, fazem parte da primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, mesmo que os livros estejam nas escolas e também nas turmas de Educação Infantil, é necessário entender como a criança interage com tais produtos culturais, a fim de criar estratégias que contribuam para que ela vá desenvolvendo competências para ler um livro literário.

Percebemos que a sociedade está contribuindo para o incentivo à leitura. Ações da iniciativa privada, como campanhas de empresas que distribuem livros às escolas e a clientes; organização de feiras do livro em várias cidades brasileiras; iniciativas da própria comunidade, de forma solidária e social; e acesso facilitado a livros pelas famílias são algumas das ações de mobilidade social que promovem o incentivo à leitura. Nesse

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, defendida em 29 de abril de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

sentido, são inúmeras as vias de acesso, fazendo com que o livro passe a fazer parte do cotidiano infantil, já que a

literatura é um patrimônio linguístico e cultural. É uma das formas culturais mais relevantes da identidade de um povo. Por isso, o acesso às obras literárias tem o objetivo de conhecer a língua natural e, ao mesmo tempo, a cultura de uma nação. (PAVIANI, 2012, p. 53).

Na educação formal, há orientação acerca da natureza do trabalho com livro e, mais especificamente, com a linguagem, embora nem sempre os fins sejam muito claros. Afinal, os

fins da prática educativa devem levar em conta todos os elementos da aprendizagem [...]. A escolha dos livros de uma biblioteca escolar deve estar integrada na definição dos fins que a escola pretende atingir. Não basta a ação individual, é preciso que essa ação tenha coerência com a ação integrada da escola. (PAVIANI, 2010, p. 35).

Comungamos com o autor, na medida em que compreendemos que a presença de livros literários no cotidiano infantil promove ricas experiências. Mesmo que a criança ainda não seja alfabetizada, a interação com os livros é fonte inesgotável para que os pequenos se familiarizem com esse produto cultural. Por isso, o trabalho da escola é fundamental como agente principal na inclusão do livro nas vivências infantis.

Educação Infantil: etapa inicial da Educação Básica

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e compreende o atendimento a crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos. Recebe a denominação de *creche* o atendimento feito a crianças de 0 a 3 anos, e de *Pré-escola*, para as de 4 a 5 anos.

No Brasil, a trajetória da Educação Infantil constitui-se de medidas que a regulamentam, bem como de políticas públicas voltadas ao atendimento de crianças nessa faixa etária. Em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, surge um novo paradigma para o atendimento às crianças pequenas. Posteriormente, as ações foram fortalecidas pela

Constituição de 1988 (CF/88) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Com a LDB, a Educação Infantil passa a ser tratada como direito e responsabilidade do setor educacional. Dito em outras palavras, se há mudanças na legislação, mudanças também ocorrem no modo de lidar com essa criança atendida na etapa da Educação Básica.

A partir das referidas leis, o modo de conceber o atendimento deixa de ser meramente de cuidado para ser um espaço especializado, com profissionais qualificados, com propostas planejadas para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Nesse cenário, a criança tem contato com produtos culturais que contribuem, ao mesmo tempo, para que esteja em ambiente letrado e, ainda, inicie seu percurso de acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

Com os movimentos de legalização da educação, abrem-se alguns caminhos para discussão e mobilização sobre a prática do direito legitimado à Educação Infantil. Além dos citados, é indispensável focar o Conselho Nacional de Educação (CNE), como órgão normativo e fiscalizador, que, em 3 de agosto de 2005, com a Resolução 3, amplia para 9 anos o Ensino Fundamental, ou seja, essa etapa torna-se obrigatória dos 6 aos 14 anos. Nesse contexto, conseqüentemente, a Educação Infantil passa a compreender a faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou os arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando o ano de 2010 como o ano-limite para os municípios se adequarem e implementarem mudanças necessárias ao atendimento da nova legislação.

Ainda no que diz respeito à legislação sobre a Educação Infantil, em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional 59, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, sendo 2016 o prazo final para a adequação às novas regras. Com essa regulamentação, a matrícula de crianças de 4 e 5 anos não é mais opção das famílias, passando, portanto, a ser obrigatória.

Além dos marcos legais citados sobre a Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) elaborou materiais para subsidiar e orientar o atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade, tanto no âmbito legal quanto no pedagógico. Entre eles, destacamos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, distribuído em 3 volumes: v. 1- Introdução, v. 2 -

Formação pessoal e social e v. 3 – Conhecimento de mundo (1998); Parâmetros básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009); Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação (2009); Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (2012); Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial; Brinquedos e brincadeiras de creches; Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil (2013); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013). Esses materiais – encaminhados às escolas públicas brasileiras e também podem ser acessados, integralmente, no Portal do Ministério da Educação – orientam pedagógica e administrativamente escolas e instituições quanto ao atendimento de crianças em idade de 0 a 5 anos.

O cotidiano na Educação Infantil é peculiar. Geralmente, quando pensamos em espaços escolares, logo recorreremos à memória e vemos cenários com carteiras, quadro-negro, giz, docentes e discentes. Esse ambiente pode ser comum quando se trata de propostas de organização do Ensino Fundamental. No entanto, a rotina da Educação Infantil, mais especificamente no que tange à organização dos tempos, dos espaços, dos cenários, dos materiais, dos encaminhamentos e da própria atuação docente, é singular. Desse modo, quanto menor for a criança, mais ela necessitará de atenção por parte do adulto. É a necessidade básica do cuidar, pois ainda está desenvolvendo sua autonomia nas situações de alimentação, higiene, segurança, proteção e interações.

Por esse motivo, a Educação Infantil deve possibilitar momentos em que o cuidar e o educar sejam indissociáveis. Diante do exposto, muito mais do que satisfazer as necessidades básicas da criança pequena, é importante auxiliá-la em sua formação pessoal e social. Nessa perspectiva, devem ser privilegiados espaços, tempos, recursos materiais e interações voltados ao conhecimento de mundo.

Embora datado de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) constitui importante material de cunho orientador

para gestores e docentes que atuam na Educação Infantil. O texto trata do cotidiano da 1ª etapa da Educação Básica, revelando quais são as necessidades das crianças e como podem ser conduzidas as situações de aprendizagem.

Assim, muito mais do que espaço de acolhimento de crianças pequenas, as creches e pré-escolas estão, gradativamente, ampliando seu repertório de atuação, tanto no acesso como na qualidade. O conjunto de ações legais, sociais, políticas e educacionais fazem com que essa etapa tenha sua merecida importância ao longo dos anos. As escolas e os educadores têm se preparado para dar atendimento a crianças pequenas, mas, acima de tudo, para compreendê-las, suscitando experiências positivas e desafiadoras para o seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a presença de livro literário nos espaços de atendimento da Educação Infantil torna-se mais uma possibilidade de apresentar à criança pequena esse objeto cultural.

Leitura literária: livros literários e o acesso às crianças pequenas

A leitura literária, presente na Educação Infantil, é considerada um momento de prazer tanto para crianças quanto para professores e famílias. Significa dizer que a leitura proferida pelo adulto, ou a hora do conto, faz parte da rotina dessas turmas. Mesmo que a escola não tenha espaço exclusivo para leitura ou para guardar livros, eles estão presentes. No entanto, é preciso destacar: O que é leitura literária? Todas as obras presentes na escola podem ser consideradas literárias? Será que na formação docente essa questão é trabalhada de forma clara?

Essas perguntas foram levantadas a título de reflexão; não serão respondidas pontualmente neste estudo, mas consideramos relevante pensar sobre o tema. Alguns autores dedicam-se a estudar questões que envolvem o ensino de Literatura. Na obra *Letramento literário*, Cosson discute o ensino de literatura e afirma que na escola “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”. (2006, p. 26). Na obra,

Cosson não se refere à Educação Infantil, mas é compreensível que a referida ação estende-se também a esse nível de ensino.

Entre as diversas formas de manifestação pela linguagem, a literatura infantil é um dos gêneros literários mais recentes. Surgiu durante o séc. XVIII com características próprias, em uma época de mudanças na estrutura da sociedade. (ZILBERMAN, 2003). O gênero aparece, principalmente, por meio de histórias, que passam a ser chamadas “contos de fadas”.

Segundo Zilberman (2003), a literatura infantil possibilita à criança experimentar relações com a realidade, as quais ela não pode perceber por conta própria. Assim, como a linguagem é mediadora entre a criança e o mundo, a leitura propiciaria alargamento do domínio linguístico e cognitivo. O ato de ler implica “o desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade da história e a aquisição de saber”. (ZILBERMAN, 2003, p. 46). Assim, quando pensamos em literatura infantil, logo lembramos da sua importância no que diz respeito à formação dos futuros leitores.

A forma como a literatura infantil chega à criança, seja pela família, seja pela escola, seja por ambas, revela a importância desse gênero literário para a formação infantil. Para Aguiar, “o gosto pela leitura deve ser despertado nos primeiros anos, de forma lúdica e espontânea, o que implica a presença de livros e mais livros ao alcance dos pequenos”. (2005, p. 45).

É importante, porém não suficiente, apenas tornar acessível a literatura aos estudantes. A escola precisa estar preparada para trabalhar com o acervo literário. Isso implica tratar a questão com o encantamento e a seriedade que merece. Colmer, nesse sentido, destaca:

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo. (2007, p. 27).

A leitura literária não deveria acontecer somente na escola, mas principalmente nela. A escola possibilita, além de poder ler sozinho, *ler com*

os outros. Desse modo, os espaços coletivos de leitura tornam-se fortes ambientes de estímulo e socialização. Conforme argumenta Colomer,

compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (2007, p. 143).

Comungando com a afirmação da autora supracitada, a atividade de leitura partilhada em turmas de Educação Infantil, por exemplo, pode promover, ainda, a interação entre os pequenos leitores, beneficiando seu repertório e imaginário.

Por muito tempo, foi entendida, de forma equivocada, a escolha do que ler às crianças pequenas. Muitas vezes, eram selecionados livros simplificados, com recursos verbais e visuais restritos. Graças a pesquisas e estudos de autores sobre leitura literária para crianças pequenas, atualmente, livros mais elaborados encontram-se também em bibliotecas e salas de aula infantis.

Corroborando o posto, citamos como exemplo os livros selecionados para compor os acervos do PNBE-2014 para a Educação Infantil. Trata-se de títulos que passaram por seleção e apresentam, em geral, notória qualidade literária. Assim, desde a Educação Infantil, as crianças têm acesso a obras compostas de atributos que constituem a excelência em qualidade linguística e artística.

No entanto, é importante, mas não suficiente, apenas ter à disposição livros literários de qualidade para crianças pequenas. Além de possuí-los, é fundamental pensar em como apresentá-los aos leitores mirins. Essa tarefa cabe ao leitor adulto, em casa, na interação com familiares e, na escola, com seus pares, mas principalmente pela atuação docente.

Além de outras particularidades da faixa etária em questão, a leitura também é singular na Educação Infantil. Primeiro, porque trata de leitores que ainda não leem convencionalmente. Segundo, porque o tempo de concentração das crianças dessa idade é curto. Por fim, pelas necessidades e a forma de pensamento próprio da idade. Citam-se essas, mas outras nuances

que apoiam a necessidade de pensar a leitura para essa idade poderiam ser destacadas.

Diante do exposto, é preciso admitir que, além da formação inicial, o docente que atua com crianças pequenas necessita do suporte da formação continuada no que tange, por exemplo, à multiplicidade de literatura infantil. Nesse sentido, destacamos a leitura de livros de imagens, principalmente os que se constituem pela narrativa visual.

Leitura dos livros de imagem

Sabemos que a leitura literária de um livro de imagens não é tão comum como a leitura verbo-visual, talvez por ser mais recente ou até por causar certa estranheza em ler imagens. O fato é que existe a necessidade de alfabetizarmos o olhar, pois vivemos rodeados de estímulos visuais, cenário em que se insere o livro de imagens. Oliveira (2008, p. 29) insiste que “seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. [...] A própria posterior alfabetização convencional seria muito mais agradável às crianças”. Por esse motivo, a importância de colocar à disposição delas, desde a mais tenra idade, obras literárias, inclusive as narrativas visuais.

No Brasil, vários autores dedicam-se a esse gênero, alguns produzindo obras literárias premiadas nacional e internacionalmente. Entre eles, citamos Roger Mello, Rui de Oliveira, André Neves, Nelson Cruz, Ângela Lago, entre outros. Na leitura de livros de imagens, o foco de análise é a compreensão do modo como o significante plástico constitui sentidos, como a imagem é arranjada para dizer o que diz – *como a imagem mostra*. (PANOZZO, 2001, p. 20). Ao olharmos uma imagem, não estamos meramente vendo – no sentido da visão – a ilustração, mas observamos e atribuímos sentido àquilo que pela visualidade nos é permitido perceber. As imagens provocam em cada sujeito diferentes sensações, permitindo uma leitura singular, sem tradução.

No que diz respeito à leitura de imagens, comungamos com Castanha (2008, p. 143) quando diz que “para darmos unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças que encontramos nas imagens ao comparar páginas. Isso é ler

imagens”. A riqueza de detalhes encontrados nas ilustrações dos livros de imagens possibilita ao leitor narrar a história conforme suas experiências.

Ainda: alguns, ao se referirem a livros de imagens os definem como obras que não possuem texto. Ramos (2010, p. 36), afirma que essa afirmação é equivocada e questiona: “Como pode existir um livro sem texto?” Seria afirmar que a visualidade contida nos livros não é texto. Ora, basta folhear as páginas de um livro de imagens e imediatamente o texto se constrói no imaginário e na leitura de cada sujeito.

Partindo desse ponto de vista, apresentamos o referido estudo a fim de aprofundar e subsidiar as ações educativas no que se refere à leitura literária na Educação Infantil, assim como subsidiar a discussão pelo PNBE presente no acervo distribuído às escolas públicas brasileiras e vem merecendo destaque em estudos recentes.

Assim, percebemos a importância de disponibilizar um lastro de oportunidades para a leitura de livros literários. Essa oportunidade pode se concretizar com a presença de livros literários disponibilizados pelo PNBE.

Programa Nacional Biblioteca da Escola – 2014

Para contribuir com as práticas educativas em relação à literatura, principalmente com estudantes, são concebidas políticas públicas que vão ao encontro das necessidades da educação e da infância. Entre essas políticas, cita-se o PNBE² que disponibiliza às escolas públicas brasileiras acervo literário, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores. No ano de 2008, o programa passou a oferecer acervo para a Educação Infantil.

Trata-se de programa com abrangência nacional, segundo Soares e Paiva,

foi instituído em 1997 e tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O Programa é executado pelo Fundo Nacional de

² O histórico do PNBE desde 1998 está disponível em:
<<http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>.

A história do PNBE, desde sua criação, é composta pela ampliação gradativa dos acervos de livros nas escolas. Assim, a cada ano, o programa procurou diversificar o material e o público atendido. Conforme informações do FNDE,³ todas as escolas públicas cadastradas anualmente no censo escolar são atendidas pelo programa. Nos anos pares, a distribuição dos acervos de literatura atende às seguintes etapas: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Nos anos ímpares, as escolas recebem seu acervo para os anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os livros que compõem os acervos pertencem aos seguintes gêneros literários: obras clássicas da literatura universal; prosa; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relato de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos.

Dessa forma, em 2014, foram encaminhados às escolas cujos alunos estão nas etapas: Educação Infantil (creche – 0 a 3 anos e pré-escola – 4 e 5 anos) 100 livros selecionados; anos iniciais do Ensino Fundamental (1^a. ao 5^a. anos) 100 títulos; Educação de Jovens e Adultos (EJA), 50 obras. O Quadro 1 auxilia o leitor a visualizar objetivamente as categorias e acervos destinados a cada etapa.

Quadro 1 – Agrupamento dos acervos literários e da quantidade de obras nas etapas em que os livros foram distribuídos em 2014

Etapa	Agrupamentos acervos literários	Quantidade obras
Educação Infantil	Textos em prosa	56
	Textos em verso	19
	Livros de narrativas por imagens	18
	Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos	4
	Livros com narrativa de palavras-chave	3
Anos Iniciais do	Textos em prosa	64
	Textos em verso	20
	Livros de narrativas por imagem	6

³ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 7 out. 2015

Ensino Fundamental	Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos	9
	Livros com narrativa de palavras-chave	1
Educação de Jovens e Adultos	Textos em prosa	32
	Textos em verso	12
	Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos	5
	Livros de narrativas por imagens	1

Fonte: Elaborado pelas autoras, conforme informações contidas nos Guias do PNBE NA ESCOLA – Literatura fora da caixa/Ministério da Educação; Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

Segundo as informações evidenciadas no Quadro 1, observamos que a maioria das obras pertence à categoria *textos em prosa*. Soares e Paiva (2014) justificam essa diferença pelo número de obras inscrito pelas editoras para seleção. Demonstram, por exemplo, que para Educação Infantil, do total na categoria de 4 a 5 anos, 60% dos inscritos pertencem ao gênero prosa; 23%, ao gênero verso; 11%, ao gênero imagens; 4%, ao gênero histórias em quadrinhos, e 2%, ao gênero palavras-chave.

Em 2014, o programa distribuiu às escolas públicas brasileiras livros para a Educação Infantil.⁴ No total são 100 títulos, divididos em quatro acervos: dois referentes à Categoria 1, destinados ao segmento de 0 a 3 anos – creche – e dois acervos à Categoria 2, referentes ao segmento de 4 e 5 anos – pré-escola. Interessa a esta investigação a Categoria 2 e, para esse nível de ensino, de acordo com o Edital 04/2012 – *Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE 2014)* – as obras inscritas devem contemplar os gêneros: textos em verso, textos em prosa e livros de narrativas por imagens. O item 3 desse edital trata da caracterização das obras. Especificamente no subitem 3.2.2 – pertencente à Categoria 2 para Instituições de Educação Infantil – etapa pré-escola – (a) textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; (b) texto em prosa: clássicos da literatura infantil, pequenas

⁴ No ano de 2014, foram distribuídos pelo PNBE acervos para bibliotecas escolares de escolas que tinham turmas de Educação de Jovens e Adultos e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

histórias, teatro, textos da tradição popular; e (c) livros de narrativas por imagens.

Ademais, o edital alerta sobre os livros confeccionados em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material. Essas obras deverão ter, obrigatoriamente, o selo do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), uma vez que serão manuseadas por crianças pequenas.

Juntamente aos acervos de 2014, chegam às escolas guias com informação e orientação para gestores e professores, a fim de subsidiar o trabalho pedagógico. Na edição objeto de estudo, são três guias, intitulados *PNBE na escola: Literatura fora da caixa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos*. Interessa-nos, aqui, principalmente, o guia de Educação Infantil (Guia 1), formado por apresentação, introdução e quatro capítulos, de modo que cada um contempla um dos gêneros apontados pelo edital.

O primeiro capítulo “Na Educação Infantil, versos que contam histórias”, foi escrito por Maria Zélia Versiani Machado. O segundo, “Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE-2014”, é de autoria de Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziela Simões Giroto. O capítulo seguinte conta com o texto “Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias”, de autoria de Ana Paula Paiva. O último capítulo do guia intitula-se: “Quando uma imagem vale mais que mil palavras: Livros de Imagem e Histórias em Quadrinhos no PNBE”, escrito por Vitor Amaro Lacerda. Findando o guia, a partir da página 70, encontra-se a lista de obras selecionadas PNBE-2014, com a imagem da capa de cada exemplar, título, autor, editora e categoria.

Figura 1 – Capas dos Guias PNBE-2014



Fonte: MEC (2014).

Ainda, destacamos, em especial, nos três guias, os textos que tratam sobre livros de imagens.

No *Guia 1*, destinado à Educação Infantil, o texto de Ana Paula Paiva discute a narrativa e a visualidade e dialoga com o leitor, no caso, o professor, a fim de acolhê-lo de forma compreensiva e solidária. A autora apresenta o tema e incentiva o docente a ir ao encontro dos acervos de livros que chegaram à escola, apreciando todos os gêneros que constituem um bem cultural. (PAIVA, 2014, p. 44). Na sequência, a autora sugere como olhar, pensar e trabalhar com livros de imagens, apontando para o potencial dessas obras. No final do texto, é possível encontrar outras ações que podem ser incentivadas com esse tipo de livro e gentilmente um convite: *Prontos para começar?!*

O texto que trata sobre a visualidade dos livros distribuídos para as séries iniciais do Ensino Fundamental, contido no *Guia 2*, traz como título *A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares*, de autoria de Flávia Brocchetto Ramos. O texto apresenta-se de forma convidativa ao leitor, é leve e ao mesmo tempo consistente. Dialoga com o leitor, foi escrito em forma de cartas. Na Carta 1, a autora apresenta-se ao leitor. Já na Carta 2, Ramos destaca a importância da chegada dos acervos na escola. Segundo ela, “receber na escola uma caixa com livros literários é motivo de celebração”. Convida o professor a explorar os livros, a olhar os

títulos, a capa, a contracapa, a lombada, as orelhas, as folhas de rosto, as cores, enfim realizar manobras de ida e volta sobre os livros. Nas Cartas 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, a autora levanta discussões acerca da visualidade dos livros, levando em conta sua experiência como professora e pesquisadora. Além de esclarecer questões sobre a literalidade dos livros de imagens e a leitura literária dessas obras, apresenta e aponta a particularidades dos títulos presentes nos acervos distribuídos. Ainda, no final do texto, a autora sugere leituras para aprofundar o tema.

No Guia 3, destinado à Educação de Jovens e Adultos, Edgar Roberto Kirchof, Iara Tatiana Bonin e Rosa Maria Hessel Silveira assinam a autoria do texto “Trabalhando com livros de imagem”. O artigo traz informações, conceitos e sugestões que os autores consideram úteis para o professor ou bibliotecário, a fim de instrumentalizar melhor esses profissionais no que tange à leitura de livros de imagens. O texto também apresenta livros de imagens que compõem os acervos de EJA e, ainda, traz possibilidades de mediação dessa leitura.

A mesma história pode ser contada de modos distintos, pois depende de quem a conta e das suas intenções, de quem será o possível interlocutor (leitor ou ouvinte) e de onde será veiculada. Há que se pensar que a narrativa visual é formada por imagens que se sucedem e que têm relação entre si. No ato de leitura, essa relação vai sendo reconfigurada pelo leitor, a partir do seu repertório. Assim, percebemos a importância de disponibilizar um lastro de oportunidades para a leitura de livros literários. Essa oportunidade pode se concretizar com a presença de livros literários disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Finalmente, destacamos a importância da presença de livros literários em espaços destinados à Educação Infantil, assim como a diversidade de gêneros e a interação das crianças com o objeto cultural, com o mediador e com seus pares. A pesquisa de campo e os resultados obtidos a partir das sessões de leitura do livro de imagem na Educação Infantil poderão ser encontrados de forma aprofundada na dissertação de Mestrado intitulada *Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil*.

Salientamos que os estudos não se esgotam nesta pesquisa, pois a investigação na área da educação é dinâmica, motivo que a torna

imprescindível na interação entre teóricos e pesquisadores. Consideramos a pesquisa um momento ímpar de contribuição em discutir a relevância social e científica dos assuntos que permeiam as inquietações de quem trabalha na educação e, acima de tudo, difundi-las.

Referências

AGUIAR, Vera T. O contador de histórias para crianças e jovens. *O Eixo e a Roda – Revista de Literatura Brasileira*, Belo Horizonte, v. 11. p. 43-52, 2005. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: 26 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. *Guia 1 – PNBE: Literatura fora da caixa – Educação Infantil*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. *Guia 2 – PNBE: Literatura fora da caixa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. *Guia 3 – PNBE: Literatura fora da caixa – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento de mundo. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2. ed. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital PNBE-2014*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3982-edital-pnbe-2014>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

BRASIL. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. *Alteração da LDB – Lei 11.274*. Disponível em: < Acesso em: 8 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em: 30 jul. 2014.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2008. p. 141-161.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

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

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

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

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

PAVIANI, Neires M. S. *Estudos da linguagem na educação*. Caxias do Sul: Educs, 2012.

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

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Trilhando caminhos: rumo à alfabetização e ao letramento literário¹

Sandra Danieli Werlang
Flávia Brocchetto Ramos

Introdução

O presente texto é parte da pesquisa de Mestrado intitulada *Alfabetização e letramento mediados pela Literatura Infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental*. O estudo privilegia obras literárias selecionadas pelo PNBE-2014, no processo de alfabetização e letramento. Por meio desse estudo, analisam-se as implicações, nas práticas educativas, de se empregar a literatura como recurso mediador, no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, refletir sobre os ganhos que se tem com o contato da palavra escrita.

Nesta pesquisa privilegiamos, entre outros, estudos sobre infância, alfabetização, letramento e mediação. Entendemos que anterior à alfabetização e ao letramento, é necessário compreender as concepções de infância e criança, partindo dos referenciais de Ariès (1981) que apresenta o surgimento do sentimento de infância, assim como Colin Heywood (2004) e Postman (2011) que abordam a infância moderna. Para adensar os conceitos de alfabetização e letramento, buscamos apoio em estudos de Soares (2013) e Ferreiro e Ana Teberosky (1999). A seguir, apresentamos ideias, conceitos e passos iniciais da pesquisa.

Compartilhando conceitos

Para compreender o processo de alfabetização e letramento na infância, é preciso conceituá-los. Com esse propósito, conhecer a visão de Soares sobre a temática é essencial, ao explicar que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, defendida em dezembro de 2015, no Programa de Mestrado em Educação Linguagens e Tecnologias da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. (1998, p. 47).

O primeiro termo, *alfabetizar*, corresponde ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Contempla conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra/som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, *letrar*, está relacionado ao exercício efetivo e competente da alfabetização, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais.

A palavra escrita, antes de ser registrada, surge no leitor pelo desejo de manifestá-la, de expressá-la. Assim, o conhecimento teórico do professor, a respeito de como a criança aprende a ler e a escrever é fundamental na organização de ações que privilegiem situações de ensino e aprendizagem. O trabalho do professor, nesse aspecto, implica agir como mediador entre a criança, em fase de alfabetização e letramento e o universo letrado, traduzido pelo livro literário ou outro material que se usa para essa atividade. Dessa forma, pequenas atitudes, como o simples manusear e folhear um livro se tornam experiências significativas, que, mais adiante, vão permitir a introdução de novas aprendizagens, tais como: letra, fonema, sílaba, palavra, entre outros.

O processo de alfabetização, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), é progressivo e entende que para a criança aprendente, em fase inicial, as letras, as sílabas e os fonemas não fazem sentido. A internalização de regras e convenções do alfabeto ocorre gradativamente, e pode ser percebida por meio de etapas, fases ou níveis. Na visão de Ferreiro (1998), na aquisição do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), as crianças precisam compreender principalmente o que as letras representam e como criar essas representações pela escrita. As pesquisadoras, Ferreiro e Teberosky (1999), defendem que um novo conhecimento não surge simplesmente do exterior, mas de um conflito cognitivo, ocorrido a partir de influências do meio (professores, escola), confrontados com seus próprios conhecimentos prévios e associados aos novos. O resultado é o que a escrita representa e como cria tais representações.

No mundo letrado, a leitura e a escrita se configuram como condição de participação efetiva e de interação em inúmeras atividades cotidianas pelo indivíduo. Socialmente, a escola é local de aprendizagem da língua escrita e da leitura e, assim, assume preponderante função nesse cenário e na vida das crianças.

Consideramos igualmente importante compartilhar os conceitos de infância, uma vez que este estudo teve como sujeitos de pesquisa alunos (crianças) na faixa etária dos 6 e 7 anos de idade. Segundo Ariès (1981), é possível afirmar que o sentimento de infância estava ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII. Nas palavras de Ariès (1981), a ausência de representações da vida da criança na Idade Média ocorreu pelo desinteresse por essa fase da vida. O autor manifesta a coexistência entre sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança e um sentimento novo em relação à infância, que é uma invenção da modernidade.

O entendimento que se tem de criança moderna é muito diferente daquele apontado por Ariès. No início do século XX, dizia-se que a criança, por meio da alfabetização e da educação, poderia se tornar um adulto civilizado. Nesse sentido, o papel da escola seria o divisor de águas entre a criança e o adulto. Postman, em relação à escola refere:

É ela a única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos têm coisas de valor a ensinar às crianças. Por este motivo, otimistas ingênuos ainda escrevem livros aconselhando educadores sobre como devem conduzir-se, e em particular, sobre como poderiam levar a cabo atividades preservadoras. (1999, p. 165).

Importante é trazer as contribuições de pesquisas realizadas por Heywood (2004), que tratam a história da infância com uma abordagem diferenciada. Considera uma ideia simplista a concepção de ausência ou de presença de um sentimento de infância. Segundo o autor, essas concepções variam em diferentes tempos e lugares. Ele traz à tona relações como as conexões que são discutidas com seus pais ou pares em vários aspectos, como, por exemplo, o parto, o Batismo, o desejo de ter ou não filhos, a apresentação das crianças à comunidade, entre outros. A idade dos 7 anos é para a criança um marco histórico em sua evolução, pois, segundo o autor,

ocorrem os maiores aprendizados e transformações em sua vida, como o início da escolarização e a entrada na vida em sociedade. A concepção de infância moderna, segundo Heywood (2004), é fruto de um longo processo no qual a escola passa a ser o local privilegiado para os infantes, pois, nos tempos modernos, o trabalho infantil cresceu e foi necessário criar leis para regulamentação e proibição de trabalho na infância.

Sabemos que a partir do momento em que a criança entra na escola, ela passa a ser influenciada de diversas formas. Uma delas é a influência exercida pelo professor e pelos colegas. Cabe ao educador proporcionar momentos lúdicos, de leitura, que despertem o interesse da criança, que torne a leitura prazerosa. É a partir dessa ideia que pensamos e construímos o projeto de mediação literária deste estudo que será descrito a seguir.

Passos iniciais

Ao elegermos os alunos da pesquisadora como sujeitos deste estudo, tivemos a oportunidade de associar trabalho e pesquisa e, assim, escolhemos a pesquisa-ação como metodologia utilizada. Essa abarca o foco no contexto da vida real, na prática pedagógica e almeja analisar o processo de alfabetização e letramento, a partir da utilização de livro literário como mais uma opção para aprendizagem e apropriação do sistema alfabético.

Os sujeitos da pesquisa são 17 alunos, estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por cinco meninas e doze meninos que, em sua maioria, frequentaram a Educação Infantil no ano anterior, portanto, já tiveram acesso ao mundo letrado e às atividades da rotina escolar, entre elas destacam-se o manuseio de livros, visita semanal à biblioteca, retirada de livros e participação em atividades da “Hora do conto”.

As crianças têm entre 6 e 7 anos de idade, revelam interesses comuns, principalmente nas atividades lúdicas. De modo geral, possuem bom relacionamento entre si e com a professora, mas os interesses de gênero prevalecem, fazendo com que meninos e meninas se distanciem nos momentos de brincadeira. Na realização de atividades propostas em sala de aula, são, em geral, bastante participativos, porém essa participação é breve e ainda de pouca qualidade nas respostas. Ao serem questionados, respondem

predominantemente com *sim* ou *não*, mas, quando confrontados a argumentar, revelam dificuldade em se posicionar em relação ao tema indagado.

No que tange ao processo de alfabetização e de letramento, os alunos sabem escrever o nome, mas nem todos identificam as letras. Demonstram interesse em ouvir histórias, cantar, nas brincadeiras de roda, contudo, nem todos conseguem participar integralmente da atividade proposta, evidenciando a questão do limite de tempo, que está muito presente em alguns alunos. Na sequência, apresentamos o projeto de mediação literária com a obra *Quem tem medo de monstro?*, de Ruth Rocha. Trata-se de narrativa breve, escrita em verso, constituída por personagens que podem ser considerados seres que amedrontam.

A vivência de *Quem tem medo de monstro?*

Inicialmente, delineamos os objetivos a serem trabalhados a partir da obra. Além de interagir com o universo literário, traçamos outros que são próprios da alfabetização e do letramento, tais como: perceber a diferença entre o traçado das letras *script* e cursiva, presentes na obra, identificar as rimas das palavras no texto a partir da sonoridade, construir de forma gradativa a ideia de rima (inicial), compreender o significado de palavras a partir da análise do contexto onde a mesma está inserida e outros mais.

A ação pedagógica com o livro iniciou com a exploração do próprio, ou seja, com a apresentação da capa, da contracapa, da editora, dos dados biográficos do autor e ilustrador, do visual gráfico (tipos de letra utilizados), reforçando a diferenciação entre imagens e palavras. Nesse contexto, percebemos que o aluno observa e pensa sobre a forma global da escrita, mediado pela presença do livro, observa como se ajustam as letras, as diferenças e semelhanças, o início e o fim da escrita das palavras, os intervalos das mesmas e as injunções de uma frase.

O envolvimento com a narrativa sinaliza acolhimento por parte das crianças, propiciado, possivelmente, pelo título da mesma, em forma de questionamento (*Quem tem medo de monstro?*). A criança, ao pensar se tem medo ou não de monstro, pode imaginá-lo e viver concretamente a situação.

Ao oferecer narrativas como essa, o professor permite que os alunos “encontrem-se com personagens que têm aflições, sentimentos, desafios” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 151) e, assim, trazem à tona, de forma consciente ou não, suas aflições, desejos e angústias.

Salientamos, também, a observação das diferentes letras (*script* e cursiva), presentes na capa da obra. Os alunos, ao serem questionados, não sabiam expressar o nome correto das letras, mas reconheciam que as mesmas tinham formas distintas de grafia. Essa já é uma característica de que a criança está em processo de compreensão do traçado das letras. A abordagem de vocábulos desconhecidos da criança oportuniza o desenvolvimento e a ampliação do vocabulário infantil.

A obra propicia o diálogo com as crianças sobre os seus medos. Optamos por registrá-los, através de ilustrações e da escrita. Assim, o aluno imagina e trabalha os seus receios e medos e dialoga, naturalmente, sobre os mesmos, uma vez que “o tema da Literatura é o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos”. (RAMOS, 2010, p. 21). O ambiente criado é propício à escuta e à participação de cada colega, e o “respeito pelo medo de cada um” se instaura em sala de aula, como se tratasse do assunto mais importante de sua vida. Verbalizar o medo é como materializá-lo, implica transpor aquilo que habita o imaginário e trazê-lo à tona. Estabelecer relações com a narrativa foi a consequência, pois os alunos, naturalmente, falavam que não tinham o mesmo medo que a bruxa ou o bandido, por exemplo, sentiam na história. E, ao serem questionados sobre os medos de cada personagem da narrativa, expressavam-se com desenvoltura. A riqueza da atividade denota que, mesmo a criança não tendo “competência para ler a palavra escrita impõe a necessidade de que educadores promovam situações que propiciem ao infante interagir com o universo da Literatura, por meio da oralização do texto”. (RAMOS, 2010, p. 21)

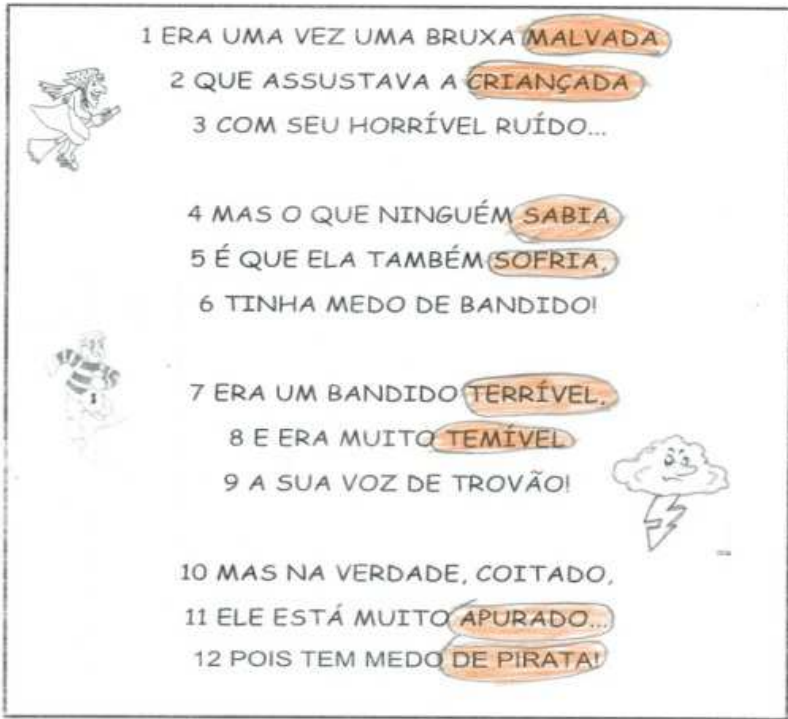
Privilegiamos, também, a identificação das rimas presentes no texto. Para tal atividade necessitou-se um diálogo anterior, explicando o que são rimas com exemplos do próprio texto. Após a proposição de alguns desafios, como “janela rima com panela”, a professora questiona: – *Quem pode me explicar o que é uma rima?* Ao que muitos falam e se auxiliam na elaboração do conceito inicial realizado pelo grupo, finalizando com a fala de A11: – *Rima*

é quando a gente tem palavras que são quase iguais no jeito de falar. Mas só no jeito de falar porque elas não são a mesma coisa.

Percebemos, a partir da fala dos alunos, a facilidade e a sensibilidade das crianças com esse recurso sonoro. Como exemplo, trazemos a atividade em que cada aluno precisou identificar as rimas, conforme a Figura 1:

Figura 1 – Atividade com rimas

1. VAMOS LER OS TRECHOS ABAIXO E IDENTIFICAR AS RIMAS?
USE LÁPIS DE COR DA SUA COR PREFERIDA PARA IDENTIFICÁ-LAS.



1 ERA UMA VEZ UMA BRUXA MALVADA
2 QUE ASSUSTAVA A CRIANÇA
3 COM SEU HORRÍVEL RUÍDO...
4 MAS O QUE NINGUÉM SABIA
5 É QUE ELA TAMBÉM SOFRIA,
6 TINHA MEDO DE BANDIDO!
7 ERA UM BANDIDO TERRÍVEL,
8 E ERA MUITO TEMÍVEL
9 A SUA VOZ DE TROVÃO!
10 MAS NA VERDADE, COITADO,
11 ELE ESTÁ MUITO APURADO...
12 POIS TEM MEDO DE PIRATA!

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A composição de um quadro com os personagens da narrativa, outra ação realizada, objetivou que os alunos analisassem e identificassem a letra inicial, final, número de letras e sílabas de cada palavra. Dessa forma, foi possível notar os diferentes estágios psicogenéticos em que cada criança se encontra.

Destacamos que nem todos os alunos compreendiam o significado de segmentos sonoros (sílabas). Logo, era necessária a oralização de forma

segmentada da palavra. Assim, contando a quantidade de vezes que “se abria a boca” para falar tal vocábulo correspondia ao número de sílabas. Essas situações de aprendizagem, intercaladas com aspectos lúdicos e associados à exploração corporal, permitem ao estudante compreender e operar com tais segmentos e, ao mesmo tempo, estabelecer correspondência com outras palavras, por exemplo: o “MA” de *malvada* é o mesmo “MA” de *Maria*. Pela brincadeira com a forma de expressar as palavras, desenvolve-se também a consciência fonológica, conforme Figura 2:

Figura 2 – Quadro de personagens

I. VAMOS COMPLETAR O QUADRO ABAIXO, SEGUINDO O QUE SE PEDE.
VEJA O MODELO:

IMAGEM	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	NÚMERO DE LETRAS		COMO SE ESCRIVE
	M	O	7	2	MONSTRO
	B	A	5	2	BRUXA
	L	O	6	2	LADRÃO
	T	O	6	2	TROVÃO
	B	A	6	3	BIRATA
	B	A	6	3	BARATA

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ainda trazemos outro exemplo de atividade planejada especificamente para alunos em nível pré-silábico, utilizando letras e/ou numerais, objetivando trocar os símbolos pela letra correspondente e, assim, descobrir o medo do bandido. A escolha do personagem *bandido* da narrativa é

estratégica, levando em consideração o medo desse personagem, no caso, a palavra *barata*. Palavra simples, composta de três sílabas, sem consoante intermediária e com predominância da vogal A, usualmente reconhecida pela maioria das crianças, por ser a primeira letra do alfabeto. Com a interferência da professora, os alunos solucionam a questão e analisam o que se pede no enigma (Figura 3):

Figura 3 – Enigma

1. VAMOS TROCAR OS SÍMOBOS PELAS LETRAS E DESCOBRIR DO QUE O BANDIDO TEM MEDO.

○ A □ B ⊗ R ☆ T

A PALAVRA É

B A R A T A

□ ○ ⊗ ○ ☆ ○

1. QUANTAS LETRAS TEM ESSA PALAVRA? 6

2. QUAL A LETRA QUE MAIS APARECE? A

3. ESCREVA OUTRO PALAVRA QUE INICIA COM A MESMA LETRA DA PALAVRA ACIMA:
BANANA-BALEIA-BALA

4. QUANTAS VEZES ABRIMOS A BOCA PARA DIZER ESSA PALAVRA? 3

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O planejamento de tais atividades auxilia o professor na percepção do nível de aprendizagem em que cada aluno se encontra, assim como nas intervenções que se fazem necessárias. A psicogênese da língua escrita, defendida por Ferreiro e Teberosky (1999), mostra ao docente que, em geral, a criança não faz a passagem de um estágio ao outro por si só. Ela necessita

do confronto, de se apropriar de uma consciência sonora e escrita, de saber que “o *ba* de *barata* é o mesmo *ba* de *baleia* e de *balão*”. O uso de vocábulos, presentes na narrativa, enriquece essa passagem, pois traz sentido e significado ao uso dessa fala, transformada em escrita com significado, evidenciando a função social da aprendizagem.

Retomando a narrativa, seus fatos e personagens, a partir da presença de livro literário entre as crianças e a professora na função de mediadora, trazemos Ramos (2010, p. 25) que reitera que “é fundamental que haja um mediador para ajudar o aluno a ingressar no universo simbólico do texto e a interagir com as linguagens presentes na obra. Afinal, na maioria das vezes, esse leitor não tem contato com o universo da palavra simbólica”.

E, por fim, foram retomados os personagens e seus respectivos medos, procurando a resposta no livro, a partir da leitura de trechos que podiam indicar a possibilidade de solução, como demonstra a Figura 4.

Figura 4 – O medo de cada personagem

1. VAMOS RELEMBRAR O MEDO DOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA: QUEM TEM MEDO DE MONSTRO? COLE NO LOCAL CERTO A PALAVRA QUE CORRESPONDE AO MEDO DE CADA PERSONAGEM:

IMAGEM:	NOME DO PERSONAGEM:	MEDO DE:
	BRUXA	BANDIDO
	BANDIDO	BICHO-PAPÃO
	BICHO PAPÃO	PIRATA
	PIRATA	FANTASMA

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Encerramos a descrição de algumas atividades do projeto de mediação literária, reforçando a importância de o planejamento ser flexível e, ao mesmo tempo, de buscar a qualidade das atividades e não a quantidade. Evidenciamos, também, o fato de que promover a alfabetização com palavras, falas e a presença de texto literário permite dar significado à mesma e, assim, contribuir para a função social da alfabetização.

Considerações Finais

O estudo que aqui apresentamos pautou-se pelo uso de Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento. Sabemos que o mesmo não foi inédito, nem tampouco contemplou todas as dificuldades existentes nessa complexa tarefa. No entanto, pensamos ser necessário apresentar algumas considerações e ponderações em relação à aplicação do projeto e, assim, repensar condutas e práticas com o intuito de apontar a novas possibilidades. Para tanto, volta-se à questão central do estudo: Que contribuições a presença de literatura oferece ao processo de alfabetização e letramento, nas atividades efetivas de sala de aula? Essa questão não aceita resposta simples e não depende apenas de um olhar, mas de uma soma de olhares – que pode ser a partir da escola, do professor ou do aluno – personagem principal no processo de ensino e aprendizagem.

O aluno, ao chegar à escola, traz consigo uma bagagem de experiências e vivências que, indiscutivelmente, não podem ser desconsiderada pelo professor. Por isso, entendemos que o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos é o ano destinado à transição, pois, além de ser obrigatório, passa-se a introduzir uma série de condutas e promover habilidades que se constroem e que se refletirão nas etapas seguintes. Ensinar por meio do lúdico contribui para uma aprendizagem significativa.

O ludismo esteve presente em muitos momentos, trazendo encanto aos alunos e desafios à professora-pesquisadora e ao seu planejamento. O lúdico mobiliza a criança às aprendizagens, muitas das quais ela nem perceberá no momento, mas posteriormente, na sistematização e no registro dos fatos vivenciados. Os alunos, ao serem desafiados a expressar oralmente, no grupo, o seu medo, sentem-se, de certa forma, intimidados. A professora, ao

perceber esse sentimento, não previsto por ela, toma a frente e inicia a atividade, contando seus medos e, assim, atenua a apreensão inicial vivida pelas crianças. Aos poucos, todas se expressam. Esse momento de alívio, de perceber que muitos colegas possuem os mesmos medos, trouxe aporte significativo para suas escritas e posteriores registros, auxiliando coletivamente na escrita de palavras. Os conflitos gerados na coletividade da escrita de palavras do texto, como, por exemplo, *bruxa*, trazem à tona os estágios de aprendizagem em que cada aluno se encontra, necessitando intervenção pontual da professora. Da mesma forma, ao ler a história, a professora estabelece, aos poucos a relação dialógica que se forma entre leitor e texto. Isso ocorre em momentos em que a docente mostra, além das ilustrações, o texto escrito ao aluno, no próprio livro, e faz inferências quanto à escrita, que o levam a refletir sobre a língua e sobre a importância e a recompensa da leitura.

Ao interagir, especificamente, com alunos em período de alfabetização e letramento, numa perspectiva literária, o professor dedica-se a formar um leitor, seleciona bons livros, é bom contador de histórias, faz visitas à biblioteca, mostra, através de seu exemplo, uma postura leitora, a fim de que não se distraiam com outras coisas. Nesse sentido, quem sabe, ficar marcado na infância dos alunos, como aquele professor especial, que lhes despertou o desejo de leitura autônoma, ainda que o leitor seja iniciante.

Pensando no cenário infantil atual, em contexto de letramento literário, é possível refletir que temos a presença de algumas características como a inquietude dos alunos e a resistência ao trabalho coletivo, o que é natural também nessa faixa etária. O ato de ouvir histórias lidas pela professora proporciona, de imediato, a aproximação dos alunos, no sentido de estarem envolvidos coletivamente na escuta, entretanto, individualmente, cada um compõe sua imaginação. Compreender e respeitar as necessidades infantis quanto à construção de sentidos do texto, pelo sujeito, é essencial. Porém, promover momentos em que o trabalho coletivo significa compartilhar e pertencer a um grupo é igualmente relevante. A interação entre momentos individuais e grupais precisa ser pensada e planejada pelo professor que passa a ser o mediador nessas situações. O desejo dos alunos por novas experiências de leitura trazidas cotidianamente, retomando-as com novas

atividades, por meio de brincadeiras e atividades de registro (em painéis, no caderno, no quadro-branco, em grupos) associadas à alfabetização e ao letramento, valorizam os momentos coletivos com a bagagem cultural trazida de casa.

Dessa forma, as crianças, sensibilizadas pelo literário, são atraídas e seduzidas por obras que possuem tais características. Nesse sentido, a pesquisadora vivencia, juntamente com os estudantes, além da leitura literária, a construção de suas aprendizagens quanto à leitura e à escrita.

Nem todas as respostas para este estudo são mensuráveis, mas podem se tornar apontamentos para outras possíveis reflexões e caminhos. É fato que os alunos da turma evoluíram em muitos aspectos. Mesmo aqueles que não avançaram tanto, em relação à escrita e à leitura, tiveram outros ganhos, como a expressividade e o desenvolvimento da linguagem, evidenciados nas brincadeiras propostas e nos roteiros aplicados.

Refletindo sobre os dados, destacamos que a presença dos livros literários enriquece a ação docente. Porém há que se pensar que os alunos não estavam acostumados com essa forma de trabalho, ou seja, as leituras não eram tão frequentes no período anterior ao projeto e nem mesmo atividades propostas a partir das mesmas. Esse fato acarretou uma readaptação dos alunos em relação à rotina diária, o que gerou a recepção e criação de novos hábitos por parte dos mesmos.

Outra contribuição que percebemos é a expressividade, pois, a partir da leitura, o aluno aprende a se manifestar, a ter opiniões. A oralidade, presente no momento da leitura da obra, pode ser mais uma contribuição, quando o professor-mediador discute com os alunos sobre o texto lido, trocando ideias e o retomando novamente em outros momentos. As vivências de leitura contribuem para a formação da criança como leitor proficiente que sabe relacionar-se com o impresso.

A proposta de um projeto de pesquisa, pautado na pesquisa-ação, permite ao pesquisador estar totalmente imerso no contexto real. Outro aspecto significativo está no estado de permissão, de deixar-se guiar pelos sujeitos, pelas reações que produzem, muitas não previstas, diante de uma leitura feita, uma brincadeira ou outra atividade qualquer. Assim, ele vivencia, juntamente com os alunos, além da leitura literária, a construção de

suas aprendizagens quanto à leitura e à escrita e à forma como se dá o processo.

Voltando à questão da pesquisa, o 1º ano do Ensino Fundamental, além de ser um período de transição, não “exige” que a criança saia lendo e escrevendo. Como projeto, a pretensão de trazer a literatura ao cotidiano dos alunos torna-se um trabalho de longa duração, pois assim como alfabetizar, formar um leitor é processo gradual que deve ser entendido por toda a escola e também pela família. A afinidade com os livros, mesmo sem saber ler, é o primeiro passo para encorajar o aluno a entrar no universo da leitura. Finalizamos, trazendo a ação docente como diferencial do trabalho pedagógico. Ela se apresenta desafiadora e toma magnitude a partir do momento em que o professor encaminha esse jogo que é a alfabetização.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Ano 1: unidade 3. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Guia 1 – Educação Infantil.

FERREIRA, Andrea T. B.; LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: _____. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Universitária; Ed. da UFPE, 2010.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, Flávia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 8, n. 2, p. 241-243, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a15.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 1999.

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

- ROCHA, Ruth. *Quem tem medo de monstro?* São Paulo: Richmond, 2012.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. *As muitas faces da alfabetização*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1985.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 21.
- SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira de, FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- THIOLLENT, Michel Jean-Marie. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17. ed. São Paulo: Cortes, 2009.

Ciência, educação e ensino de Literatura: conexões paradigmáticas¹

Mariele Gabrielli
Neiva Senaide Petry Panozzo

Introdução

A Literatura, muito além de ser um componente curricular obrigatório no Ensino Médio, tem elementos peculiares de uma arte que, através da palavra, contribui para a formação humana. Cosson (2006, p. 16) estabelece que a “literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”. Por meio da arte literária, pode-se conhecer contextos distantes, independentemente do tempo e do espaço, reconhecer a própria realidade e tentar modificá-la.

Na escola, ainda é comum que se encontrem práticas de ensino de Literatura sustentadas em dois pressupostos: o viés cronológico e as práticas moralizantes. Nos anos iniciais da escolarização básica, um dos critérios para a seleção de textos literários é a transmissão de valores morais ou conteúdos escolares, principalmente a gramática da língua. Já, no Ensino Médio, a organização curricular orienta-se por meio de marcadores temporais, que dividem autores e sua produção artística em períodos estanques, que não evidenciam suas inter-relações. Essas abordagens demonstram ser, ainda, ligadas a um padrão científico que enfatiza a divisão dos saberes, que vê o estudante como um receptor dos conhecimentos escolares, desvinculado de sua subjetividade e ainda muito apegado ao resultado, ao produto, ao saber pronto, ligado ao paradigma tradicional de ciência.

As práticas de ensino de Literatura acompanham os padrões científicos e a evolução do pensamento educacional. As escolhas metodológicas não são gratuitas, ao contrário, vinculam-se ao modo como se compreende o mundo, o aluno e a própria função docente.

¹ Este artigo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Ensino de Literatura: da Paideia ao paradigma sistêmico*, sob a orientação da Profa. Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo, defendida em 1º de agosto de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A partir desta reflexão, tomam forma três conceitos caros a este estudo: *ciência, educação e ensino de Literatura*. Assim, o presente artigo pretende fomentar o debate sobre o ensino de Literatura por meio do cruzamento com os paradigmas de ciência e as concepções de educação vigentes em diversos períodos.

Com o objetivo de responder ao problema proposto: *Como o ensino de Literatura se intercruza com mudanças de paradigmas da ciência e a evolução das concepções de educação?*, este estudo constitui-se como uma pesquisa bibliográfica.

As etapas do processo metodológico compreenderam três fases da pesquisa. Primeiramente, foi realizado um levantamento do material bibliográfico em fontes de pesquisa, livros, teses, dissertações e periódicos para a definição de conceitos referentes à evolução do processo educativo, aos paradigmas do conhecimento e às concepções no ensino de Literatura. Essas se inter-relacionam às funções da Literatura para a formação humana, ao processo de escolarização da leitura literária e à formação do leitor na perspectiva do letramento literário.

O segundo momento compreendeu a análise explicativa, através da exposição dos dados obtidos conforme a metodologia proposta e o referencial teórico construído para a pesquisa. Os dados foram apresentados e exemplificados com as afirmações dos autores utilizados nesta pesquisa.

Após essa etapa, foi possível estabelecer uma síntese integradora. Através da reflexão e do cruzamento dos dados bibliográficos coletados, foram sistematizadas as articulações entre a evolução do pensamento educacional, as rupturas paradigmáticas da ciência e o ensino de literatura.

Educação e ciência: os paradigmas

As concepções de educação mudam com o passar do tempo, bem como os modelos conceituais e de comportamento de cada período. Esta seção inicial é uma tentativa de estabelecer diálogos e aproximações entre modelos de ciência que prevaleceram em diferentes momentos históricos e o pensamento educacional. Posteriormente, analisa-se como esses aspectos se cruzam e se explicitam no ensino de Literatura.

Quando se adota uma ou outra forma de compreender o processo educativo para o exercício da prática, assumem-se concepções correspondentes de aluno, de conhecimento e de ação docente nesse percurso. Concepções essas que repercutem nos componentes curriculares ministrados e nas formas e estratégias de ensino e aprendizagem. Além disso, pensar na educação implica relacioná-la com o padrão científico que foi sendo reproduzido com o passar do tempo.

Assim, concepções fundamentais de educação e de ciência se cruzam, pois é a partir da forma como se compreende o mundo e o ser humano que os processos educativos são planejados e executados, dando maior ênfase a determinados aspectos, em detrimento de outros. As formas de considerar os processos e métodos científicos foram se modificando ao longo do tempo, tendo em vista os avanços tecnológicos e as necessidades de cada período. Essas rupturas estabeleceram-se na medida em que novos paradigmas de pensar e de fazer ciência foram se constituindo.

Nesse sentido, a seguir, serão acolhidos e reapresentados alguns pressupostos importantes para se compreender o percurso das rupturas na ciência. Através da síntese dos principais paradigmas, busca-se verificar de que forma eles dialogam com o processo educativo e se fazem perceber nas práticas de ensino e aprendizagem que vigoram em diferentes tempos.

Ciência moderna

Bauer (1999, p. 22) reflete que não conseguimos “vislumbrar o futuro se não formos capazes de entender o nosso passado”. Portanto, é necessário discorrer sobre o paradigma cartesiano-newtoniano, que foi o principal modelo de pensamento científico e que faz sentir até hoje sua influência nas ciências humanas e também na educação.

Os anos que se estendem do século XVII até início do século XX representam o período da Revolução Científica, marca maior da era moderna. Santos (1989, p. 49) define esse tempo da ciência moderna como “paradigma dominante”, no qual “o conhecimento científico avança pela observação descomprometida e livre, sistemática e tanto quanto possível rigorosa dos fenômenos naturais”. As ideias básicas dessa matriz científica, que vigorou na

humanidade e ainda se faz sentir em muitos aspectos da sociedade contemporânea, estrutura-se, sobretudo, nos argumentos de confiança inquestionável da ciência e na redução da complexidade dos fatos e fenômenos.

Segundo o paradigma tradicional, “para conhecer é preciso dividir; classificar; para depois compreender as relações das coisas em separado”. (MORAES, 2002, p. 41). Essa visão científica, sustentada pela fragmentação, desvaloriza estudos de caráter humanizado, como as artes, a filosofia, a literatura, que não permitem serem quantificados, ordenados, reduzidos e se constituem justamente pela necessidade de subjetividade humana.

O paradigma científico dominante sustenta-se na categorização, na omissão do sujeito como produtor do conhecimento e na ênfase dada à memorização de saberes prontos. Isso marcou de tal forma as concepções de educação, conforme Moraes (2002, p. 51), que a escola continua influenciada pelo “universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido”.

Ao ser fragmentado, o conhecimento isolou o ser humano de suas emoções em nome do racionalismo. Por conta disso, deixou de contemplar as qualidades subjetivas que nos constituem, como: a sensibilidade, as incertezas, o espírito investigativo, a aceitação de si próprio e do *outro* e a colaboração entre pares.

O pressuposto de que é preciso observar os fatos isolados, pensando o aluno como um receptor passivo do conhecimento, que é sempre verdadeiro e acabado, e o professor, como responsável por transmitir esse saber consagrado, resultou numa escola “submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas”. (MORAES, 2002, p. 51).

Com o passar do tempo, alguns dos pressupostos aceitos pela ciência moderna foram questionados pelas pesquisas de diversos estudiosos. Santos (1989) alerta: a crise do paradigma dominante é o resultado de uma pluralidade de condições sociais e teóricas.

Tendo em vista esses processos de mudança, as bases que sustentaram o racionalismo científico da modernidade cedem lugar a um novo modo de conceber a ciência, o qual será exposto a seguir.

Ciência contemporânea

Segundo Santos (1988), o novo modelo de ciência, iniciado no século XX e que se estende até nossos dias, é denominado de “paradigma emergente”. Para o autor, “no paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal”. (p. 65).

O aspecto fundamental, nesse processo transitório do paradigma dominante para o paradigma que emerge, se estabelece na “tensão entre as partes e o todo”. A ênfase nas partes é chamada de reducionista, e o foco no todo é uma percepção holística e ecológica. “Nas ciências do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como ‘sistêmica’, e a maneira de pensar que ela implica passou a ser conhecida como ‘pensamento sistêmico’.” (CAPRA, 1996, p. 33).

No processo de ruptura paradigmática, de uma concepção reducionista para uma visão que acolhe o todo, Capra (1996, p. 41) afirma que a “emergência do pensamento sistêmico representou uma profunda revolução na história do pensamento científico ocidental”. O antigo paradigma científico acreditava que o todo só pode ser entendido a partir do estudo das partes que o compõem, por isso a ênfase nas atividades de dividir, classificar e quantificar. Agora, na abordagem sistêmica, as propriedades das partes só podem ser analisadas se entendidas a partir da organização do todo. Nesse sentido, para compreender um fato ou fenômeno a partir do pensamento sistêmico, é preciso colocá-lo no contexto de um todo mais amplo.

Nessa concepção integradora e interdependente, subjaz uma nova forma de pensar o conhecimento. Capra (1996, p. 48) ilustra essa afirmação dizendo que “no novo pensamento sistêmico, a metáfora do conhecimento como um edifício está sendo substituída pela da rede”. Assim, tudo que compõe uma rede está interligado, mantém conexões a todo momento com as outras partes que compõem o todo. Essa configuração invalida a ideia de que há conhecimentos científicos mais importantes ou superiores a outros.

Os processos educativos que se alicerçam nesse novo paradigma de ciência precisam contemplar o indivíduo como partícipe da construção do seu conhecimento, não apenas como um receptor de informações e saberes. Nesse sentido, Behrens (1999, p. 60) afirma que “a ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador, precisa enfocar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção”.

Outro pressuposto basilar do paradigma contemporâneo é a reintegração da subjetividade humana ao processo educativo. Sobre isso Moraes (2002, p. 88) refere que “o indivíduo participa da construção do conhecimento não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, mas também usando as sensações, os sentimentos, as emoções e a intuição para aprender”.

O foco das ações educativas, pautadas nas concepções emergentes de ciência, está agora no aprendiz, no sujeito. Cada indivíduo é singular em suas capacidades e formas de construir o conhecimento. Trata-se de “um ser inconcluso, inacabado, em permanente estado de busca, que necessita se educar permanentemente”. (MORAES, 2002, p. 138). Diante dessa condição de inacabamento e de processo, reforçam-se os conceitos de experiência, reciprocidade, movimento, comunidade, respeito e aceitação mútua, caros à educação, na contemporaneidade.

As rupturas paradigmáticas ocorridas nesses padrões estabelecidos repercutem no pensamento científico e nas formas de entender o ser humano e o mundo. Pensar educação sempre implica relacioná-la com o conceito de ciência reelaborado ao longo do tempo, e essas mudanças também encontram sustentação na discussão sobre os processos educativos e o ensino de Literatura.

Ensino de literatura

A literatura assumiu um papel educativo já nas suas origens, na antiga Grécia, quando ainda era chamada de *poesia* e servia como forma de lazer para a nobreza, nos intervalos entre as guerras. Na Antiguidade clássica, à Literatura cabia contar a formação da nação helênica, explicar a diferença

entre homens e deuses, justificar o modelo político vigente, elencar para a população as normas de comportamento para a sociedade, assumindo, assim, desde cedo, “propensão educativa”. (ZILBERMAN, 1990, p. 12).

O ensino de Literatura foi uma das poucas modalidades de criação artística a ter entrada na escola. Para Zilberman (1990, p. 15) isso se deve “à circunstância de ela ser a única a se utilizar da língua”. No contexto em que se organizava o Estado burguês, para se constituir matéria de ensino formal, o idioma tinha que ser homogêneo e comum a toda nação. Por isso, “nada mais conveniente do que consagrar a língua dos poetas como a nacional, desprezando os falares regionais e populares e usar a escola como veículo de difusão, apostando no prestígio da literatura para validar as opções feitas”. (p. 15).

Advém dessas relações dois objetivos do ensino de Literatura que se perpetuam até hoje: ajudar a conhecer a norma linguística nacional e, arranjada segundo um eixo cronológico, responder por uma história que coincide com a do país de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar. (ZILBERMAN, 1990, p. 15-16). Assim, é importante uma reflexão sobre como a disciplina Literatura vem reproduzindo esses objetivos no ambiente escolar e quais as consequências de um ensino pautado sob essa concepção.

Zinani e Santos propõem uma reflexão que percorre o cruzamento *educação e Literatura* ao discutirem as formas de obtenção de conhecimento do mundo. Para as autoras, o sujeito pode aprender através da experiência empírica e incorporação de novos saberes ao seu repertório e sugerem outra modalidade de aprendizagem: a “absorção de situações e fatos relevantes pela literatura que também podem passar a fazer parte do patrimônio pessoal”. (2002, p. 106). Nesse sentido, por se realizar através da linguagem elaborada em forma de arte, a Literatura mobiliza o aspecto emocional e deixa suas marcas, que, ao serem introjetadas no leitor, contribuem para a construção de novas significações para o texto e para o mundo.

Considerando que a dimensão pedagógica da Literatura está nessa ampliação significativa da visão de mundo, as autoras afirmam que

a literatura favorece o autoconhecimento na medida em que proporciona situações de reflexão, ou seja, oportunidades para que o leitor se volte para si mesmo, examinando a sua consciência à luz de novos dados, proporcionando-lhe, assim, elementos para um maior entendimento de si mesmo e do mundo que o cerca. (ZINANI; SANTOS, 2002, p. 106).

Por esse viés, as autoras ratificam que a leitura literária, como prática social, também é uma modalidade de conhecimento, pois viabiliza a reflexão sobre os diferentes problemas vivenciados pelos seres humanos. E é nesse sentido que afirmam que “por relacionar-se com as estruturas cognitivas, a literatura pode ensinar a pensar, o que é a maior aquisição em termos escolares”. (ZINANI; SANTOS, 2004, p. 67).

Esse processo de significação de sua própria existência e da realidade circundante por meio da Literatura, sugerido pelas autoras, é uma aprendizagem. A escola é o ambiente fundamental para sensibilizar o educando sobre a importância desse trajeto e garantir que ele transcorra adequadamente.

Dessa forma, Zilberman (1990, p. 18) alerta que “a Literatura precisa descobrir em que consiste sua natureza educativa”. Não é mais a mesma desempenhada na Antiguidade, uma vez que agora temos a escola para mediar a relação texto e leitor; nem mais a função de pretexto para o ensino da língua e da história nacional, como já o fizera na formação da sociedade burguesa, mas “compete hoje ao ensino de Literatura a responsabilidade pela formação do leitor”. (1990, p. 18).

Para a autora, essa função que se estabelece para a escolarização da Literatura é uma atividade completa, permeada de sentidos, propiciadora de experiências únicas, capaz de expandir as fronteiras do conhecido ao estimular o diálogo, a troca e a socialização. Nesse sentido, portanto, “a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias. (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Zinani e Santos (2002, p. 7) também corroboram essa concepção, ao afirmarem que a Literatura, no contexto escolar, “não se caracteriza pelo aspecto pragmático como as demais disciplinas, tendo valor inquestionável para a formação pessoal”. Segundo elas, esse saber, quando abordado

adequadamente, “mediatiza a relação entre o aluno e o texto literário, favorecendo a formação do leitor, que é o objetivo maior do ensino da literatura”. (2002, p. 7).

Na conclusão dessas ideias sobre o caráter educativo e humanizador da palavra literária, é fundamental evidenciar o incentivo às práticas de leitura como elemento central para o ensino de Literatura e para a educação em âmbito geral. O exercício de leitura do texto literário na escola permite, como mostrou Zilberman (1990, p. 20), “servir como veículo de manifestação pessoal e colaborar com a autoafirmação do estudante, auxiliando-o a ter mais segurança nas suas próprias experiências de vida”. Nesse sentido, a seguir, será endossada a reflexão sobre escola e Literatura, a partir do percurso da escolarização do literário.

Percurso de escolarização da Literatura no Brasil

Malard (1985, p. 8) refere que “o ensino da Literatura é o mais antigo do Brasil”, iniciado nos educandários fundados pelos jesuítas. Segundo a autora, os estudos de Literatura limitavam-se aos clássicos gregos, lidos com o propósito de valorizar a beleza do mundo antigo, as qualidades do estilo literário e do conteúdo moral da poesia, decorada e declamada em público. Nesse sentido, afirma também que o enorme espaço que a Literatura ocupava nesses colégios correspondia à finalidade do ensino jesuítico em seu todo: “formar catequistas para converter os indígenas, e letrados capazes de fazer belos poemas e sermões” (1985, p. 8).

Algumas marcas da metodologia de ensino dos padres jesuítas ainda perduram em práticas de ensino atuais, principalmente no que se relaciona à valorização dos textos clássicos, às formas mais elaboradas de escrita e ao conteúdo moralizante dos textos literários, além da prática de teatro e de música como recursos pedagógicos.

No percurso cronológico sobre a presença da Literatura como disciplina escolar, Malard (1985, p. 8-9) observa que, apesar da ênfase ao estudo da poesia e dos textos clássicos desde a fundação das primeiras instituições escolares, a Literatura brasileira só foi incluída no currículo dos colégios no início da República, através da reforma educacional de Benjamin Constant,

em 1889. Corresponde a esse período também a escolarização da Literatura na França, país que muito influenciou nossa cultura e do qual herdamos algumas práticas e concepções para o ensino escolar do texto literário.

Malard (1985, p. 9) afirma que, segundo os padrões franceses, a educação seguia de perto os moldes da Antiguidade clássica, com a “valorização dos manuais de retórica, a memorização de biografias de autores, ao lado de uma listagem de suas obras principais e alguns comentários críticos”. A autora também sinaliza que essa metodologia de ensino adentrou no século XX, até o final de sua primeira metade, e observa que, sendo realizado dessa forma, “o ensino de Literatura era distanciado da realidade, formalista, sem privilegiar o contado direto com o texto literário, completo e concreto”. (1985, p. 9).

A partir da década de 60, as biografias e listas de obras são substituídas por análises e interpretações de textos literários à moda francesa. Malard (1985, p. 10) argumenta que essa situação permanece até hoje no ensino de Literatura, especialmente no nível médio, quando é considerada como “artefato textual, que esconde segredos a serem desvendados ou armadilhas a serem desarmadas pelos alunos, sob pena de reprovação”.

Nesse sentido, quando se estabelece a importância da Literatura para a formação humana, é preciso analisar a questão dessa vivência no âmbito da escola. A escolarização da leitura literária, conforme Soares (2001, p. 21-22), não pode ser evitada e é necessária porque é da essência da escola a ordenação de tarefas e ações, a sequenciação de conteúdos, o modo de ensinar e de fazer aprender esses saberes. Esse é o processo que a institui e a constitui; criticá-lo ou negá-lo significa negar a própria escola.

Para a autora, deve-se criticar e negar a “errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, [...] que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”. (SOARES, 2001, p. 22). A atividade pertinente, mais do que discutir o inevitável e necessário processo de escolarização da Literatura, é oportunizar reflexão sobre como fazê-la de modo adequado, como pode ser o trabalho com o texto literário e como incentivar e orientar a leitura de livros.

Malard (1985, p. 15) delinea alguns objetivos para o ensino de Literatura, destacando, principalmente, que “a Literatura e a vida estão intimamente relacionadas”. A autora define seis propósitos para uma adequada transposição do saber literário para as escolas. São eles: 1) a compreensão do fato literário dentro do contexto histórico e socioeconômico; 2) a criação ou desenvolvimento do espírito crítico do leitor; 3) a transmissão de conhecimentos; 4) a percepção do fato literário como objeto de linguagem; 5) a capacitação para comparar textos, literários e não literários; e, finalmente, 6) o desenvolvimento do uso da linguagem em formas diversas.

Através da definição desses propósitos, a autora procura desvelar a Literatura para além da escola, mas como prática social. Malard (1985, p. 16) entende que “relacionar a Literatura ao seu contexto externo é compreendê-la como trabalho humano, que tem a sociedade como matéria-prima e a língua como instrumento imprescindível”.

Na concepção dessa autora, considerando que o texto literário tem os seus elementos extraídos da realidade e trabalhados pelo escritor através da linguagem, “um dos objetivos do seu ensino deveria ser aperfeiçoar o espírito crítico do estudante em relação ao mundo”. (1985, p. 16).

Em termos de práticas escolares de leitura literária, mais do que ensinar Literatura, é preciso ensinar a ler literatura, e isso só é possível quando se considera a questão da literariedade presente nos textos. Portanto, reforça-se a ideia de que a escola tem o papel de apresentar ao aluno leituras literárias importantes para sua formação e sua constituição como ser humano. As vivências de literatura na escola podem proporcionar o encontro do aluno com a leitura literária, para aprender a gostar, aproveitar, fruir essa atividade. As leituras iniciais e orientadas podem ser portas de entrada às outras que irão surgir, motivadas pelos desejos e inquietações particulares do estudante.

Estabelecidas essas relações, a seguir, será realizado o cruzamento entre as concepções fundamentais de educação e de ciência e os desdobramentos entre Literatura, escolarização e formação humana, na tentativa de estabelecer algumas considerações sobre educação e ensino de Literatura no contexto do paradigma sistêmico. É com esse propósito que seguirá o próximo tema.

Cruzamentos: ciência, educação e ensino de Literatura

O resgate histórico do percurso da escolarização do literário no Brasil evidenciou que é comum atribuir à Literatura um caráter pedagógico e até mesmo moralizante. Por isso, ela está sempre vinculada à escola, instituição por excelência incumbida da formação e educação dos jovens. Soares (2001, p. 19) explana que, conforme suas pesquisas, o desenvolvimento da Literatura no Brasil acompanha o ritmo de desenvolvimento da própria educação escolar e “a expansão rápida e abrangente da literatura infantil e juvenil coincide como o momento de multiplicação de vagas na escola brasileira”.

Na conjuntura dessas discussões, articulam-se reflexões sobre os rumos a serem tomados para uma nova reforma da educação e das práticas pedagógicas. Coelho (2000, p. 13) destaca que a “Literatura poderia ser a ponta de eixo ideal para uma nova estrutura de ensino”. Por constituírem-se como linguagem artística, forma de conhecimento do mundo e do homem, os estudos literários podem ser uma proposta de ponto de partida para a reforma do sistema educacional brasileiro, urgente nesse contexto de mudanças paradigmáticas.

Nesse sentido, cabe à educação reorganizar seus pressupostos de modo a buscar um novo centro organizador que interligue os saberes, não na busca de acúmulo de informações, mas em torno de eixos de ideias, numa trama de saberes significativos para os sujeitos, que permita interagir com conhecimentos novos, que se ampliam e transformam.

Esse é o propósito a que se lança o ensino de Literatura, inserido no paradigma sistêmico da educação, ser o *fio de Ariadne*,² metáfora proposta por Coelho (2000), que poderia indicar caminhos, não para sair do labirinto,

² *O fio de Ariadne* é um texto mitológico grego que conta a história do jovem herói ateniense Teseu, que, ao saber que sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual composto de sete rapazes e sete moças, para serem entregues ao insaciável Minotauro que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído dentre eles. O Minotauro vivia em um labirinto. Ao chegar em Creta, Teseu conheceu Ariadne, a filha do rei Minos, que se apaixonou por ele. Ariadne deu um novelo a Teseu recomendando que o desenrolasse à medida que entrasse no labirinto, onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu usou essa estratégia, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio de Ariadne, encontrou o caminho de volta. Informação disponível em: <<http://fio-ariadne.blogspot.com.br/2007/05/o-fio-de-ariadne.html>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

mas para transformá-lo em vias de diálogo, sendo o eixo organizador de determinadas unidades de estudo.

Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é História) para servir de *eixo* ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares. (COELHO, 2000, p. 24, grifos da autora).

Em face dessa nova ótica sistêmica, o ensino de Literatura pode ser uma ferramenta de problematização, instrumento de formação humana do educando. A leitura de texto literário, a partir dessa proposta, é a unidade irradiadora, elemento integrador, à qual as outras disciplinas do currículo vão se associar, de forma transdisciplinar. (COELHO, 2000, p. 25).

Trabalhar numa perspectiva sistêmica, em rede de relações, que contempla a Literatura como um saber capaz de propiciar o desenvolvimento do imaginário e da autonomia, exige do docente, em qualquer nível da Educação Básica, o estudo das teorias literárias, conhecimento da literariedade como propriedade distintiva entre os textos, disposição para aceitar as incertezas e flexibilidade para acolher o novo. A leitura literária na escola pode voltar-se a uma visão complexa, transdisciplinar e sistêmica da educação e do ser humano, seguindo os postulados do paradigma emergente, da totalidade.

Embora já se reconheça que o paradigma sistêmico da ciência é o mais adequado nas relações educativas, especialmente no ensino de Literatura, ainda estão muito presentes certos postulados do paradigma dominante, ou cartesiano-newtoniano, que influenciaram na educação, com os desígnios de dividir, classificar e organizar. Foi sob esses pressupostos que a escolarização do literário, principalmente no Ensino Médio, pautou-se amplamente pela periodização, historicidade, caracterização de movimentos e estilos de época.

A organização do conhecimento literário, com base apenas na historiografia, pode atrofiar essa propriedade da Literatura, pois deixa de estimular a redescoberta do já estudado, com as múltiplas conexões com o novo. A reflexão que se arrisca a fazer aqui é que o ensino, com base nas concepções defendidas pelo pensamento sistêmico na educação, propõe-se a mostrar que a Literatura é um movimento de tradição e ruptura, onde o

antigo e o contemporâneo coexistem, complementam-se numa teia complexa de relações entre passado e presente, na tentativa ampla de humanizar o ser por meio da palavra literária.

A visão cartesiana, dominante, com sua influência no ensino de Literatura, limita bastante o potencial que o texto literário tem de significar, pois está apegada a dados exteriores à obra, como biografia do autor e caracterização do período. Além disso, há pretensões imediatas, como transmitir valores morais ou ensinar a gramática da língua. Isso resulta em empobrecimento da exploração da obra, com suas lacunas, sentidos e literariedade, que poderiam alargar a percepção de mundo e de si mesmo por parte do estudante.

Um dos caminhos a se pensar para o trabalho com Literatura em sala de aula, inserido nessa proposta emergente, contemporânea, sistêmica de ciência e de educação, é realinhar o foco para a subjetividade e as outras dimensões que compõem o ser humano em sua totalidade. O letramento literário pode ser um sinal indicativo para esse percurso.

Atualmente, o termo *letramento* é assumido como uma nova e importante acepção na educação, especialmente para o ensino de leitura e escrita. Apesar de transitar em diferentes cenários, como o digital, o literário, o matemático, tal conceito ainda é instável, fluído e, por vezes, impreciso, sendo difícil haver um consenso sobre as habilidades e competências que caracterizam um sujeito como letrado.

No contexto desta investigação científica, interessa compreender como esse conceito se relaciona com a formação do leitor literário. O que se requer de um sujeito que lê literatura para que se diga dele como sendo um leitor que faz uso efetivo e competente da palavra literária.

No conjunto de reflexões sobre o letramento literário, destacam-se as considerações de Cosson (2006), professor e pesquisador, que, além de refletir teoricamente sobre a questão, discute estratégias metodológicas e sugestões práticas para a promoção do letramento literário no ambiente escolar.

Conforme a discussão proposta por Cosson (2006), o letramento literário é uma estratégia metodológica para redirecionar as práticas de leitura literária vivenciadas dentro e fora da escola, contribuindo para a

constituição de leitores competentes. Em outras palavras, é o uso social da Literatura que assume seu papel na formação humana do sujeito.

O ensino de Literatura, assegurado na concepção de letramento literário, exige mais do que a leitura de obras literária em sala de aula: reclama um posicionamento do aluno e do professor diante do texto, para serem capazes de identificá-lo, questioná-lo e expandir os seus sentidos. A proposta de educação para o letramento literário, conforme defendida por Cosson (2006, p. 120), projeta-se sobre pressupostos que têm como foco a “formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário, enfim”.

Evidencia-se, então, que o letramento literário perpassa a seleção das obras, a influência mútua leitor e texto, a construção de sentidos para a leitura e as condições oferecidas pelo professor, como mediador, reforçando os pressupostos do paradigma sistêmico, que privilegia interação e totalidade. Sobre essa questão, Pinto (2014, p. 91) afirma que “a totalidade é assim, sabemos que ela existe, mas nunca conseguimos esgotá-la, senão visualizar apenas pequenos fios que a tecem”. O letramento literário é um desses fios, uma possibilidade de ver o ensino de Literatura na perspectiva da religação dos saberes, que reconhece as potencialidades de significação que o texto literário pode assumir quando acolhe a subjetividade do leitor.

Diante do exposto, o Quadro 1 a seguir apresenta uma síntese dos cruzamentos estabelecidos entre ciência, educação e Literatura, de acordo com o paradigma científico vigente.

Quadro 1 – Cruzamentos: ciência, educação e ensino de Literatura

Variável	Paradigma cartesiano-newtoniano	Paradigma sistêmico
CIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Quantificação, controle e uniformidade. • Confiança inquestionável na ciência. • Redução da complexidade. • O todo só pode ser entendido a partir das partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção sistêmica dos fatos. • Ciência em constante processo de renovação. • Valorização da subjetividade. • As partes só podem ser analisadas a partir da complexidade do todo.
EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no produto. • Compartimentalização e divisão de disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão sistêmica e holística. • Pesquisa e produção de conhecimento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cópia e reprodução. • Controle disciplinar. • Testes padronizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia. • Aprendizagem significativa. • Relações transdisciplinares.
ENSINO DE LITERATURA	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura como norma linguística. • Fragmentos e recortes de textos. • Aula centrada na periodização da Literatura brasileira. • Estudos sustentados nos livros didáticos. • Preocupação em avaliar habilidades de leitura. • Práticas moralizantes e conteudistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanização. • Formação do leitor. • Literariedade. • Caráter formativo da Literatura, pela palavra transformada em arte. • Ensino par além da perspectiva historicista. • Letramento literário como estratégia metodológica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conclusão

A reflexão conceitual aqui desenvolvida indica que a ciência está sempre em movimento, e o pensamento humano produz novas realidades, rompe paradigmas, exigindo formas de agir e de se relacionar com novos modelos de vida. Ao abordar as concepções fundamentais de ciência e educação, verificou-se que todo ato educativo está apegado aos padrões científicos de pensar e de agir de determinado tempo.

A ação pedagógica traz as marcas do momento histórico em que acontece, permeada pelas verdades admitidas em tal período. A educação organiza seus pressupostos sob esses paradigmas de ciência, fazendo sentir seus efeitos, também, no ensino de Literatura, foco desta investigação.

Os desdobramentos apresentados sobre o ensino de Literatura na escola, centralizando reflexões sobre Literatura e formação humana, bem como aspectos da escolarização do literário foram fundamentais para o desenvolvimento desta investigação no âmbito da pesquisa em educação. Essas ponderações permitiram olhar para o potencial pedagógico das práticas de leitura literária que ajudam a desenvolver o pensamento crítico, sustentadas pelo paradigma emergente, demonstrando o intercruzamento *educação, ciência e Literatura*.

O resgate temporal realizado, para dar conta da presença de Literatura desde a vinda da Companhia de Jesus, demonstra como o ensino de Literatura tem acentuada associação com o momento histórico vivido pela

Nação e, como consequência, com o padrão científico de pensamento adotado na época. Por isso, algumas marcas da metodologia de ensino dos padres jesuítas ainda perduram em práticas de ensino atuais. Pode-se observá-las, principalmente, na valorização dos textos clássicos, que enalteciam a beleza do mundo antigo, nas formas mais elaboradas de escrita e no conteúdo moralizante dos textos literários, além da prática de teatro e de música como recursos pedagógicos.

Na conjuntura do *paradigma dominante*, do século XVII até início do século XX, as descobertas de Newton, Descartes, Copérnico, Bacon, entre outros, mostravam que, para compreender um fenômeno, é preciso fragmentá-lo, estudar suas partes isoladas e excluir qualquer associação com a subjetividade humana, passível de erros.

Em função desse modelo de pensamento, é que se sustentam determinadas práticas na escola. O ensino de Literatura realizado a partir de fragmentos de textos, recortes de obras adaptadas para o livro didático, bem como de outras ações para a escolarização do literário relacionam-se à concepção newtoniano-cartesiana, advinda do paradigma dominante. Outro legado desse modelo científico, que prima pela imutabilidade dos fatos, é o estabelecimento da Literatura como padrão da língua, exemplo de “uso correto” das palavras, utilizado para exemplificar as regras do Português na gramática normativa.

O *paradigma emergente*, surgido no século XX, caracterizado pela ideia de sistema, a partir da teoria de Capra (1996), compreende os fatos em suas interações, não isoladamente, exigindo um olhar que contemple o todo, a rede de relações e a atuação do sujeito.

O estudo realizado mostrou que as marcas do modelo científico emergente, do pensamento sistêmico na educação, são contempladas em práticas de leitura que concebem a literariedade dos textos, a influência mútua leitor e obra, a atribuição de sentidos e as condições oferecidas pelo professor-mediador. Dessa forma, reforçam os pressupostos que privilegiam a interação e a significação, a partir das vivências do estudante, na construção de uma rede de leitores.

O resgate cronológico realizado neste artigo, no que diz respeito ao ensino de Literatura em diferentes contextos, sinaliza para um recorte

temporal no pensamento pedagógico-ocidental, a partir dos paradigmas científicos. Como já se afirmou, a Literatura constitui um movimento de tradição e ruptura, o antigo e o contemporâneo sempre coexistem, complementam-se, muito além do que “andar em círculos”, evoca-se a metáfora da *espiral*. À medida que novos conhecimentos se desenvolvem, retomam-se os saberes já consolidados, que se reelaboram de forma sistemática.

A ideia de *espiral* representa uma forma interessante de organização do conhecimento literário, pois a mobilização de leituras e aprendizagens anteriores, ressignificadas e combinadas, servem de elos para a reconstrução do conhecimento e a produção de novas subjetividades em contexto coletivo.

A partir deste estudo, observa-se que, na Antiguidade grega, ao conceber o conceito de Paideia, o ideal que se buscava era a formação constante do ser, do corpo e do espírito. Hoje, os pressupostos do paradigma sistêmico na educação, principalmente no ensino de Literatura, sustentam que a prática de leitura que busca promover o letramento literário também se orienta pelo princípio do acolhimento da subjetividade do estudante. Corpo e mente do leitor são mobilizados na constituição de sentidos para o texto, a partir das vivências do sujeito e de sua inserção na sociedade, na cultura, no ambiente, por meio da rede de relações construídas através da leitura e das trocas realizadas com os demais.

A presente pesquisa mostrou que o ensino de Literatura, sustentado na cronologia dos estilos de época ou a partir de leitura exigidas pelo vestibular, pode ser repensado por estratégias metodológicas que também se servem do patrimônio literário da Nação. Ao lado da valorização das produções clássicas como legados artístico-culturais, é fundamental enfatizar as qualidades do texto literário, não se restringindo apenas à biografia do autor ou ao contexto de produção da obra.

A partir da literariedade, o leitor reúne elementos da realidade em que está inserido, sustentado pelas suas experiências, e reconstrói os sentidos na leitura. A proposta de letramento literário como possibilidade para o ensino de Literatura sob a perspectiva sistêmica, a partir da orientação metodológica de Cosson (2006), revela a contribuição deste estudo com o campo da educação.

Os apontamentos realizados, quanto às práticas de leitura literária, colaboram para fazer frente aos novos paradigmas que se impõem à educação. Nesse sentido, o ensino de Literatura caracteriza-se como um fio condutor para as mudanças necessárias ao processo educativo contemporâneo, que busca superar a fragmentação de conteúdos pela religação de saberes, centrados no processo de humanização, nas significações que o aluno constrói para suas leituras e nas interações estabelecidas com a realidade.

Ensinar Literatura, de acordo com os resultados teóricos desta investigação, envolve lançar esforços para a *formação do leitor*. O panorama científico emergente remete a um ensino de Literatura sustentado pelas bases do pensamento sistêmico na educação, a partir do letramento literário, para ações de mediação de leitura e, principalmente, à possibilidade de o leitor se colocar como partícipe do ato de ler, expressando impressões e sua significação para o texto, através de sua subjetividade. O texto literário é o tecido, a trama constituída na literariedade, os vazios e as sutilezas que precisam ser significados pelo leitor, por meio de conexões estabelecidas com o contexto social em que vive e as pessoas com quem se relaciona.

Diante dos apontamentos teóricos e dos cruzamentos realizados, entende-se que a mudança de perspectiva, para uma visão sistêmica, emergente de ciência e de educação, pode ampliar as possibilidades de ensino de Literatura, contribuindo com a formação humana dos educandos, em virtude da dimensão social que a leitura literária assume na vida do leitor.

Referências

- BAUER, R. *Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1999.
- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MALARD, Letícia. *Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2002.

PINTO, Francisco Neto Pereira. Letramento literário: formação do leitor de literatura em tempos de transição paradigmática. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 75-94, out. 2014b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2014v19n1p75>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em: 8 set. 2015.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salette Rosa Pezzi dos. Ensino da literatura: o lugar do texto literário. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert et al. (Org.). *Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas*. Caxias do Sul: Educs, 2002.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Literatura. In: COSSON, Rildo; PAULINO, Graça (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

Concepções sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um olhar para o IFRS¹

Margarete de Quevedo
Terciane Ângela Luchese

Introdução

O objetivo da investigação que resultou neste capítulo está diretamente vinculado à Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com olhar mais específico ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão. É da referida lei que decorre o compromisso dos IFs com a oferta de ensino verticalizado, o que se apresenta como uma construção a ser feita por essas novas instituições.

O tema deste estudo que resulta da pesquisa desenvolvida como dissertação de Mestrado, já concluído, decorre dos constantes questionamentos acerca dos objetivos e das finalidades dos IFs no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, bem como da inquietação ante a necessidade de compreender as concepções da verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior no âmbito do IFRS.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a EPT, cria os IFs, e dá outras providências, ao estabelecer as finalidades e características dos IFs, aponta à promoção da “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL, 2008).

Na redação da lei, não se identifica, no entanto, um conceito de verticalização e, em virtude, talvez, da história recente dos IFs, o número de produções sobre o tema, bem como sobre a operacionalidade da verticalização nessas instituições, é ainda pouco expressivo.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS*, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, defendida em 4 de março de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Inicialmente, o que motivou a realização deste estudo foi a impressão de uma falta de clareza acerca da própria definição de verticalização em âmbito institucional; que talvez esse estivesse muito vinculado ao plano teórico e/ou abstrato e, de imediato, o tema foi abordado sob a hipótese de uma possível pluralidade de concepções e/ou interpretações.

Adotou-se, como procedimento metodológico para o estudo, a realização de entrevista na qual foram ouvidos 12 sujeitos, assim categorizados: duas pessoas que participaram ativamente do processo de criação dos IFs; os diretores das duas unidades, foco da pesquisa, quando da transformação em autarquias (Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET Bento Gonçalves) e Escola Agrotécnica Federal de Sertão, *Campi* do IFRS; os pró-reitores de Ensino e de Desenvolvimento Institucional do IFRS; os diretores-gerais que respondiam pela gestão dos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão no período da coleta de dados para a pesquisa e dois servidores de cada *Campus*. A identidade dos entrevistados foi resguardada, indicando-se apenas a sequência das mesmas de **A** até **L**. As entrevistas foram realizadas em forma de questionário escrito ou entrevista presencial, de acordo com a opção do entrevistado que, ao participar da pesquisa, assinou o Termo de Autorização de Uso das Informações.

Destaca-se, porém, que Pacheco, inicialmente elencado entre os entrevistados, com seu devido consentimento, está identificado no texto, bem como citado nas referências bibliográficas, dada a relevância do material produzido por esse professor (um manuscrito) em resposta ao questionário que lhe foi apresentado.

Partindo da hipótese inicial de uma possível diversidade de concepções acerca do que se compreende por verticalização no IFRS, dialogando com os estudiosos do tema, dentre eles: Ciavatta (2010); Figueiredo (2014); Frigotto (1997, 2012); Grabowski; Ribeiro (2010); Ortigara (2014) e Pacheco (2015) e com base na pesquisa realizada nos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão, este trabalho investiga as concepções de verticalização na referida instituição.

Pretende-se, com esta investigação, contribuir com o processo de reflexão acerca da verticalização como finalidade e característica dos IFs, mais especificamente no contexto do IFRS.

Concepções de verticalização no IFRS segundo sujeitos envolvidos:

“Este é um dos importantes papéis do projeto político-pedagógico: construir, via diferenças, os interesses do coletivo, o que demanda uma postura reflexiva dos sujeitos que a constroem.” (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 253).

Na consciência de que, no processo de investigação, o pesquisador pode ser surpreendido encontrando o que não estava à procura ou não localizando o que buscava, é necessário que a postura do pesquisador seja de abertura para o novo, para o inesperado, para as surpresas do caminho. É necessária uma atitude de contínua reflexão, considerando que os sujeitos reflexivos tendem a partir para análises e interpretações “desarmados” e “de peito aberto” para outras leituras, referências e a percepção de que uma construção de predominância teórica e/ou prática possui, no mínimo, o número de leituras correspondente aos que as leem. (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 243).

Independentemente de quantas visões, de quantos pensamentos, do número de concepções, busca-se ouvir os sujeitos que têm algo a dizer sobre a verticalização no IFRS. Espera-se dar a devida voz aos sujeitos e bem-entender e/ou interpretar suas manifestações para que, a partir de suas vozes, sintam-se contemplada a comunidade do IFRS, na diversidade de “olhares”, e para que o registro dessas vozes resulte em importante contribuição para a instituição e seus protagonistas.

Indagou-se aos sujeitos da pesquisa sobre a compreensão de verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior no contexto dos IFs, e este estudo pretende sistematizar o que se obteve como resposta.

Dentre as concepções de verticalização apresentadas pelos protagonistas da pesquisa – os entrevistados – está a que se encontra atrelada à oferta de cursos da mesma área nos diversos níveis de escolarização. (ENTREVISTADO G, 2015). Nessa perspectiva, convém destacar que, no que diz respeito à definição de cursos a serem ofertados pelos IFs, a Lei 11.892/2008, ao criar essas instituições, compromete-as com a oferta de, no mínimo, 50% das vagas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os

concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vinte por cento das vagas, segundo a mesma prescrição legal, devem ser destinadas a cursos de formação de docentes.

A questão da oferta de cursos de nível médio, regulamentada pela referida lei, é problematizada por Ciavatta (2010, p. 171) ao indagar: face ao movimento de “diferenciação para cima” das antigas escolas técnicas, pergunta-se se os CEFETs e demais escolas que se transformaram em institutos federais ou em universidades tecnológicas, vão manter os atuais cursos de Ensino Médio Técnico que são, sabidamente, os melhores cursos de educação pública oferecidos no País. Devem prestar contas se, em seus projetos, consideram que o Brasil ainda não deu sua cota de contribuição educativa aos trabalhadores que, em condições adversas, produzem a riqueza nacional – sem falar na superexploração do trabalho que aumenta a riqueza do Primeiro-Mundo.

Essa questão é extremamente relevante e provocadora em um processo de investigação acerca da concepção de verticalização se considerarmos que a verticalidade está condicionada aos elementos definidores da oferta deste ou daquele curso, deste ou de outro nível e/ou modalidade de educação.

Afora as porcentagens citadas, a referida lei não faz referência, por exemplo, à porcentagem de vagas que devem ser destinadas a Cursos Superiores de Tecnologia e de Bacharelado. Cabe, portanto, à instituição, em sua autonomia, respeitadas as prescrições legais, a prerrogativa de estabelecer políticas relativas à oferta de cursos em seu âmbito, o que se torna um desafio, conforme o que foi apontado por Ciavatta (2010).

O mesmo entrevistado (G, 2015) acrescentou que a verticalização possibilita que “os discentes tenham possibilidades de continuar a formação acadêmica e profissional”, o que remete a uma segunda concepção, que fica muito evidente na fala de diversos entrevistados: a verticalização como possibilidade de “avanço dos níveis de ensino (Médio Técnico, Superior e Pós-Graduação – *lato e stricto sensu*) na instituição” (ENTREVISTADO F, 2014) ou como “a continuação dos estudos em níveis mais elevados, atingindo a formação e o aprofundamento profissional em determinada área do conhecimento”. (ENTREVISTADO E, 2014).

Um terceiro entrevistado, que se manifestou na mesma perspectiva, afirmou que “a verticalização se caracteriza pela possibilidade dos discentes ascenderem para cursos de níveis superiores numa mesma instituição de ensino” e ampliou a concepção ao acrescentar o elemento do “itinerário formativo”. (ENTREVISTADO D, 2015).

Portanto, verticalizar, pelo que se constata até então, consiste em, da parte da instituição, ofertar cursos na mesma área de conhecimento, nos diferentes níveis de escolarização e, na perspectiva do discente, ingressar na instituição em curso de nível médio e, nela mesma, percorrer o trajeto até a Pós-Graduação na mesma área.

Duas concepções que, de imediato, podem ser consideradas complementares, sendo que a primeira a que se fez referência é condição para a existência da segunda.

É importante, no entanto, retomar a breve referência feita pelo entrevistado D (2015) à verticalização como itinerário formativo. O entrevistado C (2015) apresenta, ainda com maior ênfase, essa concepção, afirmando

“A verticalização pode ser encarada como um itinerário formativo que assegura [...] o acesso do indivíduo a programas de diferentes níveis e modalidades educacionais da formação profissional e tecnológica. A verticalização vai além da oferta de cursos em diferentes níveis, sendo imprescindível a necessidade de organizar os componentes curriculares de modo a permitir o diálogo diversificado entre as formações. Traz implícita a necessidade de construir caminhos de formação que considerem o diálogo entre os diferentes cursos do Ensino Médio, do Ensino Técnico, da Graduação e da Pós-Graduação”. (ENTREVISTADO D, 2015).

Poder-se-ia, nesse sentido, afirmar que, acrescentado o elemento *itinerário formativo*, não mais teríamos uma concepção de verticalização a partir da instituição e outra na perspectiva do discente, mas um mesmo compromisso de todos os sujeitos com um itinerário a ser percorrido de forma conjunta entre os protagonistas do processo formativo.

Para outro sujeito do estudo, o entrevistado L, a verticalização é um dos pilares que sustentam a criação dos IFs. Ela possibilita a otimização dos espaços institucionais e do pessoal, permitindo que os docentes atuem em

diferentes níveis de ensino, que os laboratórios sejam compartilhados e que aconteça a integração entre os estudantes de cursos de diferentes níveis, possibilitando uma troca que pode contribuir enormemente na decisão de sua trajetória acadêmica. Porém, ela deve ir além disso, contemplando uma construção coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos, mantendo um diálogo permanente entre os diferentes níveis (2015).

Diversos elementos novos acerca do que se compreende por verticalização são apresentados por esse entrevistado. Trata-se da possibilidade, decorrente da verticalização, de otimização da infraestrutura física e dos quadros de pessoal, em acordo com o que prevê a lei 11.892/2008. (BRASIL, 2008).

Considerando a hipótese inicial deste trabalho – a possível diversidade de “olhares” que possivelmente permearia o estudo – cabe ressaltar que a empiria tem provado que a proposta de uma educação verticalizada atende, sim, à importante intenção de otimizar, no caso, os recursos públicos, o que se caracteriza em significativa contribuição social. Por outro lado, cabe retomar Ortigara (2012, p. 173), que considera ser insuficiente esse argumento para a implantação de ensino verticalizado, opinião com a qual comunga este estudo.

A essa visão de verticalização, o entrevistado L acrescenta a questão da “atuação docente em diferentes níveis”, e o aspecto da “integração entre os estudantes de diferentes níveis”, favorecendo, assim, “uma troca que pode contribuir enormemente na decisão de sua trajetória acadêmica” e, aqui, se pode acrescentar a integração e interlocução, também, entre os servidores que atuam na oferta dos cursos em diferentes graus de escolarização.

A verticalização, no entanto, vai além de tudo o que foi apontado até então, sendo necessário, para que essa se transforme efetivamente em prática, a “construção coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos, mantendo um diálogo permanente entre os diferentes níveis”. (ENTREVISTADO L, 2015).

Outro aspecto muito pertinente relativo à verticalização é o que aponta para o fato de que “a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior se estabelece por força da lei e também por vontade da organização de cada Instituto Federal em seu planejamento

pedagógico”. (ENTREVISTADO D, 2015). O cumprimento da legislação em vigor é compromisso intrínseco a toda instituição educativa. Sob essa ótica, porém, apenas atender às prescrições legais torna-se insuficiente. É preciso que haja um comprometimento institucional com a proposta de ensino verticalizado. O mesmo sujeito da pesquisa destaca que os IFs estão convocados a se estruturarem com essa sistemática de organização de seus cursos permitindo que um mesmo aluno realize, na instituição, um curso técnico de nível médio, recomendado preferencialmente na forma integrada e que possa, quando da conclusão do curso, ingressar num Curso de Graduação e após para um Curso de Pós-Graduação *lato sensu* e posteriormente para um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* sem necessidade de buscar outra instituição de ensino para concluir seus estudos. (ENTREVISTADO D, 2015).

Na perspectiva da verticalização atrelada a um projeto da instituição, o entrevistado K (2015) afirma que essa “diz respeito ao modelo proposto para os IFs, no qual a instituição se organiza didática e administrativamente para atender aos diferentes níveis de ensino”, e acrescenta: “O modelo dos IFs proporciona, por exemplo, que um estudante de curso de nível médio possa avançar em seus estudos, passando para cursos de nível superior de Graduação e ainda de Pós-Graduação”. Essa proposta “de institucionalidade representa um avanço e a possibilidade de constituição de espaços múltiplos para a construção do conhecimento, através do ensino, pesquisa e extensão”. (ENTREVISTADO K, 2015).

A verticalização é concebida, pelo sujeito da entrevista (K), como um tempo/espaço de múltiplas construções e de interlocuções, ou, dando voz ao entrevistado, que a concebe como uma proposta inovadora, a verticalização deve ser vista como uma oportunidade para efetivação de espaços múltiplos no ensino, na pesquisa e na extensão. Por exemplo: um *Campus* que possui curso de licenciatura pode propor aulas de reforço de determinadas disciplinas para os estudantes dos cursos de nível médio. Nesse caso, todos saem ganhando: o estudante de licenciatura que precisa exercitar a docência, e o estudante de nível médio, que precisa vencer dificuldades para um dia ingressar em algum curso de graduação e instituição, que cumpre o seu papel formador. (ENTREVISTADO K, 2015).

Cabe, aqui, uma referência ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS que concebe a verticalização como “princípio de organização curricular” (IFRS, 2014a, p. 115), considerando que essa ideia é defendida por Pacheco (2015), que a reforça no manuscrito de sua autoria direcionado a este estudo, nestes termos:

“A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitem a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da Educação Profissional e Tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica”.

Dentre os aspectos que poderiam ser destacados deste recorte, chama a atenção a menção feita à “Pós-Graduação Tecnológica”. Estaria o autor fazendo referência às especificidades necessárias às pós-graduações ofertadas pelos IFs? É provável! Esse questionamento, em se tratando de verticalização, não pode passar despercebido. No entendimento deste trabalho, o princípio da verticalidade deve ser o condutor da prática pedagógica em todos os níveis do ensino.

Dadas as características e finalidades dos IFs definidas na lei de sua criação (Lei 11.892/2008), e consideradas as especificidades dessa nova cultura institucional, os cursos de Pós-Graduação ofertados nessas instituições não podem, simplesmente, seguir os moldes de outras instituições.

Infelizmente, não será possível dar a devida atenção ao assunto neste texto, mas é pertinente destacar que se entende ser necessário, no planejamento e na execução dos cursos de Pós-Graduação do IFRS, ter presente o público que se almeja atender na perspectiva da interiorização do acesso e que profissional se pretende formar pela ação da instituição. Em síntese, o que se intenciona com a oferta dos cursos em nível de Pós-Graduação em instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica.

Convém retomar, ainda, a ideia de verticalização como “princípio de organização dos componentes curriculares” que, embora em outros termos,

esteve contemplada nas respostas dos entrevistados e foi destacada de modo particular pelo entrevistado K (2015), que deu destaque, na sua fala, à contribuição da proposta de educação verticalizada à inclusão social, ao afirmar que a verticalização constitui um espaço privilegiado para a formação integral de nossos estudantes. A possibilidade de constituição de um itinerário formativo a escolha do estudante, mas ofertada por uma instituição única e de qualidade, representa a possibilidade de mais inclusão e justiça social. (ENTREVISTADO K, 2015).

Importante é destacar que esse entrevistado foi o único a apontar à questão da formação integral, o que, sem dúvida, é elemento-chave de uma prática pedagógica verticalizada. Não parece suficiente pensar em dispor ao discente a possibilidade de progredir nos níveis de escolarização sem, antes, se projetar uma prática voltada à formação integral de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro elemento destacado por um dos entrevistados é o que apresenta, dentre os objetivos e possibilidades de verticalização, o de “oportunizar aos alunos o melhor entendimento da cadeia produtiva onde está inserido, pois cada nível de ensino irá tratar e explorar os mesmos assuntos de forma diferente” (ENTREVISTADO C, 2015), o que é extremamente relevante, ao se verificar, por vezes, manifestações empíricas contrárias à verticalização por falta de clareza sobre o grau de aprofundamento que caracteriza cada nível de escolarização.

Por fim, embora não menos importante, volta-se o olhar e o pensar atento à questão da verticalização relacionada à atuação dos profissionais da educação, levando em conta os apontamentos feitos pelos entrevistados em diálogo com o aporte teórico. Nesse sentido, o entrevistado C (2015), com experiência em gestão institucional, afirma que, em uma prática de educação verticalizada, os profissionais que atuam no mesmo espaço institucional podem construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, primando por metodologias que permitam estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (ENTREVISTADO C, 2015).

A verticalização, portanto, não pode, de forma alguma, ser concebida apenas sob a ótica de um segmento, seja ele qual for (discente ou profissional da educação). Na medida em que se compreende que a instituição contempla

todos os sujeitos, e que a verticalização só é possível embasada em uma proposta institucional, essa se torna uma prática a ser construída coletivamente.

Na perspectiva da educação integral e da força transformadora da prática educativa, as possibilidades garantidas pela educação verticalizada aos sujeitos envolvidos, independentemente do segmento, parecem incontestáveis. Como não considerar o quanto é formativa e potencializadora, por exemplo, a integração de sujeitos de diferentes níveis de escolarização em projetos de ensino, pesquisa e extensão nos mesmos espaços de formação?

Para Pacheco (s.d.), a verticalização é um dos fundamentos dos IFs, o que deve ser sempre tido em conta no planejamento e na efetivação das práticas educativas. Nessa perspectiva, é necessário ter bem-presente quem são os sujeitos que, pela existência dessas instituições públicas, passaram a ter acesso à educação formal em seus diversos níveis.

Não estaria na verticalização, praticada pelos IFs, uma alternativa de formação integral e de inclusão social? Cabe, certamente, uma reflexão acerca da própria finalidade dessas instituições – reforça-se, públicas – no contexto em que se inserem. Neste sentido, Pacheco(s.d.) afirma que a verticalização exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar em um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o Ensino Médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes).

Não há dúvida de que, nas concepções apresentadas, estão contidas outras tantas ou mais percepções sobre o tema. No entanto, esse é apenas um passo do processo de investigação sobre o tema em pauta, que continua em aberto para novos “olhares”, para novos pensares, para novas vozes, de modo ainda mais forte se o olhar se voltar, também, para os desafios da proposta de educação verticalizada.

Por outro lado, há que se levar em conta a pergunta que vem sendo feita sobre a questão do itinerário formativo a ser percorrido em uma mesma

instituição. Isso representaria uma contribuição à formação do discente ou uma restrição na medida em que esse, em princípio, teria todo seu processo formativo em uma mesma linha teórico-metodológica? O questionamento é relevante e remete à necessidade de uma contínua avaliação da operacionalização da verticalização na instituição com acompanhamento do processo formativo dos sujeitos que a integram.

Ao refletir a respeito dos dados apontados pela pesquisa, a impressão é que não cabem, em um único texto, todas as análises possíveis, até mesmo porque as próprias concepções e os desafios não são permanentes e porque os olhares e os sujeitos que olham também mudam.

Considerações finais

Ao discorrer sobre as concepções de verticalização a partir da voz dos sujeitos da pesquisa em diálogo com pessoas que se dedicam ao estudo do tema em tela, foi possível validar a hipótese de existência de concepções diversas. Isso pode, por um lado, apresentar-se como um limitador da prática pedagógica no que diz respeito à verticalização na instituição, e parece muito mais provável que o efeito dessa diversidade seja o contrário e positivo, dependendo de como é conduzida tal prática. Isso porque, o fato de o ponto de vista ser diferente, não significa, necessariamente, que seja contraditório e, muito menos, que não possa ser mudado ou complementado a partir da visão do *outro*.

A partir, portanto, dos dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa, constatam-se sinais de que, no que diz respeito ao ensino, a verticalização é compreendida, no IFRS, como oferta de cursos de mesma área em diferentes níveis, o que possibilita, ao discente, fazer um percurso formativo na mesma instituição, mas não se limita a isso. Os entrevistados apontam à compreensão da verticalização como princípio de organização curricular como um dos aspectos da nova prática pedagógica a que são desafiados os IFs; nova prática que implica uma reestruturação do currículo e a

necessidade de uma atuação diferenciada sob a ótica da integração e da transversalidade.²

Considerando que a verticalização vai além da oferta de cursos de mesma área em diferentes níveis, apresenta-se, neste estudo, uma provocação, que é, em primeiro lugar, autoprovação e que fica aberta ao debate. A indagação é: A oferta de cursos que possibilita ao estudante traçar um percurso formativo na instituição caracteriza-se como uma concepção de verticalização ou como uma condição para que a verticalidade efetivamente aconteça?

Entende-se que uma leitura não desqualifica a outra. Todavia, ao partir do pressuposto de que a oferta de cursos de uma mesma área – desde o nível médio até a Pós-Graduação – não se trata por si só, de uma verticalização, remeteria à ideia de que essa oferta seria condição para que a verticalidade aconteça e, que, logo, a concepção de verticalização seja ainda mais ampla.

Considera-se, dessa forma, que, na medida em que a instituição constrói essas duas condições, a saber: a oferta de curso de mesma área em diferentes níveis e a possibilidade de o discente progredir de nível de ensino na mesma área sem sair da instituição, já pode estar dando passos para uma prática pedagógica e administrativa verticalizada, o que não é algo posto, mas, acima de tudo, é decisão, planejamento e execução, o que justifica a adoção da expressão “prática pedagógica e administrativa verticalizada”.

Com base no percurso investigativo desenvolvido por este trabalho, superando-se a visão de verticalização centrada apenas na questão da oferta e da procura dos cursos, acredita-se que a verticalidade pode ser concebida como uma ação administrativo-pedagógica estabelecida por uma singular arquitetura curricular que compreende: a integração de todos os sujeitos de diferentes níveis de escolarização da Educação Profissional e Tecnológica, nos diversos espaços de ensino e aprendizagem que possibilita a inter-relação de saberes; a interdisciplinaridade e a transversalidade; a flexibilização curricular, para que se possa traçar itinerários de formação; o

² Para Pacheco (2015, s.d., s.p.), “entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, a transversalidade diz respeito principalmente ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais”.

necessário diálogo entre os sujeitos; o planejamento e o trabalho coletivos; uma Educação Profissional e Tecnológica contextualizada, humanizada e humanizadora; a formação integral que passa pela integração do ensino propedêutico e profissionalizante; a superação do modelo hegemônico disciplinar, do academicismo, bem como da histórica dualidade da educação (teoria *versus* prática; saber *versus* fazer; contemplação *versus* ação...); o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e criativo por intermédio de transposições didáticas contextualizadas, que contribuam para a construção da autonomia; um compromisso claro com o processo de educação continuada de todos os seus sujeitos; uma prática que expresse o comprometimento com a inclusão, com a universalização do acesso, com a construção de estratégias que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes; uma ação educativa baseada nos princípios da ética, da solidariedade, da cidadania, do respeito, dentre outros princípios indispensáveis à convivência e ao desenvolvimento humanos.

A constatação é a de que se está diante de uma proposta que ousa romper com concepções e práticas cristalizadas através de uma nova prática pedagógica,³ o que, pelos indicativos deste estudo, não acontece, sem dúvidas, tampouco sem resistências.

A decisão institucional a que se faz referência deve-se ao fato de que a proposta pedagógica é resultado de escolhas que são movidas por concepções de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação, etc. E essa deve ser construída pelos sujeitos do processo educativo. Disso decorre a afirmação de que a verticalização precisa ser, antes de tudo, eleita como um dos aspectos da prática pedagógico-administrativa a ser adotada pela instituição.

É essa, conforme afirmado, uma forma de olhar para a verticalização que está posta para o debate e para outros olhares que possam contribuir no sentido de, efetivamente, compreender essa proposta institucional visando a melhor atender ao que a comunidade espera dos IFs.

³ A referência à nova prática pedagógica embasada na verticalização é abordada, neste estudo, no contexto da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da criação dos IFs. “Nova” não advém, portanto, de rupturas bruscas, mas de modos outros de pensar e fazer, inscritos em concepções sinalizadas em normativas internas, mas, também, em processos resultantes de pesquisas e posturas diferenciadas.

Referências

BRASIL. *Lei 11.892/2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

ClAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS: a construção de uma nova institucionalidade*. 2014. 131p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Unisinos, São Leopoldo RS, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/biblioteca/index.php?codAcervo=417166>>. Acesso em: 9 ago. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: HERON, Luiz da Silva; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. In: ClAVATTA, Maria (Org.). *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Perfis da Educação)

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da Educação Profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline e cols. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *Plano de Desenvolvimento Institucional*, 2014a. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018_versao_final_-_sem_res.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *Projeto Pedagógico-Institucional do IFRS*. 2011. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *Estatuto*. 2014b. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201476141311904estatuto_ifrs_completo_diario_oficial.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *Regimento Geral*. 2013. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013102910595869anexo_resolucao_080_regimento_geral_alteracoes_final_%281%29.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneira. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ORTIGARA, Claudino. *Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nos Institutos Federais de Ensino Profissional*. 2012. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000879099>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PACHECO, Eliezer Moreira (2015). *Institutos Federais*. Manuscrito.
_____. *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*, (s.d.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2014.

VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília (Org.). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

Educação e referenciais curriculares de língua portuguesa: a concretização do conceito de enunciação sob a ótica dos pressupostos benvenistianos¹

Carla Roberta Sasset Zanette
Tânia Maris de Azevedo

Introdução

No momento em que se traz para discussão o estudo da língua na perspectiva de uso em situações de interlocução, torna-se fundamental propor uma abordagem que considera a linguagem como mediadora do processo de apropriação e construção do conhecimento. Conceber a língua sob esse prisma implica entender, como bem diz Azevedo (2010, p. 200, grifos da autora), “que ensinar uma língua é *fazer aprender a usar* essa língua como meio de interlocução, quer no que se refere à recepção (oral e/ou escrita), quer no que diz respeito à produção (novamente, oral e/ou escrita)”.

Nesse sentido, ao ensinar uma língua, os aprendizes não precisam compreender ou escrever sobre ela, ao contrário, precisam, e muito, usá-la efetivamente, *em/para* diferentes propósitos enunciativos. Ora, se a aprendizagem de uma língua está relacionada diretamente ao seu uso em situações de interlocução, que possibilitam a compreensão leitora e a produção de discursos, nas modalidades orais e escritas, pensamos que não há mais espaço, nos contextos escolares, para um ensino que priorize a memorização de regras gramaticais e de classificações morfosintáticas.

A tônica deste artigo está em evidenciar, a partir de pressupostos benvenistianos, a concretização do conceito de *enunciação* e dos que o constituem (*eu-tu-aqui-agora*) nos Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos, mais especificamente, nos objetivos gerais dos respectivos anos. Sinalizamos que os Planos de Estudo ora referidos são partes que integram e constituem o documento intitulado *Referenciais da Educação da*

¹ Este artigo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada *Educação e Linguagem: em busca do conceito de enunciação em Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa*, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo, defendida em 18 de dezembro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Caderno2 – Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A reflexão teórica proposta nesta investigação está vinculada aos estudos enunciativos de Benveniste e tem por finalidade aprofundar concepções sobre o sentido na língua, tendo como base o conceito de *enunciação*.

A enunciação em Benveniste

Para Benveniste (2006, p. 82), “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Isso demonstra que, cada vez que o sujeito usa a língua corresponde a um ato único e irrepetível. Assim, a *enunciação* pressupõe a existência de um quadro enunciativo constituído de sujeitos (eu-tu) e de uma situação (espaço-tempo), desencadeando, segundo o Dicionário de Linguística da Enunciação (DLE) (FLORES et al., 2009, p. 102), “um processo de inserção dos sujeitos na língua, o qual envolve apropriação e atualização”.

De acordo com o DLE (2009), o processo de *apropriação* representa as relações que o sujeito estabelece com as formas da língua, escolhendo, para tanto, os signos linguísticos que correspondam às ideias a serem expressas. Já a *atualização* implica a colocação do signo em uma determinada instância de discurso, ou seja, no momento em que o signo é atualizado, ele passa a ganhar existência na situação de discurso.

Ademais, para Benveniste, a materialização da *enunciação* recebe o nome de *enunciado*, sendo esse entendido, segundo o DLE, como

manifestação da enunciação, produzida cada vez que se fala. Na medida em que a enunciação é processo, o enunciado pode ser considerado o produto da enunciação e inclui pessoa, tempo e espaço. O enunciado tem existência em um determinado momento em que a língua é mobilizada por um locutor. (DLE, 2009, p. 107).

Ainda, conforme o DLE (2009), a definição de *enunciação*, anteriormente descrita, assume um caráter notório na obra de Benveniste, entretanto considera-se oportuno esclarecer ao leitor que os textos de Benveniste foram escritos em momentos diferentes, resultados de muitas reflexões ao longo de seus estudos, não se restringindo a uma única definição para *enunciação*. Dito de outro modo, ao ler Benveniste, é preciso considerar

as variações por que passam os conceitos, bem como o fato de seus textos não apresentarem uma sincronia entre si.

Categorias de pessoa e não pessoa

No texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946),² Benveniste (2005, p. 250) sinaliza um princípio fundamental: “Uma teoria lingüística da pessoa verbal só pode constituir-se sobre a base das oposições que diferenciam as pessoas, e se resumirá inteiramente na estrutura dessas oposições.” Dito isso, o autor propõe uma oposição marcada pela noção de *pessoa*: *eu-tu*; e de *não pessoa*: *ele*. Para diferenciar essas categorias, Benveniste explica que *eu-tu* são sempre únicos e inversíveis um em relação ao outro, diferentemente de *ele*. Acrescenta, ainda, no texto *A natureza dos pronomes* (1956), que, mesmo que *eu* e *tu* constituam a noção de *pessoa*, ambos são distintos entre si, marcando, portanto, uma oposição entre subjetividade e objetividade, respectivamente.

Para o linguista, o *eu* carrega a marca de quem está constituindo o enunciado e passa a ter sentido no discurso; fora dele, é um signo vazio. Por óbvio, é o *eu* que, ao enunciar, instaura o *tu* diante de si; logo, o *tu* só existe em relação ao *eu*. Segundo Teixeira (2012, p. 78-79, grifos da autora), “*eu* e *tu* se asseguram de sua presença mutuamente e por contraste. Usar *eu* é reconhecer-se com direito à fala, ou seja, é dar-se um lugar no espaço simbólico, mas para isso é necessário que alguém se institua como *tu*”.

Sobre a terceira pessoa, o *ele*, Benveniste a entende como uma referência vazia, visto que não se remete a nenhuma pessoa, mas a um referente que está fora do ato enunciativo. Dito em outras palavras, o *ele* se refere ao assunto de que se trata, não fazendo parte da instância de discurso, marcada pelo *eu-tu*.

Assim, o *ele* só existe em oposição ao *eu* do locutor, que, ao se manifestar, revela a *não pessoa*. Essa relação de oposição tão bem-explicitada por Benveniste tem origem nos estudos saussurianos, especialmente no que diz respeito aos valores diferenciais, definidos por sua relação de oposição aos outros elementos do *sistema*.

Eis uma grande contribuição deixada por Benveniste e, ao que parece, justifica seu interesse pelo estudo dos pronomes no texto *A natureza dos*

² As datas referidas aos textos são as originais de publicação, tendo em vista a importância da ordem cronológica para a compreensão das reflexões benvenistianas. Todavia, na referência, será utilizada a data de publicação das obras.

pronomes: a categoria de pessoa. É a categoria de pessoa que permite ao indivíduo falar, de forma a revelar-se como sujeito da linguagem. Acrescenta Teixeira (2012, p. 79), que a relação *eu-tu* “coloca em evidência a relação radical da linguagem com o homem”.

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958), Benveniste entende *linguagem* como uma representação simbólica que está na natureza, portanto, na constituição do ser humano. Com efeito, a ideia de instrumento para definir *linguagem* opõe-se à de natureza. A *linguagem* é social porque é próprio da necessidade do ser humano interagir e se comunicar com o *outro*. Ou seja, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem”. (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Eis a célebre reflexão do autor:

É na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. [...] É “ego” que diz ego.³ Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status lingüístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor).

Forma e sentido

Como diz Benveniste (2006, p. 229), “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma”. Sendo assim, o domínio *semiótico* corresponde a uma propriedade da língua, isto é, à forma, ao passo que o *semântico* é o sentido atribuído à língua pelo locutor em seu uso. Assim, embora distintos, ambos não se opõem, mas se complementam. Esclarece Benveniste (2006, p. 225) que, no domínio *semiótico*, a *forma* é denominada de *significante*, que condiciona e determina o significado.

Ainda no domínio *semiótico*, é definido o sentido do signo como o significado. Torna-se importante ressaltar que, ao entender o sentido de *signo* como integrante do domínio semiótico, Benveniste já sinaliza a noção de *uso da língua*.

³ Flores (2013, p. 99) esclarece que a palavra, na versão brasileira, aparece em itálico, porém, na versão francesa, está sem o itálico e grafada entre aspas. Assim como Flores, optamos por manter a grafia francesa.

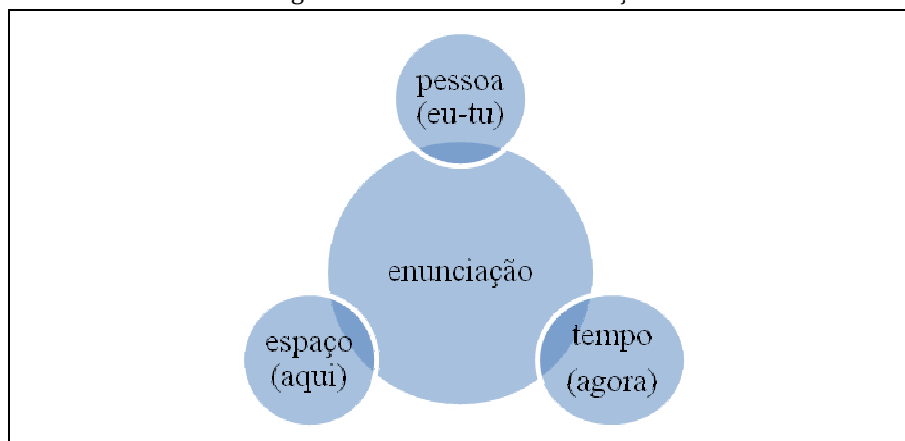
O aparelho formal da enunciação

Benveniste apresenta, em 1970, o texto denominado *O aparelho formal da enunciação*. Nesse texto, o autor explica que é pela relação de um *eu* com um *tu*, num *aqui* e num *agora*, que as formas ganham sentido. Ou seja, é na relação de diálogo entre um *eu* que profere a *enunciação*, e um *tu*, ao qual o *eu* se dirige, o *alocutário*, em um dado espaço (*aqui*) e tempo (*agora*), que o sentido se estabelece.

Por esse prisma, Benveniste propõe o que considera ser o objeto central de seu texto de 1970: o quadro formal de realização da enunciação. De acordo com o DLE (2009, p. 48), o aparelho formal da enunciação é definido como um “dispositivo que permite ao locutor transformar a língua em discurso”.

A Figura 1 foi elaborada para melhor explicitar o conceito de *enunciação* e os elementos que o constituem.

Figura 1 – Conceito de enunciação



Fonte: Elaborado pela autora.

Para Benveniste, a linguística apresenta uma dupla divisão: uma relacionada ao emprego das formas, isto é, das regras; e outra, ao emprego da língua, ou seja, do discurso. Entretanto, mesmo esclarecendo essa distinção, o autor reconhece a relação de dependência entre essas. Diz Benveniste em seus manuscritos (2014, p. 75, grifos do autor):⁴ “Não há semiótico sem semântico. Em outras palavras, a ‘significância’ semiótica, o sentido lexical,

⁴ Esta citação encontra-se no livro *Últimas aulas no Collège de France*. Trad. de Dernières leçons: Collège de France (1968 e 1969). Esta obra foi organizada por Irène Fenoglio e Jean Claude Coquet.

resulta do ‘intentado’ semântico, do querer-dizer.” Dito isso, o autor afirma que não há como compreender o sentido fora da língua e vice-versa.

É a partir do emprego da língua, que Benveniste define o conceito de *enunciação*. Diz ele: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 2006, p. 82).

Em *O aparelho formal da enunciação*, o linguista aceita a ideia de que a enunciação pode ser estudada sob vários aspectos, porém especifica três, sendo o último o merecedor de maior atenção em seu texto:

a) realização vocal da língua, ou seja, o aspecto fônico da língua;

b) conversão individual da língua em discurso, isto é, a semantização da língua; e

c) quadro formal de realização.

Com relação ao último aspecto, o quadro formal de realização, Benveniste parece propor uma metodologia de análise, ao evidenciar que “na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização”. (BENVENISTE, 2006, p. 83).

Ou seja, a partir do ato, o linguista deve situar os interlocutores, especificando *quem faz o quê, para quê*, bem como os *recursos linguísticos* necessários para a realização do ato. Esclarece Flores:

Em linhas gerais, o quadro formal da enunciação é constituído pelo ato, no qual estão implicados locutor e alocutário, situação na qual se constitui a referência construída no discurso, e os instrumentos de realização, específicos e acessórios. (2013, p. 167).

É possível entender que as marcas linguísticas da enunciação são estabelecidas na relação do locutor com a língua. Assim, se tem a ideia de que a individualidade do locutor constitui a língua, ou seja, o *sistema*. Diz Benveniste:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (2006, p. 84).

Nesse raciocínio, os *índices específicos* correspondem às categorias: *tempo, espaço e pessoa*, demarcando a repetibilidade da língua. Já os

procedimentos acessórios só existem em situações de uso, portanto, na singularidade de cada enunciação.

As marcas de temporalidade, que constituem o *aparelho formal da enunciação*, revelam que o tempo presente corresponde ao momento da *enunciação*, determinando as noções de passado e futuro. De acordo com o linguista,

poder-se-ia supor que a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, *na e pela* enunciação. Da enunciação procede a categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. [...] O presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso, e a partir deste presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos “tempo”. (BENVENISTE, 2006, p. 85-86, grifo do autor).

Com efeito, aqui, Benveniste entende que toda língua está submetida à *enunciação*. Em momentos anteriores ao texto *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste estabelecia uma divisão da língua em *subjativa*, envolvendo as categorias de pessoa *eu-tu*; e *objetiva*, marcada pela não pessoa *ele*. Desde então, para o linguista, tudo na língua é subjetivo, portanto, a *enunciação* representa uma subjetividade, isto é, uma individualização.

Após uma breve contextualização acerca de alguns pressupostos teóricos que fundamentam a linguística da enunciação sob a ótica de Benveniste, passamos à análise do documento curricular, objeto de investigação deste estudo.

Planos de Estudo de Língua Portuguesa: uma perspectiva enunciativa

Os Planos de Estudo de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul constituem-se de objetivos gerais, habilidades, conceitos e critérios de avaliação para os anos finais do Ensino Fundamental. No âmbito do que será discutido aqui, por uma questão de recorte metodológico e com a finalidade de tornar representativa a amostra a ser analisada, priorizaremos os objetivos gerais que constituem os Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7^{os} e 9^{os} anos.

A análise dos objetivos gerais dos 7^{os} e 9^{os} anos será pautada por três elementos que Benveniste afirma constituir o quadro formal da enunciação: a) o *ato* de enunciação; b) *a situação* em que a enunciação se realiza; e c) *os instrumentos* utilizados no momento da realização da enunciação.

Quadro 1 – Objetivos gerais dos 7^o e 9^o anos

Objetivo geral do 7 ^o ano
<i>Proporcionar situações enunciativas de leitura e produção de textos (orais e escritos, literários e não literários) que contemplem sequências descritivas, narrativas e explicativas, priorizando relações de causalidade, comparação, caracterização, distinção, proporcionalidade, enumeração, finalidade, justificação, conclusão, bem como redução de informação (quadro comparativo), a fim de que o aluno compreenda os propósitos dessas sequências e as produza por meio de diferentes gêneros discursivos de uso social.</i>
Objetivo geral do 9 ^o ano
<i>Propiciar atividades contextualizadas de leitura e produção de textos (orais e escritos, literários e não literários) em que se destaquem sequências argumentativas, enfatizando relações de exposição, condicionalidade, concessão, oposição, justificação, causalidade, analogia, conformidade, conclusão e redução de informação (resenha descritiva), a fim de que o aluno compreenda os propósitos enunciativos dessas sequências e as produza, fazendo uso de diferentes gêneros discursivos de circulação social.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerado o primeiro elemento do quadro formal da enunciação, o *ato* de enunciação ocorre no momento em que o *eu* (*locutor*) se apropria da língua e se enuncia, instaurando o *tu* (*alocutário*). Nesse momento, a língua concretiza-se e se atualiza em uma instância de discurso, única e irrepetível.

Relacionando essa concepção aos objetivos investigados, pensamos que há neles uma tentativa de estabelecer um diálogo entre um *eu* (autor) que põe diante de si um *tu* (leitor), cujo assunto diz respeito ao que deve ser trabalhado nos 7^o e 9^o anos. Desse modo, o momento de leitura dos objetivos supõe uma situação discursiva, que se manifesta pelas categorias *pessoa* e *não pessoa*, na medida em que há um *eu* que dialoga com um *tu* sobre o ensino de língua materna. Ou seja, há um *eu* que argumenta e vai se enunciando sobre o assunto (*ele*), numa dada situação de *tempo* e *espaço*.

O que se pode perceber é o fato de que os dois objetivos evidenciam um locutor atento a um ensino de língua que não tem como foco a classificação de palavras e frases, a identificação de termos isolados e desprovidos de sentido, mas a um ensino que prima pela leitura, envolvendo compreensão e

interpretação e pela produção oral⁵ e escrita de discursos, que se encontram nas esferas de circulação literária e não literária. Com efeito, a intenção maior é a de que o alocutário aceite a concepção de ensino de língua enunciada pelo locutor e passe a adotá-la no planejamento e na execução de sua prática de sala de aula.

Assim, são evidenciados traços de subjetividade do locutor que, ao enunciar-se, deixa claro seu entendimento sobre o ensino de língua materna. Ou seja, é possível perceber que, a todo momento, o locutor se enuncia, convidando o alocutário a acompanhar seu raciocínio, levando o alocutário a pensar em uma organização de ensino de língua que prioriza, essencialmente, o seu uso,⁶ nas mais diversas situações de enunciação.

Isso pode ser observado, por exemplo, nos enunciados⁷ “Proporcionar situações enunciativas de leitura e produção de textos”⁸ e “Propiciar atividades contextualizadas de leitura e produção de textos”, em que há marcas de um locutor que dita orientações de ensino voltadas à compreensão e produção de discursos e instaura um alocutário, que, ao concordar com a concepção defendida pelo locutor, passa a compartilhar desse pensamento, planejando aulas condizentes com essa linha de raciocínio. Logo, a compreensão, por parte do leitor, da forma como estão estruturados os objetivos dos 7º e 9º anos, implica diretamente a concepção de um ensino que diz respeito à utilização da língua, orientando o planejamento docente e a execução de aulas com esse fim.

O segundo elemento do quadro formal da enunciação apresentado por Benveniste diz respeito à *situação*. É na *situação discursiva* que se tem um *eu* que se enuncia a um *tu*, num dado *tempo* e num determinado *lugar*. Essas formas são específicas, particulares, singulares e propiciam que a enunciação

⁵ Embora, por uma questão de recorte, tenham sido priorizadas, nesta pesquisa, a leitura e a escrita, não questionamos a relevância da produção oral no ensino de língua, o que pode ser confirmado na análise dos objetivos gerais aqui propostos.

⁶ *Uso* é entendido, nesta pesquisa, como leitura e produção (oral e escrita) de diferentes discursos que circulam socialmente.

⁷ As citações referem-se a trechos dos objetivos gerais dos 7º e 9º anos, respectivamente, examinados neste capítulo.

⁸ O termo *texto* deve ser compreendido, no âmbito deste trabalho, como *discurso*. *Texto* foi empregado nos referidos planejamentos apenas para facilitar a compreensão dos leitores, por se tratar de um uso mais corrente, quer para professores, quer para alunos.

se renova a cada produção do *discurso*. Para essa reflexão, atendo-me ao pensamento de Benveniste, que diz:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. (2006, p. 85).

Com efeito, a situação discursiva se efetiva no tempo presente à fala, que acontece no espaço de um *aqui* e no momento do *agora*, com uma intenção, um propósito específico. Por óbvio, a situação discursiva prevê alguns elementos que, numa relação interlocutiva, a constituem: *quem, para quem, quando, onde e para quê*. Esses marcadores linguísticos tornam a *enunciação* única e irrepetível, ou seja, há uma nova enunciação a cada discurso proferido.

O terceiro elemento que compõe o quadro formal da *enunciação*, na ótica de Benveniste, diz respeito aos *instrumentos*, ou seja, aos recursos linguísticos disponíveis e necessários à construção do sentido, que permitem ao locutor efetivar uma interlocução de um *eu* com um *tu*.

Ao olhar pontualmente a organização dos objetivos gerais dos 7º e 9º anos, é possível identificar que ambos estão estruturados em duas dimensões, conforme o que propõem Azevedo e Rowell (2006): a) o que vai ser trabalhado em cada ano; e b) para que aprender o que será ensinado.

Desse prisma, é interessante observar que há uma preocupação do autor, isto é, de quem elaborou os objetivos, em evidenciar ao leitor, possivelmente ao professor, o que ele precisa saber para planejar, bem como quais habilidades o aluno necessita desenvolver para alcançar esse propósito. Para tanto, o autor enfatiza a importância de o aluno ter contato com discursos que estão presentes não só no ambiente escolar, mas também em contextos extraescolares, o que pode ser comprovado, por exemplo, pelas expressões “diferentes gêneros discursivos de uso social” ou “diferentes gêneros discursivos de circulação social”.

Essas evidências sugerem um ensino de língua voltado às práticas discursivas de uso social, pois, consoante Toldo,

a escola não pode estar afastada da vida. Na vida, usamos textos o tempo todo – para expressar o que queremos, o que sentimos. É através de textos que argumentamos, duvidamos, nos rebelamos, manifestamos nosso apreço, nosso desdém. (2012, p. 3).

Assim, no momento em que o autor explicita nos objetivos o que o professor deve trabalhar ao longo de cada ano, esse orienta e direciona instrumentos específicos que convergem a um propósito cujo destino final é a aprendizagem do aluno.

Quanto à *forma* e ao *sentido*, detalhamos esses dois domínios linguísticos a partir de uma análise minuciosa realizada nos objetivos dos 7º e 9º anos. No que diz respeito à *forma*, identificamos a presença de regras repetíveis, que são marcadas pela estrutura das sequências textuais, por exemplo: narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas. Já o segundo domínio evidencia as relações de sentido possíveis de serem construídas no momento da leitura e da produção de discursos próprios a essas sequências, quer orais, quer escritas. Aqui se percebe uma tentativa de valorizar não só a produção escrita, mas também a oralidade, a qual, muitas vezes, passa despercebida nas aulas de língua materna.

Dessa perspectiva, a organização dos objetivos em análise leva em consideração as sequências textuais,⁹ cujos graus de complexidade progridem conforme o ano curricular. Em outras palavras, os objetivos explicitam que o aluno, ao final dos 7º e 9º anos, deve compreender e produzir discursos em que predominem determinadas sequências. Assim, para cada sequência selecionada, são estabelecidas relações de sentido que o aluno precisa aprender para compreender e produzir determinados discursos, por exemplo: causalidade, temporalidade, finalidade, entre outras. Por certo, a estrutura do objetivo implica um ensino de língua voltado ao desenvolvimento de habilidades, especialmente, de leitura e escrita.

Ademais, cada objetivo explicita um gênero que pressuponha um determinado processo de redução de informação, por exemplo, no 7º ano está previsto o gênero *quadro comparativo*; já no 9º ano, é a vez da *resenha*

⁹ As sequências textuais apresentadas nos Planos de Estudo de Língua Portuguesa seguem os pressupostos teóricos de Jean-Michel Adam, presentes no livro *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

descritiva. Isso leva a pensar que essa organização curricular considera essencialmente diferentes e variadas situações discursivas.

Considerações finais

Analisar Os Planos de Estudo de Língua Portuguesa que orientam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas da Rede Municipal de Caxias do Sul, mais especificamente, os objetivos gerais dos 7º e 9º anos, permitiu-nos trazer ao debate a reflexão de um referencial curricular organizado sob o viés da linguística da enunciação, uma vez que estão presentes, na formulação dos objetivos, expressões que podem ser entendidas como pertencentes ao campo enunciativo, tais como: *situação enunciativa, discurso, uso, sentido, relação*, entre outras, comprovando a presença do conceito de *enunciação* e dos que o constituem. Ou seja, em foco está a elaboração de um currículo de ensino que prioriza a língua em situações de interlocução, e não a mera memorização da metalinguagem.

Nessa perspectiva, vislumbramos, por meio desta investigação, oferecer uma possibilidade de subsídios teórico-metodológicos aos professores de língua materna, à luz da teoria enunciativa de Benveniste, na tentativa de contribuir para um ensino que possibilite ao aluno o desenvolvimento de práticas discursivas, quer de leitura, quer de produção oral e escrita.

Referências

AZEVEDO, Tânia Maris de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. *Desenredo* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. Uma proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE LÍNGUAS, 1., ENCONTRO CATARINENSE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis – SC: UFSC, 2006. 1 CD.

_____. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flávia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 211-230.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. *Últimas aulas no Collège de France (1968-1969)*. Trad. de Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Edunesp, 2014.

CAXIAS DO SUL. SMED. Secretaria Municipal da Educação. *Referenciais da Educação de Caxias do Sul – Caderno 2 / Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul*. Coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 71-83, jan./jun.2012. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/2639/1801>>. Acesso em: 30 set. 2016.

TOLDO, Claudia. O trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa, sob o olhar da Linguística da Enunciação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. *Anais do SIELP*. Uberlândia: Edufu, 2012. ISSN 2237-8758. v. 2, n.1.

A configuração enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita¹

Fernanda Ribeiro Toniazzo
Tânia Maris de Azevedo

Introdução

A curiosidade acerca de como se processa a formação de conceitos em crianças com cegueira congênita e de como se desenvolve a linguagem verbal nessas crianças foram os estímulos que nos motivaram a desenvolver este estudo.

Para uma melhor compreensão sobre *deficit visual*, considera-se *criança cega congênita* aquela que apresenta cegueira no momento de seu nascimento ou em período imediato a ele, como nos casos de Retinopatia da Prematuridade.

As crianças cegas vivenciam o mundo por meio de seus outros sentidos – tato, audição, olfato, paladar – e recebem informações de pessoas sem problemas de visão, o que significa dizer que muitas dessas informações têm sua origem em dados visuais, como, por exemplo, cor, tamanho, localização de objetos, enfim, cujos detalhes podem não corresponder às suas experiências, sendo, portanto, incompreensíveis a elas. Dito de outra forma, pode ser que esses fatos dificultem a compreensão e a elaboração da linguagem por esses sujeitos. A fala da criança cega, nessa fase de desenvolvimento, é tida, não raras vezes, como sem sentido por quem com elas interage.

No convívio com essas crianças, observa-se que a fala ecológica (repetição sistemática de um recorte de fala) persiste por períodos maiores do que em crianças com visão normal. Muitas delas desenvolvem *verbalismo* acentuado, ou seja, a pronúncia de muitas palavras sem sentido. Percebe-se que uma parte da linguagem das crianças cegas desenvolve-se sem que ela

¹ Este artigo tem origem na dissertação de Mestrado intitulada: *Educação e Linguagem: a configuração enunciativa eu-tu no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita*, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo, defendida em 28 de agosto de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

tenha tido experiências sensoriais diretas, o que acaba interferindo na formação de conceitos espontâneos, isto é, de conceitos adquiridos ao longo da vida e que não dependem de escolarização.

Outra dificuldade observada em relação à linguagem dessas crianças diz respeito à utilização dos pronomes pessoais, isto é, à compreensão da relação *eu-tu* (representação de si mesmo como um *eu* e suas variações, *meu*, *mim*, *comigo*, dentro de um universo de *eus*, que se constitui na relação com um *tu*). Em comparação com a criança que enxerga, a criança cega usa os pronomes de terceira pessoa por um período maior de tempo, da mesma forma que usa o próprio nome para se referir a si mesma; também se reporta a outras pessoas pelo nome e não pelo pronome *tu* (ou suas variações, *você*, *teu*, *ti*, *contigo*).

Observa-se que, em crianças com cegueira congênita e que não apresentam outra deficiência associada, a aquisição dos pronomes *eu-tu* na fala ocorre entre 4 e 5 anos de idade, enquanto nas crianças que enxergam e que não têm deficiência de qualquer natureza esse processo ocorre por volta de 2 ou 3 anos de idade. Essa demora na aquisição do *eu* e do *tu* e a ausência da visão acabam refletindo no modo como essas crianças brincam e se relacionam com outras pessoas.

Nesse sentido, a maneira como a criança cega desenvolve-se nessa etapa pode resultar em comportamento social atípico: de retração para o “seu mundo interior” e de autoestimulação, como se balançar ou bater objetos, diminuindo a necessidade de interação social.

O objetivo deste capítulo é apresentar investigação acerca das principais contribuições teóricas existentes sobre a configuração enunciativa *eu-tu* e seu aporte na organização e integração das informações provenientes dos sentidos remanescentes, no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita, a fim de contribuir para a educação desses sujeitos.

1 Conceitos de base

Para o estudo em questão, pensamos ser necessário partir das concepções que embasam e que irão nortear o presente trabalho.

Sendo assim, as concepções de *conhecimento* e *aprendizagem* – relacionadas entre si, uma vez que é pelo processo de aprendizagem que o sujeito adquire conhecimento – serão analisadas por meio do paradigma epistemológico interacionista, corrente que tem influenciado concepções sobre aprendizagem e, conseqüentemente, sobre ensino e que conferem importância à dimensão social e à interpessoal na construção do sujeito psicológico, enfatizando o papel mediador da cultura, especialmente da linguagem, no desenvolvimento das funções mentais superiores.

1.1 Paradigma interacionista

O paradigma epistemológico interacionista entende que a construção de conhecimento ocorre pela interação do indivíduo com os meios físico e social.

1.1.1 Conhecimento e interacionismo

De acordo com Aranha (2006), a ciência contemporânea abarca a concepção sócio-histórica, constituindo-se a partir de várias vertentes, desde Jean-Jacques Rousseau, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, a intencionalidade da fenomenologia até as teorias progressistas e construtivistas.

Esses autores não se detiveram somente nas questões educacionais, mas contribuíram também com valiosas obras nas áreas da filosofia, sociologia e política, trazendo novas formas de pensar à humanidade.

Consoante Aranha, e de acordo com a concepção sócio-histórica, o conhecimento resulta da interação sujeito/objeto, cuja relação deixa de ser entendida como dicotômica, conforme postulavam outras correntes. De modo que o conhecimento “não está, então, no sujeito, como queriam os aprioristas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos”. (2006, p. 163). O processo de conhecimento representa, pois, uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto e com outros sujeitos. Como resultado, passou-se a entender que o conhecimento não acontece somente quando o

homem responde a estímulos, mas quando interage com eles, transformando-os.

Essa abordagem *interacionista* e/ou *construtivista* influenciou nas teorias de Jean Piaget, Paulo Freire, Lev Semenovitch Vigotsky, Antonio Gramsci, Henri Paul Hyacinthe Wallon, entre outros estudiosos.

No início do século XX, a psicologia movia-se entre escolas antagônicas, dentre elas o Behaviorismo e a Gestalt, que procuravam oferecer explicações parciais para alguns fenômenos. (COLE; SCRIBNER apud VIGOTSKY, 1984). Nesse contexto, surge uma nova abordagem elaborada por Vigotsky. Desde seu ponto de vista, nenhuma das escolas da psicologia estabelecia uma teoria com base firme para explicar os processos psicológicos humanos.

Conforme Cole e Scribner (apud VIGOTSKY, 1984), Vigotsky foi o primeiro psicólogo a estudar os caminhos pelos quais a cultura participa da natureza do ser humano, associando, também, a psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia, ao relacionar as funções psicológicas superiores como produto da atividade cerebral. Vigotsky (1984) propôs que essa teoria fosse entendida com base na teoria marxista em que o homem passa a ser entendido como ser social, compreendendo-se melhor a interação sujeito-sociedade.

O movimento filosófico chamado *marxismo* influenciou no desenvolvimento da psicologia social, a qual teve em Vigotsky um de seus principais teóricos, com seus estudos sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos que constituem o ser humano ao longo da sua própria história e na sua espécie.

Conforme Pozo (1998), na concepção de Vigotsky, é a cultura que proporciona ao sujeito os instrumentos necessários para a modificação do seu meio, e o homem, além de responder aos estímulos do meio ambiente, atua sobre eles, modificando-os.

Posto isso, entendemos que os fenômenos da natureza e do pensamento não podem ser compreendidos separadamente e nem isolados do sistema que integram. Ademais, acreditamos que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem suas origens no social, nas trocas comunicativas entre a criança e os seus interlocutores numa determinada cultura. Desde essa perspectiva, buscaremos relacionar o interacionismo à aprendizagem.

1.3.2. Aprendizagem e interacionismo

No primeiro quarto do século XX, ganhou força, entre as teorias pedagógicas, um novo enfoque com base na concepção sócio-histórica (*interacionismo e construtivismo*), a qual entende que o ser humano constitui-se *na e pela* interação social, levando em conta que “os processos da aprendizagem humana não são apenas produto da evolução da espécie, mas também da cultura”. (POZO, 2002, p. 46).

Vigotsky (1984), representante do interacionismo, entende que o desenvolvimento humano perpassa pelos níveis cultural, interpessoal e individual. Para ele, nossas experiências formativas são sociais.

O *interacionismo* e o *construtivismo*, sobretudo no final do século XX, tiveram grande efeito sobre a educação, influenciando nos processos de aprendizagem e de ensino ao estimular mudanças de abordagem: da centrada na criança para a centrada na aprendizagem colaborativa.

Para Vigotsky, segundo Pozo (2002), a aprendizagem abrange a consciência e a linguagem, não se limitando apenas a responder a estímulos, mas operando sobre eles e transformando-os. De acordo com esse raciocínio, o aluno não é passivo, nem o professor é transmissor de conhecimento. O conhecimento é resultado de uma construção individual, que requer um envolvimento interativo de ambos.

Nessa perspectiva, segundo Becker (2012), a relação ensino/aprendizagem, no paradigma interacionista, é complexa, havendo aprendizagem quando o aluno: a) interage sobre o objeto de conhecimento; e b) possui estrutura cognitiva prévia construída ou em construção.

Explicitadas as ideias principais desse paradigma, passamos para o processo de formação de conceitos ancorado na teoria de Vigotsky e as implicações que a cegueira congênita pode ter nesse processo e no período de aquisição da linguagem. Nesse sentido, será dada a devida importância às dimensões social e interpessoal na constituição do sujeito, priorizando a interação e as relações indivíduo/cultura/sociedade.

2 Implicações da deficiência visual na linguagem da criança com cegueira congênita

Leonhardt (1992) entende que a visão desempenha um papel básico como fator organizador da experiência, na função de síntese e na formação de imagens *do/no* pensamento. No entanto, as crianças cegas congênitas constroem a imagem do mundo mediante o uso dos outros sentidos, isto é, a partir das percepções auditiva, tátil, proprioceptiva² e cinestésica.

Ouvir proporciona certa orientação sobre a direção e a distância de onde está o objeto sonoro, mas poucas são as informações percebidas quanto às suas diferentes qualidades (forma, tamanho, cor, posição no espaço, etc.). Conforme a autora (1992), no caso de um bebê cego, os outros sentidos perceptivos parecem necessitar da ajuda auditiva para se organizar e, então, conferir um significado à experiência externa nas primeiras etapas de sua vida.

Tanto as experiências táteis quanto as auditivas, para Leonhardt (1992), têm uma série de inconvenientes. A experiência tátil, por exemplo, requer contato direto com os objetos, porém, muitos deles são inacessíveis a essa observação (o sol, os outros astros, as nuvens, as montanhas, os edifícios, etc.), podendo ser conhecidos somente seus efeitos, como o calor, a chuva, o frio. Objetos demasiadamente pequenos ou frágeis ou objetos em movimento que trocam de forma e de posição no espaço de modo contínuo, ou ainda objetos que oferecem perigo ao contato direto também não são passíveis de ser percebidos pela observação tátil. Diante dessa realidade, fica mais fácil compreender a inacessibilidade das crianças cegas ao grande número de experiências vivenciado por crianças que enxergam.

A partir disso, poder-se-ia indagar: Em um mundo sem imagem, como consegue a criança cega dar nomes aos objetos, comunicar suas necessidades, combinar as palavras de forma a chegar à complexidade sintática, semântica e discursiva?

² A propriocepção trata-se de uma informação interoceptiva, ou seja, que vem de dentro do próprio corpo, bastante relevante para o controle motor, porque sinaliza as posições das articulações, as forças produzidas nos músculos e a orientação do corpo no espaço, como, por exemplo, estar de cabeça para baixo. (SCHMIDT; WRISBERG, 2001).

Nesse sentido, Fraiberg (1981)³ estudou o desenvolvimento inicial da personalidade de 27 crianças cegas congênitas. Em relação à aquisição da linguagem, segundo a autora, elas apresentam um desvio no curso do desenvolvimento linguístico entre o terceiro e o quarto anos. A autora observou que a autorrepresentação, tanto na linguagem quanto no brinquedo, encontrava-se impedida em algumas crianças nessa faixa etária. O atraso que elas apresentavam quanto à aquisição do pronome *eu*, por exemplo, ocorria em um contexto de crescentes habilidades linguísticas e estruturas sintáticas.

A utilização coerente, correta e flexível do pronome *eu*, de acordo com Fraiberg (1981), sinaliza que a criança conseguiu um nível de desenvolvimento conceitual normalmente facilitado e organizado pela visão. A criança cega não tem a modalidade sensorial capaz de oferecer uma réplica de seu próprio corpo. Ela a forma por meio dos outros sentidos não visuais que não integram a soma das partes.

Sua experiência auditiva, vocal, sinestésica e locomotora lhe dará uma sensação de substancialidade e de autonomia de seu próprio corpo, mas estas modalidades sensoriais lhe [sic] vinculam a uma experiência egocêntrica de seu corpo e não lhe permitem chegar com facilidade ao conceito de si mesma como objeto, condição indispensável para o “eu” não sincrético. (FRAIBERG, 1981, p. 295).

Na perspectiva de Amiralian (1997), a falta de visão torna muitas palavras sem significado, fazendo com que essas crianças acabem utilizando palavras meramente por imitação. Essa dificuldade em adquirir o significado das palavras é o que explica a *ecolalia*, a *perseveração* e o *verbalismo* encontrados frequentemente, nessas crianças, segundo a autora.

Sendo assim, a formação de conceitos pode ser um problema para crianças desprovidas de visão. Nesse sentido, ao estudar o desenvolvimento da linguagem da criança cega, Fraiberg (1981) refere que a aquisição do conceito de objeto nessas crianças sofre um atraso em relação à criança que enxerga.

A autora assinala alguns aspectos da linguagem da criança cega que foram observados em seus estudos: atraso na aquisição da fala; permanência

³ Toda tradução que indicar essa referência são das autoras deste artigo.

maior em imitação da fala (repetição de palavras e de frases de sua mãe), ainda que não compreenda o significado, desvinculando-o do contexto; brincadeiras com o som das palavras e frases, mais pela fonética do que pelo aspecto semântico. A autora menciona, ainda, que a criança cega fala para pôr-se em contato com o outro, obter informações do ambiente, podendo apresentar verbalismo.⁴

Seguindo esse raciocínio, Rodrigues (2010) salienta que é comum haver um atraso na aquisição de linguagem na criança deficiente visual, pois ela necessita de mais tempo para organizar e integrar as informações captadas pelos outros canais sensoriais. Também refere que essas crianças vocalizam e balbuciam na mesma época que as crianças visualmente sadias, mas que, se não forem estimuladas, irão se atrasar em etapa posterior do desenvolvimento.

Rodrigues (2010) chama a atenção, ainda, ao cuidado que se deve ter para que a linguagem da criança cega desenvolva-se coerentemente com a realidade vivenciada em seu momento, uma vez que, por não vivenciar os espaços percorridos com seu corpo, devido ao fato de ela ser muito carregada ao colo, acaba ficando desconectada da realidade.

Fraiberg (1981) observa que, em seu trabalho com essas crianças, a cegueira não é um impedimento para a aquisição da linguagem durante os dois primeiros anos de vida, mas considera que a cegueira pode causar um grande atraso para a criança chegar à constituição do conceito de *eu*.

Esses desafios com que a criança cega depara-se suscitam uma reflexão sobre os processos cognitivos que ela utiliza ou desenvolve para chegar ao conceito de *eu* e para se constituir como sujeito. A fim de esclarecer essa questão, serão expostas, a seguir, contribuições teóricas de Vigotsky.

⁴ O verbalismo, segundo Fraiberg (1981), é característico da fala de crianças cegas por ser carente em conteúdo experiencial, por não estar baseado em conhecimentos concretos, podendo chegar a ser patológico quando a criança ou o adulto cego tem a tendência de empregar palavras ou expressões de conteúdo puramente visual, podendo ter efeitos negativos tanto na aprendizagem como no desenvolvimento da personalidade da criança.

3 Algumas considerações sobre o pensamento de Vigotsky e o processo de formação de conceitos

Vigotsky (1896-1934) deixou importantes colaborações para a psicologia e para a educação. Foi um estudioso do processo de formação de conceitos, desenvolvendo estudos experimentais, observando sua dinâmica.

Vigotsky (1987) acreditava que o meio ambiente era um grande estimulador do processo de formação de conceitos, em face das exigências que a vida impõe ao sujeito na resolução de problemas. Para o autor (1984), o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em razão das interações sociais, que se desenvolvem em determinada cultura. Assim, segundo seu pensamento, todas as funções psicológicas superiores – o modo de memorizar, de resolver problemas, de se localizar espacialmente, de elaborar conceitos – originam-se da internalização de relações sociais envolvendo pessoas em uma cultura.

Vigotsky et al. no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* referem que, para Vigotsky, o aspecto cultural de sua teoria é estruturado pelo que a sociedade organiza como *tipos de tarefa* que a criança tem de enfrentar e os *tipos de instrumento* (mentais e físicos) que ela dispõe para dominar essas tarefas: “Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento”. (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26).

Em *Um Estudo Experimental da Formação de Conceitos*, Vigotsky (1987) e seus colaboradores utilizaram-se do método de Sakharov e o complementaram, com o objetivo de desvendar a importância da *palavra* e o seu emprego funcional na formação de conceitos. Nesse sentido, Vigotsky afirmava que o método poderia ser descrito como o “método da dupla estimulação”, em que dois conjuntos de estímulos eram apresentados à pessoa observada (um como objeto da atividade e outro como signo, com a função de organizar a atividade).

Esse método permitiu estudar a combinação do símbolo (palavra) com o material da percepção. Na perspectiva de Vigotsky e seus colaboradores (1987), tanto o material sensorial quanto a palavra são partes integrantes da

formação de conceitos. O método parte do princípio de que um conceito não é uma construção isolada e imutável, mas parte ativa do processo intelectual, voltado à solução de problemas e à comunicação.

Vigotsky, ao criar o método, preocupou-se em investigar de que maneira a criança utiliza os signos como meio de orientação das suas operações intelectuais na resolução de problemas, isto é, o caminho percorrido para realizar essa operação.

Para o autor (2009), esse processo de solução de problemas consiste na própria formação dos conceitos. Dele participam todas as funções psicológicas elementares, mediadas pelo signo ou pela palavra, orientando a resolução desses problemas e propiciando, assim, novas combinações e novos pensamentos. Desde sua perspectiva, o signo, ou a palavra, cumpre duas funções: mediar o processo de formação de conceitos e ser o seu símbolo.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (VIGOTSKY, 1987, p. 48).

Conforme seus estudos, o processo de formação de conceitos não acontece fora do pensamento verbal: “O conceito é impossível sem palavras”. (VIGOTSKY, 2009, p. 170).

Vigotsky, Luria e outros (1988) deixam claro que a percepção visual tem grande influência no processo de formação de conceitos da criança. O próprio método que utilizaram para estudar essa questão considera, particularmente, a percepção da forma e da cor pela criança, tendo, na discriminação dos elementos pela visão, o princípio que a leva de uma percepção mais simples a uma mais complexa.

A criança cega, desprovida desse canal perceptivo, precisa, obrigatoriamente, interagir com os objetos, com as pessoas, para conseguir fazer, por meio de outros caminhos e de seus outros sentidos, as relações necessárias para tomar consciência de si e do mundo exterior.

Diante dessas considerações, nascer em um ambiente falante e aprender a linguagem por imitação não garantem uma fala com significação. Durante o desenvolvimento das crianças cegas, a falta da visão pode interferir no processo de formação e desenvolvimento de conceitos, tanto espontâneos como científicos, tornando-se necessária a intervenção do adulto como mediador desse processo.

4 Sobre a configuração da relação enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita

Tendo como finalidade o estudo da configuração da relação enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita, pensamos ser necessário analisar o processo de desenvolvimento da linguagem verbal, bem como compreender o modo de aprendizagem das crianças com cegueira congênita.

Dessa forma, expomos o pensamento de alguns autores da área da Linguística, que desenvolveram suas teorias sobre o tema *linguagem*, trazendo valiosas contribuições teóricas sobre o sistema linguístico e a configuração enunciativa *eu-tu*.

4.1 Pressupostos saussureanos

Na perspectiva de Saussure (2002), sendo a língua um fato social, a pessoa só pode utilizar a fala na sua relação com a comunidade que a cerca, tornando-se completo, através do que retira do meio. “A natureza nos dá o homem *organizado pela linguagem articulada*, mas *sem linguagem articulada*”. (SAUSSURE, 2002, p. 154, grifo do autor). Assim, a língua segue as normas de uma determinada sociedade, acompanhando a coletividade de indivíduos, numa dada época.

Conforme Barbisan e Flores (2012), em *Convite à linguística*, o conceito de *língua* tornou-se o ponto de partida dos estudos do linguista genebrino, e afirmam que, para Saussure, a *língua* é vista como sistema e pode ser estudada cientificamente, além de ser parte primordial da linguagem: “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o

exercício dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 2012, p. 41). Já a *fala*, o outro aspecto que define a linguagem, é um ato individual para Saussure: “A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência”. (2012, p. 45).

Azevedo (2006) explica que, para Saussure, todo signo de uma língua só existe em relação aos outros signos, e que “Saussure faz uso do *princípio estruturalista da relação* para o processo de determinação dos elementos constituintes de um sistema linguístico”. (AZEVEDO, 2013, p. 204). Para a autora (2013), portanto, a unidade objeto de análise deve ser estudada sempre na relação com as outras unidades que compõem o sistema.

A língua constitui-se, então, de uma rede de signos que se relacionam e significam, e o sistema de signos por si deve dar conta dessa significação, sem precisar buscar o significado na realidade, com o objeto do mundo real. Portanto, o signo saussuriano “só envolve a relação entre significado (conceito) e significante (imagem acústica), com exclusão do referente” (DOSSE, 2007, p. 87), explicando a colocação de Saussure (2012) quando afirma que as partes que integram o signo linguístico – significante e significado – são psíquicas e estão vinculadas por associação, unindo, respectivamente, uma imagem acústica a um conceito, e não uma coisa a uma palavra.

Assim sendo, Saussure determina *conceito* como *significado* e *imagem acústica* como *significante*, não existindo um sem o outro: “Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro”. (2012, p. 107). O autor estabelece um comparativo entre a língua e uma folha de papel, sendo o *pensamento* a frente da folha enquanto o *som* é a parte de trás; se cortarmos um lado da folha, estaremos cortando igualmente o outro; língua e pensamento tornam-se, assim, indissociáveis.

Para Saussure (2012), o laço que une o conceito à imagem acústica, o significante ao significado, é *arbitrário*, isto é, não tem vínculo natural na realidade, não havendo nenhuma relação entre o som e o sentido, sendo essa uma convenção determinada pelo coletivo, pela comunidade linguística. Azevedo (2013) reitera essa associação *significante* e *significado*, afirmando que, além de ser totalmente arbitrária, constitui o valor do *signo*.

Para explicar como se dá a relação dos signos no sistema (língua), Saussure (2012) apresenta a *Teoria do Valor*. O mestre de Genebra utiliza a metáfora do jogo de xadrez para elucidar essa teoria: “Uma posição de jogo corresponde de perto a um estado da língua. O valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos”. (2012, p. 130). Segundo essa analogia, o que define cada peça é o seu valor no jogo, isto é, a sua oposição em relação às outras peças do jogo. Isso ocorre também na língua, sendo importante o valor das unidades, sua diferença em relação às demais. Na perspectiva do autor (2012), o sistema tem valor momentaneamente, variando de uma posição a outra. Tanto na língua como no jogo de xadrez, as mudanças repercutirão sobre todo o sistema, apesar de se aplicarem a elementos isolados, como, por exemplo, a mudança de uma peça no tabuleiro.

A teoria de Saussure faz-nos refletir sobre a importância da linguagem como mediadora da formação de conceitos, além de embasar a teoria enunciativa de Benveniste – a qual será analisada a seguir – sob o ponto de vista da relação enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita.

4.2 Pressupostos benvenistianos

Pensar enunciação remete-nos diretamente a Benveniste, teórico que ampliou e ressignificou aspectos da teoria de Saussure, a partir do *Curso de Linguística Geral*, e é considerado o principal representante da *Teoria da Enunciação*, de acordo com Flores e Teixeira (2012), sendo respeitado como o linguista da enunciação.

Para Benveniste (2005), a sociedade é estabelecida por intermédio da linguagem, nas relações do homem com a natureza e do homem com o homem.

Flores (2012) salienta que o *homem estar na língua* constitui a tese central da Teoria Enunciativa de Benveniste e que se opor a essa tese seria o mesmo que se opor à natureza do homem. Nesse sentido, para Benveniste (2005), quando se refere ao despertar da consciência na criança, a aprendizagem da língua coincide com esse despertar e com a faculdade de

simbolizar, introduzindo-a como indivíduo na sociedade. Pensamos que essa capacidade de simbolizar é o que permite a formação de conceitos, estando aí o fundamento da abstração e o princípio da imaginação criadora.

Benveniste (2005) assinala, ainda, que, à medida que o homem vai sendo capaz de utilizar operações intelectuais mais complexas, vai também se integrando à cultura que o rodeia. *Cultura* definida por ele como um conjunto de representações e fenômeno simbólico.

Consoante o autor (2005), a linguagem realiza-se em uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade. Em seu texto *Natureza do Signo Linguístico*, Benveniste (2005) refere-se à essência da linguagem, enunciando o caráter arbitrário do signo linguístico, conceito esse que procede da Teoria do Signo de Saussure e que Benveniste desenvolve de forma diferente.

Partindo-se da ideia de que a língua constitui a cultura humana, a interação e a troca comunicativas passam a ter papel fundamental na aquisição da linguagem. Sob tal perspectiva, pode-se pensar que a linguagem é essencial à aquisição de conhecimento e para que a criança se constitua como sujeito nas relações de intersubjetividade.

Com sua Teoria da Enunciação, Benveniste (2005) afirma que a enunciação é o lugar de instauração do sujeito.

Benveniste (2005), em seus trabalhos sobre a categoria de *pessoa*, aponta à questão da reciprocidade ou da reversibilidade da comunicação. O sujeito, ao dizer *eu*, instala o *tu* como seu destinatário, mas, ao fazê-lo, o *outro* também pode referir-se a si como *eu*: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ego”. (BENVENISTE, 2005, p. 286). E assevera: “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem”. (2005, p. 285).

O mesmo autor considera que a linguagem só é possível porque cada locutor apresenta-se como sujeito, como *eu*, instaurando a *subjetividade* na linguagem, a condição de diálogo, de reciprocidade e comunicação, e que a consciência de si “só é possível se experimentada por contraste”, explicando

com isso que só é admissível empregar o *eu*, quando o sujeito se dirige a alguém, criando uma condição de diálogo, implicando reciprocidade: “Que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*”. (2005, p. 286).

Portanto, é no exercício da língua que se encontra o fundamento da subjetividade, pois é somente na situação de discurso que o *eu* designa o locutor, não sendo possível haver um conceito de *eu* englobando todos os *eus* que se enunciam a todo momento. Dito de outro modo, o *eu* é passível de ser identificado somente em uma instância de discurso: “A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se anuncia como sujeito”. (BENVENISTE, 2005, p. 288).

Partindo da premissa de que é *na* e *pela* linguagem que nos constituímos como sujeitos, cabe analisar de que modo a criança com cegueira congênita passa pelo processo de constituição subjetiva, tornando próprio o uso da língua e sua reversibilidade em situação de interação com o *outro*.

Diante disso, podemos pensar que a reversibilidade do pensamento do *eu-tu*, que acontece numa relação dialética, só é possível quando a criança é capaz de abstrair e simbolizar, introduzindo-se como sujeito na sociedade, como sujeito *na* e *pela* linguagem.

Segundo Benveniste, é pela relação com o *outro*, que a criança aprende a linguagem:

A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem. (2005, p. 31).

Essa relação com o *outro* é dialógica. Desde o início, encontra-se uma mãe falando *com/para* o seu bebê, interpretando seus gestos e balbucios,

instaurando uma relação de reciprocidade e de comunicação. Na criança com deficiência visual, essa relação pode ficar prejudicada devido a uma possível superproteção ou rejeição da situação, ou, até mesmo, por uma depressão familiar. Muitos sentimentos surgem e se mesclam, podendo interferir substancialmente no desenvolvimento da criança.

A comunicação pelo contato visual, que também é estabelecida desde os primeiros momentos de vida da criança e que contribui para o fortalecimento da interação e, conseqüentemente, da relação parental, nessas crianças não acontece por esse canal sensorial. A família precisa construir a comunicação por meio de outras vias de comunicação, que não a visual, por meio de vocalizações da criança, do choro, de expressões de satisfação, de movimentos corporais.

Frente a esse ponto de vista, podemos deduzir que a interação e a interlocução com o *outro* é o que torna possível a existência do *ser*. Por meio desse *outro*, a criança aprende a linguagem e se constitui como sujeito. Para Benveniste (2005), é somente por contraste que se experimenta a consciência de si. O *eu* é empregado para se dirigir a alguém, a um *tu*. “Essa condição de diálogo é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*”. (BENVENISTE, 2005, p. 286). É essa relação *eu-tu* que torna única a condição do homem na linguagem, pois a polaridade *eu-tu*, além de ser condição fundamental na linguagem, é muito singular, é um tipo de oposição que não encontra equivalência fora da linguagem.

Obviamente, a criança cega carece do sentido da visão, percepção integradora dos outros sentidos: pela visão, a criança associa, por exemplo, o som de uma porta em movimento com essa porta fechando e abrindo, necessitando da interferência do adulto que, ao mostrar-lhe a ação e nomeá-la, auxilia a criança a formar tais conceitos. É possível imaginar inúmeras situações em que, sem a ajuda do adulto, essa criança não consiga associar o som ao fato que o produz. Tal ajuda não se restringe apenas a uma explicação verbal, já que é fundamental a criança vivenciar algumas situações nas quais terá de cheirar, enquanto em outras terá que tocar, a fim de fazer as associações necessárias para a formação dos conceitos em questão.

Enfim, quando a criança cega apenas imita a linguagem dos adultos e se refere a si e aos outros em terceira pessoa, isso significa que ela não atingiu ainda o nível de abstração necessário para a formação do conceito do *eu* plenamente, imprescindível à construção da intersubjetividade, que tem sua origem na relação com o *outro*, isto é, nas relações sociais.

Considerações finais

Frente à complexidade do tema, foi necessário um estudo interdisciplinar, que dialogou com outras áreas, como a linguística, a psicologia e a educação, sob um enfoque social e interpessoal na constituição do sujeito, enfatizando o papel mediador da cultura no processo de desenvolvimento da linguagem verbal humana.

A aquisição da linguagem nessas crianças pode ser vista como uma vitória importantíssima em seu desenvolvimento, pois, para Vigotsky (1994), a linguagem permite à criança a aquisição da capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento, uma vez que pela linguagem a criança cega consegue uma maior interação com o outro e, conseqüentemente, com o ambiente que a cerca, encontrando um caminho para sair do isolamento natural que a cegueira propicia.

Ademais, parecem ser relevantes outros estudos que se proponham a apontar caminhos para o aprimoramento da prática dos profissionais que atuam na educação de crianças com cegueira congênita, referentes, por exemplo, à avaliação do seu desenvolvimento linguístico, e, mais precisamente, sobre a configuração enunciativa *eu-tu* em relação ao jogo simbólico (o brincar) da criança cega, os quais podem servir de base para novas propostas de trabalho com elas e contribuir com o processo de formação de conceitos e a alfabetização dessas crianças.

Referências

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estória*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

- AZEVEDO, Tânia Maris de. *Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. Caxias do Sul, RS: EducS, 2006.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em Saussure e Ausubel. *NONADA: Letras em Revista*, v. 1, n. 22, 2013.
- BARBISAN, Leci Borges; DI FANTI, Maria da Glória (Org.). *Enunciação e discurso: tramas e sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BARBISAN, L. B. Semântica Argumentativa. In: FERRAREZI JÚNIOR, Celso; BASSO, Renato (Org.). *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-30.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- DOSSE, François. *História do estruturalismo*. Trad. de Álvaro Cabral. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- FLORES, Valdir N. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, Valdir N.; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FRAIBERG, Selma. *Niños ciegos: la deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1981. (Colección Rehabilitación).
- FRAIBERG, Selma; ADELSON, Edna. Auto-representación en el lenguaje y en el juego. In: FRAIBERG, S. *La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. 1981. p. 275-296. (Colección Rehabilitación).
- LEONHARDT, M. *El bebé ciego: primera atención: un enfoque psicopedagógico*. Barcelona: Masson, 1992.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicología*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRIGUES, Maria Rita Campello Rodrigues. Criança com deficiência visual e sua família. In: SAMPAIO, M.W. et al. (Org.). *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica; Guanabara Koogan, 2010. p. 283-298.
- SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SAUSSURE, F. *Escritos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

VIGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. Edusp, 1988.

VIGOTSKY, L. S. *A criança cega*. Trad. para fins didáticos realizada por Adjunto de Eudes Fabri. De L. S. Vigotsky. Primeira versão concluída em 10 ago. 1994.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2009.

Biodatas dos autores

Carla Beatris Valentini é Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Doutora em Informática na Educação, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS. É professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia. É bolsista PQ do CNPq. Desenvolve e orienta investigações relacionadas com educação especial, educação inclusiva e tecnologias digitais.

Carla Roberta Sasset Zanette é graduada em Letras, Mestra em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias de Sul. Atua como professora de Língua Portuguesa em escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Caroline Caldas Lemons é Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em História e especialista em Rio Grande do Sul: sociedade, política e cultura, pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), RS. Atua como professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e tem interesse em temas de pesquisa sobre o direito à educação e a Educação Básica.

Cassiane Curtarelli Fernandes é graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS. Atua como professora nas séries iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Farroupilha, RS. Tem interesse pelas pesquisas em torno da história cultural, da história da educação e da história das instituições escolares.

Cláudia Alquati Bisol é graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra 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 realiza pesquisas sobre educação especial na perspectiva da inclusão.

Eliana Maria do Sacramento Soares é bacharel, licenciada e Mestra 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 (UCS), RS onde também é membro do corpo permanente do programa de pós-graduação, mestrado em Educação, na linha

educação, linguagem e tecnologia. Participa de projetos de pesquisa em temas relacionados à formação docente, no contexto da cultura digital; artefatos digitais e processos educativos e tecnologia digital, cognição e subjetividade, Educação e Cultura de Paz.

Fabiana Lazzari Lorenzet é graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atua em Instituição de Educação Infantil, na gestão, no acompanhamento pedagógico e na formação continuada. Tem interesse pelas pesquisas voltadas à Educação Infantil.

Fernanda Ribeiro Toniazzo é graduada em Psicologia e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atua como psicóloga e coordenadora técnica no Instituto da Audiovisão de Caxias do Sul.

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. Dedicase à investigação sobre o processo de leitura de obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. Suas publicações estão, predominantemente, relacionadas com esta temática.

Francisco Catelli é licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS, Mestre em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutor em Educação pela Université Laval, Canadá. Atualmente é professor titular na Universidade de Caxias do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em teorias da instrução – interdisciplinaridade, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, divulgação científica, experimentos com material alternativo, laboratório de física e óptica. Faz parte do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação, mestrado e doutorado em Educação e coordenador do PPG ECiMa – UCS Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, ambos os programas da Universidade de Caxias do Sul. Pertence ao corpo de avaliadores do Sinaes (MEC), desde 2007. É revisor dos periódicos “Caderno Brasileiro de Ensino de Física”, “Revista Brasileira de Ensino de Física”, “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, RELEA – Revista Latinoamericana de Educação em Astronomia e IENCI – Investigações em Ensino de Ciências.

Gisele Belusso é formada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como professora de séries iniciais na Rede Municipal de Ensino, em Farroupilha/RS. Tem interesse pelas pesquisas em torno da história da educação, história das instituições escolares e formação docente.

Jean Hugo Callegari é mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, Especialista em Negócios Internacionais pela FGV-CEEM, graduado em Tecnologia em Automatização Industrial pela Universidade de Caxias do Sul. Consultor – DPS em Gestão Empresarial e professor na Faculdade de Tecnologia TECBrasil – Unidade de Bento Gonçalves. Experiência na área de administração e qualidade industrial, com ênfase em administração de manutenção industrial, e gestão da qualidade.

Margarete de Quevedo é graduada em Pedagogia, Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional e Mestra em Educação. Atua como pedagoga no Departamento de Avaliação Institucional do IFRS e desenvolve pesquisa sobre educação profissional com ênfase na verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior.

Maria Isabel Accorsi possui formação em Licenciatura Plena em História e Especialização nas áreas de Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Língua Inglesa. É Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no IFRS, Campus Bento Gonçalves, atuando na Coordenadoria Pedagógica e como coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Tem experiência como professora formadora em cursos EaD de formação continuada, nas áreas de atendimento educacional especializado e inclusão. Coordena projetos educativos nas áreas de extensão e de ensino com temas sobre diversidade, educação e inclusão.

Mariele Gabrielli é Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS. especialista em Psicopedagogia e graduada em Letras. Tem experiência de docência no ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no ensino de Língua e Literatura. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio Politécnico da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul.

Neiva Senaide Petry Panozzo é mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) RS. Professora e pesquisadora na

Universidade de Caxias do Sul. Atua no curso de Pedagogia, no Mestrado em Educação. Entre seus interesses de pesquisa, destacam-se: estudos sobre pedagogia universitária, análise discursiva, semiótica visual, hibridização entre linguagens verbal e visual, processos de leitura de textos híbridos em produtos culturais para a infância, pautando-se no objetivo da formação de leitores e atualização de professores.

Nilda Stecanela é Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desenvolve Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE) como Bolsista Capes. Integra o corpo docente no Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Roberto Rafael Dias da Silva é doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no qual atua na linha de pesquisa: Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas. Parecerista e membro de comitês editoriais de diferentes periódicos na área da Educação. Investiga principalmente os seguintes temas: Ensino Médio, políticas de escolarização, currículo e conhecimento escolar, constituição da docência e relações entre educação e capitalismo contemporâneo.

Sandra Danieli Werlang é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2015). Atua como professora na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, RS. Tem interesse por pesquisas em torno de mediação literária, alfabetização e letramento.

Simone Selbach é Mestra em Educação, licenciada em Pedagogia e especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Atua como coordenadora e assessora pedagógica e interessa-se por pesquisas que envolvam a educação, a docência e a formação.

Tânia Maris de Azevedo possui graduação em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (1988). Mestra em Letras - Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e Doutora em Letras - Linguística Aplicada,

pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Professora no Centro de Ciências Humanas e faz parte do corpo permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras (Doutorado), da Universidade de Caxias do Sul. Desenvolve e orienta pesquisas relacionadas à enunciação, ao discurso e ensino.

Terciane Ângela Luchese é licenciada e Mestre em História pela PUC, RS e Doutora em Educação pela Unisinos. É professora ao curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, estando atualmente na coordenação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em História. É bolsista PQ do CNPq. Desenvolve e orienta investigações relacionadas com História da Educação.

