

Hélvio Frank de Oliveira
Organização



DOCÊNCIA

INTERDISCIPLINARIDADES
E LETRAMENTOS

DOCÊNCIA

INTERDISCIPLINARIDADES
E LETRAMENTOS



EDITORA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS

**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Haroldo Reimer (Reitor)

Vice-Presidente

Ivano Alessandro Devilla (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Projeto Gráfico e Capa

Adriana da Costa Almeida

Revisão Geral

Hélvio Frank de Oliveira

Conselho Científico

Dra. Karolina Martins Almeida e Silva (UFT/Ciências Biológicas)

Dra. Lorena Francisco de Souza (UEG/Geografia)

Dra. Maria de Lurdes Nazário (UEG/Letras)

Dr. Valtuir Moreira da Silva (UEG/História)

Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (UEG/Educação)

Conselho Editorial

Carla Conti de Freitas (UEG)

Elizete Beatriz Azambuja (UEG)

Flávio Reis dos Santos (UEG)

Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)

Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)

Maria Aurora Neta (UEG)

Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)

Rezende Bruno de Avelar (UEG)

Robson Mendonça Pereira (UEG)

Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

Hélvio Frank de Oliveira
[Organização]

DOCÊNCIA

INTERDISCIPLINARIDADES
E LETRAMENTOS



EDITORA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS

Anápolis/GO | 2018

© 2018, Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

D636

Docência: interdisciplinaridades e letramentos / Hélvio Frank de Oliveira
(Org.). – Anápolis: Editora UEG, 2018.

396 p.
ISBN: 978-85-5582-045-8

Modo de Acesso: World Wide Web
<http://www.editora.ueg.com.br>

1. Docência. 2. Letramentos. 3. Interdisciplinaridade. I. Hélvio
Frank de Oliveira (Org.) II. Título.

CDU 37

Esta obra é em formato de e-Book. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade do autor.



Editora filiada a ABEU

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis/GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br / editora@ueg.br

SUMÁRIO

Prefácio	11
1. Docência	
I Narrativas de vida na educação: do tradicional ao contemporâneo.....	23
<i>Larisse Vaz Nunes Moreira</i>	
<i>Hélvio Frank de Oliveira</i>	
II Os discursos produzidos na sala de professores acerca da profissão docente	47
<i>Joscemar Teixeira de Moraes Júnior</i>	
<i>Hélvio Frank de Oliveira</i>	
III Distúrbios psicológicos associados à docência em escolas públicas: um estudo de caso em Itaberaí/GO .	74
<i>Danielle Santos Pinto</i>	
<i>Lorena Francisco de Souza</i>	
<i>Guilherme Ferreira Lima Filho</i>	

2. Interdisciplinaridade

- IV Interdisciplinaridade: uma questão de atitude. 97
Henrique Rodrigues da Costa
Edson Batista da Silva
- V Indisciplina escolar e interdisciplinaridade: a interdependência necessária 115
Luzenilda Sabina da Silva
Edson Batista da Silva
- VI A interdisciplinaridade aplicada na Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira 141
Jovelina de Sousa Nazário da Silva
Edson Batista da Silva
- VII Um olhar sobre a educação do campo a partir da Escola Municipal Betel em Itapuranga/GO 161
Lidiane Eduardo de Moraes
Joyce de Almeida Borges
- VIII Sistema Gnuteca: possibilidade interdisciplinar no Ensino Superior 179
Sonia Maria Mesquita
Edson Batista da Silva

3. Letramentos

- IX Práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental em uma escola pública de Ceres/GO 201
Sany Claudia da Silva Lourenço
Fabrizia Lúcia da Costa Coelho

X	Práticas de leitura em sala de aula: o despertar do senso crítico no ensino fundamental	223
	<i>Bruna Carla Martins Ramos</i> <i>José Elias Pinheiro Neto</i>	
XI	Letramento no ensino médio: a avaliação do Enem.	238
	<i>Suzana Sabino da Silva</i> <i>Hélvio Frank de Oliveira</i>	
XII	Práticas de letramentos na educação de jovens e adultos e a aprendizagem de Língua Portuguesa.	265
	<i>Elis Regina da Cunha Sousa</i> <i>Hélvio Frank de Oliveira</i>	
XIII	A relevância da afetividade e emoções entre professor de LE (inglês) e alunos no processo de ensino/ aprendizagem	288
	<i>Leidiane Laureano de Castro</i> <i>Guido de Oliveira Carvalho</i>	
XIV	Emoções e identidades de professores em formação continuada	308
	<i>Kéfane Rodrigues da Silva Castro</i> <i>Fabrizia Lúcia da Costa Coelho</i>	
XV	Práticas discursivas sobre o ensino de Língua Por- tuguesa: funcionamento subjetivo na docência de gramática.	333
	<i>Luenne Sabino da Silva</i> <i>Luana Alves Luterman</i>	
XVI	Representações de gêneros em ilustrações de livros didáticos de língua portuguesa de ensino fundamental	367
	<i>Fernanda Moreira Chaves Silva</i> <i>Luana Alves Luterman</i>	

PREFÁCIO

Pensar em um curso *lato sensu* de formação continuada docente significa refletir sobre as lacunas da formação inicial e sobre as brechas do trabalho profissional docente no mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, significa proporcionar ao professor da Educação Básica leituras e discussões que possam repercutir no seu empoderamento profissional e pessoal diante das cenas com que se depara em situações sociais e de sala de aula. Para todos esses desafios reais, não existem receitas. Existem apenas narrativas que, imbuídas de reflexão, tornam-se elementos de análise crítica do professor para a possibilidade futura de letramentos.

É exatamente essa a pretensão deste livro, fruto de um dos 15 cursos de pós-graduações oferecidos gratuitamente pela Universidade Estadual de Goiás em comemoração aos 15 anos da Instituição no cerrado goiano. Situado no Campus Itapuranga, o curso *Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas*, realizado entre os meses de agosto de 2014 e julho de 2015, sob a característica interdisciplinar dos cursos de licenciaturas do contexto, Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras, teve como objeto de análise a educação, os processos de ensino/aprendizagem e o fazer docente interdisciplinar integrado. Desse curso, nasceram os dezesseis artigos selecionados para compor esta coletânea, que se torna indispensável ao professor em início de

carreira e que precisa urgentemente de letramento profissional no século XXI.

Dentro da seção de **Docência**, o artigo *Narrativas de vida na educação: do tradicional ao contemporâneo*, de Larisse Vaz Nunes Moreira e Hélivio Frank de Oliveira, reflete sobre as experiências e emoções de sala de aula narradas por duas professoras nos anos finais acerca do trabalho docente, incluindo aspectos que perpassam o tradicional e o contemporâneo. Por intermédio do estudo de caso de natureza qualitativa, e da interpretação de entrevistas semiestruturadas, narrativas orais e visuais com a explicação dos desenhos, os autores observam que as participantes, mesmo abertas às mudanças necessárias à profissão, (re) contam suas histórias de vida de modo a vislumbrar os paradigmas tradicionais presentes em suas práticas.

Joscemar Teixeira de Moraes Júnior e Hélivio Frank de Oliveira, no artigo intitulado *Os discursos produzidos na sala de professores acerca da profissão docente*, analisam as performances discursivas de formadores de professores de uma universidade pública colhidas em áudio em sala de professores inerentes à docência. Sob o viés da Linguística Aplicada Crítica, problematizam como a linguagem no meio social atravessa a construção das identidades docentes no sentido de criar a realidade da profissão no âmbito social e das licenciaturas. Os autores chegam à conclusão de que os discursos dos participantes estão mais direcionados a representar as negatividades e dificuldades encontradas na profissão e no *status* da carreira do que a veicular suas positivities.

Finalizando a parte de Docência, no artigo *Distúrbios psicológicos associados à docência em escolas públicas: um estudo de caso em Itaberaí/GO*, Danielle Santos Pinto, Lorena Francisco de Souza e Guilherme Ferreira Lima Filho identificam e discutem, sob uma perspectiva quali-quantitativa, os transtornos/doenças mentais relacionados ao trabalho docente, entre outros fatores

associados que prejudicam a qualidade de vida do professor. O estudo traz uma análise feita através de dados coletados via aplicação de questionários com 34 professores do ensino público em Itaberai/GO. Os autores observaram que boa parte dos professores pesquisados afirma ter diagnóstico de algum transtorno psicológico voltado ao trabalho, dentre os quais, TOC – transtorno obsessivo compulsivo, depressão, ansiedade, estresse, transtorno bipolar e síndrome do pânico. Descobriram que esses distúrbios estão relacionados aos seguintes problemas enfrentados: carga horária elevada, perda do prestígio profissional no âmbito social, condições de trabalho degradantes, bem como a exigências extremas por parte do poder público.

Abrindo a parte de **Interdisciplinaridades**, Henrique Rodrigues da Costa e Edson Batista da Silva discutem a interdisciplinaridade como uma questão de atitude e que envolve a práxis de professores, de alunos e do estado por meio das políticas públicas. A pesquisa de campo se deu com a participação de professores respondentes de um questionário e ainda com a análise documental de uma instituição. Os autores relatam a dificuldade de implantação da pedagogia interdisciplinar no contexto investigado devido às políticas inadequadas, à dificuldade de implementação de novas abordagens de ensino e também ao não conhecimento do que seja interdisciplinaridade.

No artigo *Indisciplina escolar e interdisciplinaridade: a interdependência necessária*, Luzenilda Sabina da Silva e Edson Batista da Silva analisam a percepção dos professores e alunos sobre a indisciplina e como a interdisciplinaridade pode ser o caminho para a superação dessa questão no ambiente escolar. A pesquisa de campo, apoiada nos critérios quali-quantitativos, realizada com alunos de 6º e 9º anos, e com professores do ensino fundamental de uma escola estadual integral de Itapuranga/GO, contou com a aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Os autores concluem que o respeito às regras são atitudes esperadas quanto à disciplina discente e que as atitudes a serem tomadas por profes-

res seriam adotar punições. No entanto, os docentes têm utilizado estratégias que não têm garantido bons resultados em relação à indisciplina. Diante desse quadro, além da mudança na atitude pedagógica, a interdisciplinaridade seria uma solução para buscar caminhos que ajudem a conter a indisciplina.

Jovelina de Sousa Nazário da Silva e Edson Batista da Silva, no artigo *A interdisciplinaridade aplicada na Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira*, analisam as práticas pedagógicas interdisciplinares da referida instituição educacional situada no distrito de Lages, município de Itapuranga/GO, em contraste com a análise documental de dois projetos interdisciplinares e do Projeto Político Pedagógico (PPP). Os autores detectam que as ações dos projetos estão estabelecidas no documento da escola e que há um reconhecimento, por parte de educadores e de alunos, dos benefícios dessa prática interdisciplinar e dos seus resultados positivos. Contudo, essa prática ainda ocorre somente em projetos específicos.

O artigo *Um olhar sobre a Educação do Campo a partir da Escola Municipal Betel em Itapuranga/GO*, escrito por Lidiane Eduardo de Moraes e Joyce de Almeida Borges, investiga a Educação do Campo como forma de defesa da cultura e dos direitos do campesinato, a partir de pesquisa de campo realizada na escola localizada na área rural. As autoras aplicaram questionários aos alunos e funcionários da instituição escolar, a fim de entender a situação atual e os rumos da escola. Os dados revelam que os alunos, além de gostarem da vida e dos costumes do campo, desejam continuar morando naquele lugar. Diante da condição de êxodo rural contínuo, há urgência de uma educação criteriosa, composta de elementos didáticos, curriculares e pedagógicos, de modo a dialogar com a realidade do campo.

Sonia Maria Mesquita e Edson Batista da Silva, no artigo *Sistema Gnuteca: possibilidade interdisciplinar no ensino*, discutem o uso de novas tecnologias como forma de integração

no processo ensino/aprendizagem, especificamente a do *software* Gnuteca. O estudo de caso qualitativo foi realizado na UEG Itapuranga e contou com a aplicação de questionário a 46 alunos do último ano das licenciaturas do contexto: Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras, a 4 coordenadores desses cursos, à bibliotecária e a 6 professores formadores. Os autores verificaram que o *software* analisado não possibilita comunicação síncrona nem assíncrona através da rede entre biblioteca e comunidade acadêmica, o que configura prejuízo a uma possibilidade interdisciplinar no ensino superior.

Na última seção, **Letramentos**, Sany Claudia da Silva Lourenço e Fabrícia Lúcia da Costa Coelho, com o trabalho intitulado *Práticas de letramento de uma professora de língua portuguesa do ensino fundamental em uma escola pública de Ceres/GO*, verificam se e como uma professora de língua portuguesa trabalha para que os alunos desenvolvam práticas sociais de leitura e de escrita em sua formação escolar desenvolvida em sala de aula. Pautadas na perspectiva dos multiletramentos, com o uso de questionário semiaberto, observações de aula registradas por meio de notas de campo e de diário do professor, constatam que a professora ainda se restringe em suas práticas de letramento. Nesse caso, a postura docente de mediadora tornaria mais significativa a ação, envolvendo atividades mais contextualizadas e com princípios de autonomia.

Bruna Carla Martins Ramos e José Elias Pinheiro Neto, no artigo *Práticas de leitura em sala de aula: o despertar do senso crítico no ensino fundamental*, trazem uma reflexão sobre a situação da leitura nas séries iniciais, a partir da análise de alguns métodos pedagógicos que envolvem a formação do aluno/leitor. Para isso, recorrem a uma revisão bibliográfica com o objetivo de (re)afirmar a importância da literatura, principalmente iniciada no ensino fundamental, período em que a criança aprende a gostar ou não de leitura. Os autores concluem que a leitura literária envolve aspectos psicológicos/

emocionais, cognitivos/intelectuais e sociais, colabora com o desenvolvimento mental saudável da criança, e favorece a aprendizagem ao criar e ampliar o imaginário, possibilitar o prazer da imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro e pela exploração da diversidade. A leitura levaria à descoberta interior/pessoal de si mesmo, favorecendo assim a formação e emancipação do leitor.

O artigo *Letramento no ensino médio: a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*, de autoria de Suzana Sabino da Silva e Hélivio Frank de Oliveira, investiga e analisa os letramentos a que os alunos pertencentes a uma turma de terceiro ano de ensino médio têm acesso para futuramente realizarem o ENEM. O estudo etnográfico contou com o uso de diário de bordo e entrevistas, e explicitou os multiletramentos que esses estudantes dominam no cotidiano. Os autores destacam que as práticas que envolvem o uso da leitura e escrita contribuem para a formação escolar e podem ser visualizadas através dos meios tecnológicos utilizados no dia-a-dia pelos estudantes. Alguns desses sujeitos, veteranos no ENEM, buscam criar um manual de estudo que supra as dificuldades que tiveram na redação e na interpretação das questões da prova dos anos anteriores.

Com o título *Práticas de letramentos na Educação de Jovens e Adultos e a aprendizagem de língua portuguesa*, Elis Regina da Cunha Sousa e Hélivio Frank de Oliveira, afiliados à teoria crítica dos letramentos e ao caráter ideológico das práticas sociais, investigam quais as práticas de letramentos de alunos do Programa Educação de Jovens e Adultos em alusão às práticas de ensino-aprendizagem abordadas em sala de aula de língua portuguesa. A pesquisa campo ocorreu em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental de EJA no interior de Goiás. Os dados foram coletados por meio de observações de aulas de língua portuguesa com anotações de nota de campo, questionário e entrevista com alunos. Como resultado, constataram que

as práticas sociais vivenciadas pelos alunos fora da escola raramente são reconhecidas em sala de aula. O que mais se observou em aulas de língua portuguesa foi o alerta docente de que os alunos sempre devem se policiar quanto ao uso da norma culta em ambientes escolares.

Leidiane Laureano de Castro e Guido de Oliveira Carvalho assinam o artigo *A relevância da afetividade e emoções entre professor de LE (inglês) e alunos no processo de ensino/aprendizagem*, que tem o propósito de analisar o papel dos aspectos afetivos em contextos de aulas de língua inglesa em uma escola pública. Da pesquisa, de tipo qualitativo, participaram uma professora de Língua Inglesa em pleno exercício numa escola pública e dez alunos que estudam LI no ensino fundamental, da cidade de Morro Agudo de Goiás/GO. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: entrevista gravada em áudio para professor e questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa. Os autores constatam que a afetividade e as emoções são relevantes no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e que as relações afetivas podem fazer a diferença na motivação e no convívio de alunos em sala de aula de LE.

O artigo *Emoções e identidades de professores em formação continuada*, de Kéfane Rodrigues da Silva Castro e Fabrícia Lúcia da Costa Coelho, buscou investigar e caracterizar as emoções e identidades de professores de uma pós-graduação, colhidas após a projeção do filme “O substituto”. A análise de dados foi balizada por questionário semiaberto e diários de bordo de uma das pesquisadoras e levou as autoras à conclusão de que o filme marca a vida dos participantes, produzindo emoções de impotência, frustração e descrença diante da profissão docente. Todos esses aspectos, acreditam, auxiliam na desvalorização da carreira, causam desmotivação e influenciam a construção das identidades docentes.

Luenne Sabino da Silva e Luana Alves Luterman, no artigo *Práticas discursivas sobre o ensino de língua portuguesa: funcionamento subjetivo na docência de gramática*, verificam, por meio das falas dos professores de Língua Portuguesa, como está sendo ensinada a gramática na escola. O estudo pauta-se na investigação das metodologias aplicadas pelos professores, com o objetivo de verificar se há ensino estruturalista, tradicional, especializado na prática de ensino-aprendizagem de nomenclaturas da gramática normativa, ou funcionalista, com foco na mediação holística do conhecimento, no estudo do contexto e nas funções durante o uso da língua. As pesquisadoras concluem que há consciência docente quanto às distinções entre as abordagens normativa e funcionalista da língua, porém os participantes enfrentam dificuldades para ensinar a gramática no contexto, conforme as situações comunicativas confrontadas com a matriz curricular. Por mais que afirmem utilizar em suas aulas a gramática funcional, parecem contraditórios os relatos com a prática real efetivada, quando definem “certo” ou “errado” quanto ao uso da gramática.

No artigo *Representações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa de ensino fundamental*, Fernanda Moreira Chaves Silva e Luana Alves Luterman fazem uma análise de como são representados os gêneros por meio das ilustrações presentes no livro didático de língua portuguesa utilizado nas escolas públicas estaduais de uma cidade do interior de Goiás. Com base em autores que tratam da perspectiva crítica das relações de gênero em sociedade, elas exploram as identidades masculina e feminina hegemônicas e refletem sobre como essas e outras representações multimodais presentes nas ilustrações do recurso didático podem reforçar e legitimar determinados sentidos produzidos na interação social de sala de aula com crianças.

Esperamos que o livro que dividimos com você, leitor, surta a mesma reflexão e crítica produzida em nós, quando da escrita,

da leitura e da reescrita dos trabalhos e da vivência desses processos ao longo do curso. Sabemos que a mudança na prática se dá de maneira processual e à luz de teorias, mas que, sobretudo, ela só acontece quando tomamos a consciência do fato e nos dispomos a nos (trans)formar constantemente.

Nossa Xixá, nas “águas de março fechando o verão” de 2017.

Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira

Coordenador da Primeira Turma
de Pós-Graduação *Lato Sensu*

Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga

Parte 1
DOCÊNCIA

I

NARRATIVAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO: DO TRADICIONAL AO CONTEMPORÂNEO

Larisse Vaz Nunes Moreira

Hélvio Frank de Oliveira

São inegáveis as tensões vividas pelo professor no sistema educacional dos dias atuais expressas no arranjo das novas exigências e das transformações sociais que se evidenciam no processo de formação das novas gerações (MARCHESI, 2008). As narrativas, que são o ponto de partida deste estudo, servem-nos como orientações para a compreensão do processo no qual estamos inseridos, já que as professoras participantes deste estudo viveram várias histórias e mostraram que o tempo de serviço docente pode ou não impedir as ações do professor, mas que é preciso esforço e dedicação para conseguir acompanhar as evoluções do mundo tecnológico.

Os estudos envolvendo pesquisas narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2011; PAIVA, 2009), emoções (MARCHESI, 2008) e experiências (MICCOLI, 2010) sugerem a importância da investigação de determinados temas para a compreensão das ações do professor e do aluno. Embora esses trabalhos tenham se desenvolvido expressivamente, as experiências contextuais de professores com idade para se aposentar, garantido o acúmulo de experiências, merecem uma análise especial, em virtude do tempo signifi-

cativo de trabalho docente e das mudanças tecnológicas ocorridas no mundo social.

A pesquisa visa a expor e a refletir sobre a história de vida de duas professoras do ensino fundamental que se encontram no tempo de maturidade de sua carreira profissional, de modo a investigar e analisar suas percepções sobre educação e docência e como observam as mudanças sócias/pedagógicas, bem como a abordagem de ensinar em relação ao tradicional e ao contemporâneo. O professor prestes a se aposentar, certamente já na última fase da carreira docente, pode, conforme afirma Marchesi (2008), seguir duas trajetórias diferentes: a serenidade ou a amargura. Nesse sentido, acreditamos que haverá reflexões úteis ao trabalho docente no que se reserva ao fator tempo de serviço.

Ao evidenciar as histórias de vida, este texto pretende encontrar caminhos para questionar o processo de ensino/aprendizagem, a fim de alcançar maior reflexão e crítica sobre a identidade docente na formação inicial docente.

Narrativas: ponto de partida de grandes histórias

Durante toda a nossa trajetória de vida, existem momentos que nos marcam e por meio do ato de contá-los e escrevê-los, fixamos nossa história, permitindo que ela alcance lugares e pessoas que nunca imaginamos conhecer. Constituem-se nesse caminho as narrativas deste estudo, permeadas de significado ao traduzir um pouco de quem somos e quais identidades assumimos nas várias etapas da vida.

As histórias de vida contadas são lugares comuns em nossa vida cotidiana e, se compreendemos o mundo de forma narrativa, como tentaremos fazer aqui, então faz sentido estudá-lo nesse formato. As narrativas são histórias que vivemos e, a partir delas, podemos entender e representar o que está a nossa volta. Elas nos ajudam a dar coesão e coerência à nossa experiência, e sentido aos

acontecimentos de nossa vida. As histórias que vivenciamos são as formas que encontramos para traduzir para o outro aquilo que reconhecemos em nossa memória, como *flashes* (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Para esses autores, as histórias de vida contadas não dizem respeito apenas ao passado, elas fazem parte de um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar, garantindo dessa forma a direção e a coerência necessárias para cada um agir no presente e pensar no futuro. Existe, ainda, um sentido importante nessa história, isto é, não existe uma única verdade, visão ou versão correta dos fatos narrados. Na pesquisa narrativa, os textos de campo são sempre interpretados, sempre compostos por um indivíduo instalado num determinado momento, condição essa que *gera várias possibilidades de interpretação* sobre a história narrada (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Esses autores ainda afirmam que o interesse existente nas experiências narrativas é a transformação e o crescimento que essas histórias proporcionam na vida daqueles que as interpretam. Por isso, tão difícil quanto contar uma história, mais difícil ainda, e de mesma importância, é a tarefa de recontá-la para proporcionar desenvolvimento e mudança.

Para Clandinin e Connelly (2011), é importante aprender e pensar as histórias contadas de forma narrativa a partir do momento em que aparecem os problemas de pesquisa. Logo, a experiência é o ponto de partida e o termo chave para qualquer pesquisa em Ciências Sociais. Sob essa perspectiva, experiências são as histórias vividas e, ao contá-las se reafirmam, modificam-se e geram novas histórias. Tal ato educa a nós mesmos e aos outros, incluindo pesquisadores e pesquisados em suas comunidades. Portanto, experiências educacionais devem ser estudadas de modo narrativo.

Como salientamos, Clandinin e Connelly (2011, p. 59) destacam a importância das histórias narradas, assim como o

lugar e o contexto nos quais estão inseridas. Diante disso, devem-se observar os elementos que envolvem as narrativas, pois poderia criar dissonância para muitos leitores:

o contexto faz diferença, no pensamento narrativo, assim como é importante considerar os personagens que vivem e contam as histórias; o momento em que cada história é vivida; o tempo e o local no qual as histórias são vividas e contadas. Todos estes itens se reúnem para criar o pensamento narrativo. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 59).

Quando estamos inseridos no campo de pesquisa, vivemos histórias, contamos histórias provenientes de experiências e as transformamos ao recontá-las e ao revivê-las (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Paiva (2009), que fez um estudo sobre narrativas visuais, afirma sobre a importância de se trabalhar com o método narrativo de pesquisa, pois por meio da comunicação visual, que é tão importante como a fala e a escrita, o entrevistado pode expressar narrativamente seus sentimentos em desenhos e depois interpretá-los, enriquecendo a pesquisa em execução. Para a autora, os sons e as imagens não são somente ilustrações do texto escrito, assim como o texto escrito não é apenas a descrição dos sons ou das imagens. As várias modalidades de linguagem, em conjunto, formam um todo complexo que interage entre si, para emergir sentidos que se relacionam narrativamente à experiência e influenciam o nosso olhar para aquilo que é narrado através da oralidade, das imagens e da escrita.

As experiências por nós vividas, sejam em qualquer campo profissional, são fundamentais para nossas reflexões e transformações. Se ponderadas à luz de teorias, essa ação pode nos proporcionar mudanças positivas no processo profissional. Levando em consideração a entrevista feita com as professoras pesquisadas, percebemos que a trajetória profissional delas coincide com os estudos de Marchesi (2008), quando esse autor cita a trajetória profissional do docente e suas experiências educacionais adquiridas

ao longo do tempo. Marchesi (2008) destaca determinadas fases que normalmente estão evidentes na carreira da maioria dos profissionais docentes. Depois dos primeiros anos de experiências e dos ajustes iniciais, fase em que o professor contou com muito apoio e compreensão dos colegas, vêm os anos do conhecimento que, por sua vez, corroboram a independência pessoal e profissional.

Nessa etapa, Marchesi (2008) destaca que geralmente os docentes fazem uma revisão dos valores, responsabilidades e expectativas que estão vivendo em sua carreira. O caráter do professor é formado nesses anos; depois vem o tempo de maturidade profissional, que caminha lado a lado com sua maturidade pessoal. Por fim, vêm os anos finais da docência. Nessa fase, o normal, portanto, é o afastamento da atividade profissional e a espera da aposentaria.

As experiências de docentes, já na reta final da carreira profissional, ligadas à tendência nas pesquisas narrativas em educação, demonstram que o professor com vários anos no trabalho docente já conseguiu chegar a um período de maturidade profissional – não necessariamente refletido criticamente –, já experimentou as dificuldades e as possibilidades do ato de ensinar e começou a acumular cansaço e frustrações. Por outro lado, também, encontrou satisfação e experiências de sucesso profissional. Marchesi (2008) ressalta que os professores brasileiros, com mais experiência e maturidade, nem sempre mostram uma atitude negativa em sala de aula. Pelo contrário, possuem um espírito inovador e animado, até mesmo em um grau mais elevado do que seus colegas mais jovens.

Diante das histórias que interpretaremos, é preciso rever conceitos através dos conhecimentos de experiências contadas por professores, pois, por intermédio delas, percebe-se que os desafios enfrentados em geral comprometem a qualidade do ensino/aprendizagem (MICCOLI, 2010a), especialmente quando se referem ao relacionamento com os alunos (MICCOLI, 2010b, p. 147).

Segundo Freire (1983), o professor é um profissional que está em constante formação, está sempre se fazendo. Essa reflexão é necessária, a fim de amenizar o choque de gerações e tentar romper com paradigmas que se consolidam através de uma prática sem reflexão. Ainda, de acordo com Farias et al (2011), as múltiplas experiências e saberes que envolvem a prática docente orientam a forma como o professor pensa, age, relaciona-se com o outro, com o mundo e consigo mesmo, e conseqüentemente como vive sua profissão e constrói sua identidade nesse envolvimento social (HALL, 2005).

Segundo Marchesi (2009), as emoções são outro fator que podemos observar nas narrativas de vida para a construção da identidade profissional das professoras. Dependem, em grande medida, do contexto no qual os profissionais exercem sua atividade, da regulação cultural do mundo emocional e das convicções sociais sobre o ensino. Não é possível entender as emoções apenas do ponto de vista individual do professor, é, antes de tudo, preciso incluir o contexto profissional, social e cultural em que cada um executa seu trabalho.

Para o autor, tal condição tem revelado que o trabalho na educação se baseia nas relações interpessoais com os alunos e com os colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes e importantes. Assim, ensinar, de acordo com Tardif e Lessard (2012, p. 268), “é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes”. Logo, as mudanças na família, na sociedade, as crescentes exigências sociais, e as novas competências exigidas dos professores, contribuem para que seja fácil entender as dificuldades do ato de ensinar e as tensões emocionais que essa atividade acarreta e traz consigo (MARCHESI, 2009).

As experiências, emoções e crenças que são relatadas nas narrativas das professoras entrevistadas confirmam que as salas de aula são locais em que estudantes e professores passam grande

parte de suas vidas e compartilham muitos momentos. Assim, vivem experiências mútuas, tornando essas relações mais humanas, ao invés de simplesmente passarem por elas (MICCOLI, 2010 a). Devido à força potencial que as experiências exercem na construção da identidade profissional docente, é importante buscar mais qualidade nas experiências vividas nos espaços escolares, a fim de que o trabalho docente esteja realçado sempre por representações positivas.

Contudo, o primeiro passo para isso é a reflexão sobre as experiências e sobre as emoções. As escolas estão cheias de histórias de vida e o que estamos capturando com essa pesquisa narrativa é somente uma parte delas, para que possamos aprender, através da reflexão, a possibilidade de transformação de um professor.

Metodologia

Este estudo de ordem qualitativa e interpretativista (NUNAN, 1992) tem como método a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), por entendermos que sua caracterização abrange o exercício de contar histórias de vida, de aprendizagem, movimentada pela reflexão do narrador sobre as experiências vividas e ouvidas de outrem nas mais variadas instâncias, inclusive, associando emoção, análise e reflexão ao relato.

As participantes são duas professoras nos anos finais do trabalho docente, já próximas à aposentadoria, atuantes em uma escola pública de uma cidade do interior de Goiás. A participante Ana iniciou sua carreira em uma escola rural, logo depois de se formar no magistério, aos 26 anos, com intuito de ajudar parentes e amigos que estavam sem estudar. Ela tem 59 anos e 33 anos de profissão na docência; formou-se em pedagogia e fez pós-graduação em Literatura. Tina, por sua vez, iniciou a carreira docente aos 15 anos, antes de concluir o ensino fundamental II, para ajudar familiares na zona rural também. Ela tem 49 anos e 34

anos de profissão na docência, formou-se em pedagogia e fez pós-graduação em Língua Portuguesa e psicopedagogia.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as narrativas, com base em Clandinin e Connelly (2011) e as narrativas visuais (PAIVA, 2009). Os relatos orais provenientes das entrevistas semiestruturadas foram transcritos e analisados à luz das teorias sobre emoções (MARCHESI, 2008) e experiências (MICCOLI, 2010). No primeiro momento foi gravada individualmente uma entrevista semiestruturada com cada professora no seu local de trabalho, visto que se sentiam mais à vontade no ambiente que já conhecem. No encontro seguinte, foi pedido que ilustrassem, por meio de dois desenhos, a educação de antigamente em comparação com a de hoje.

A análise apresentada foi lida pelas participantes, que concordaram com todas as nossas interpretações feitas, sem indicarem ressalvas. A análise dos dados seguiu uma sequência temporal em relação à ordem das perguntas feita às professoras e no final o desenho proposto por cada uma delas. Por questão de espaço, trazemos apenas alguns recortes das respostas dadas pelas participantes, os quais se ajustam ao objetivo deste texto. Os pseudônimos foram escolhidos pelas participantes, na tentativa de preservarem o anonimato.

Uma interpretação das narrativas

As participantes iniciam suas histórias contando como começaram suas carreiras na docência, ainda muito jovens. Ambas relatam que ingressaram na educação por falta de professores e para ajudar irmãos e parentes que estavam sem estudar, visto que tinham mais escolaridade do que os demais entes. No entanto, Tina estava ainda no ensino fundamental II e, devido às necessidades, deixou a cidade para lecionar em uma escola rural. Aqui notamos que os professores com mais tempo de serviço

entraram para o trabalho docente por necessidade, para, depois, se formarem oficialmente.

Quando questionadas sobre a primeira escola que trabalharam, as entrevistadas demonstraram alegria e entusiasmo. Segundo elas, era um tempo difícil, mas prazeroso.

[1] Não era tão fácil ensinar, porque você não tinha tantos recursos e tinha muito trabalho, mas naquela época você tinha a liberdade de ajudar o aluno, a educação era bem melhor. Hoje, em relação aos recursos, é um pouco melhor, mas ainda falta muita coisa nas escolas. (Ana)

Segundo Ana, o professor antigamente tinha que ter grande dedicação para conseguir lidar com os alunos de várias faixas etárias em uma mesma sala de aula na zona rural e também com a falta de recursos. Hoje, o cenário mudou, mas os investimentos na educação estão longe de serem os ideais. Os problemas tomaram uma proporção diferente e hoje requerem do professor novas habilidades para lidar com eles. Todavia, podemos perceber, no tom de voz da professora, uma alegria que mistura a fala com risos; na entrevista, fica entremeado ao relato um sentimento de satisfação com o trabalho que realiza, apesar das dificuldades.

Na fala de Tina pode-se observar também uma emoção semelhante à de Ana, com uma expressão leve e sorridente ao descrever a escola, as dificuldades e, no fim, o prazer que sentia em lecionar naquele local.

[2] A escola, na verdade, era uma casa abandonada de pau-a-pique, dentro de uma mata que dificultava o acesso; e não tinha tantos meios como hoje para ensinar; tinha a boa vontade, o respeito dos alunos, o apoio dos pais, livros, quadro e giz; mas era muito, muito bom; o contato com a natureza era bem grande e bem de perto. (Tina)

O contato frequente com a natureza cria na professora sensações inesquecíveis, o que evidencia um saudosismo pelo contato bucólico, diferente de hoje, quando as crianças usam tecnologia e nem saem de suas casas. A esse respeito, Marchesi (2008) afirma que os anos iniciais do trabalho docente são permeados por satisfação e análise positiva, já que nesse período tudo é novo e as experiências são vistas de modo positivo e as dificuldades são encaradas com bom ânimo. Além disso, é possível perceber que o apoio dos pais e o respeito dos alunos tornou o processo de adaptação das professoras mais fácil e mais satisfatório. O fato da presença da família na escola, auxiliando o processo educacional, para Oliveira (2013), faz parte do sentimento profissional docente.

No começo de suas carreiras, há mais de 30 anos, as participantes relatam que suas práticas docentes possuíam uma abordagem voltada para o tradicional, já que faltavam recursos materiais. Entretanto, o método que elas chamam de tradicional foge a essa comparação, em virtude de que, ao descreverem a metodologia usada antigamente em suas aulas, pode-se perceber que a abordagem de ensino adotada para superar a falta de recursos didáticos envolvia mediação, de acordo com os excertos:

[3] Se a gente fosse trabalhar em ciências as partes de uma planta, você pegava a turma e ia pra debaixo do pé de árvore; e assim você estudava aquela árvore. Se você ia estudar os animais, você estudava o cachorro que acompanhava o aluno; a vaca que estava no pasto; então a gente utilizava o recurso que tinha ao redor, e a professora tinha a liberdade de separar os conteúdos por série e de acordo com o que o aluno precisava. (Ana)

[4] A metodologia era usar o livro que tinha, o quadro, o giz, a produção de texto; as coisas que não precisava de tecnologias, usava a criatividade e o que tinha a nossa volta, e

conseguia diversificar usando os livros e os meios naturais.
(Tina)

Como podemos observar, o ponto de partida da prática docente aqui mostrado tentava envolver os alunos e o ambiente que os cercavam. Suas experiências também eram levadas em consideração na construção do conhecimento. Apesar de o professor ser o transmissor do conhecimento, para elas, a familiaridade com os elementos que as cercavam promovia-lhes uma troca de experiências e o processo ensino/aprendizagem tornava-se mais significativo e real para os alunos.

Percebe-se que a proximidade com a natureza e com o dia-a-dia dos alunos era um ponto positivo na aprendizagem narrada. Quem selecionava os conteúdos a serem estudados era a professora, com base no desenvolvimento e necessidades do aluno. Talvez a liberdade e autonomia mostradas no excerto [1] e [4] faziam desse ensino algo prazeroso, como as participantes afirmam, mesmo que a maioria desses alunos não prosseguisse estudando, uma vez que tinham de trabalhar desde cedo.

Através desse olhar sobre o ensino de antigamente e o ensino de hoje, destacamos a dificuldade que Ana encontra para lidar com o suposto desinteresse dos alunos, sem refletir sobre o fato de que os métodos que ela utilizava já deveriam ter sofrido modificações ao invés de esperar uma volta ao passado. As tecnologias no ensino existem e não podemos desvencilhar mais delas. O acúmulo de conteúdos nas matrizes curriculares do ensino atual também contribui para a falta de interesse dos alunos (MICCOLI, 2010a). A ausência familiar na vida escolar discente agrava mais ainda essa situação. Assim, a globalização e a pós-modernidade (HALL, 2005) têm influenciado e mexido com a identidade dessa docente ao requerer novas estratégias de ensino para lidar com as transformações. Esses aspectos são enfatizados por elas como problemas no ensino contemporâneo:

[5] Antigamente as crianças tinham mais interesse, então se ela tem mais interesse está ali para aprender e era mais fácil chegar até elas; você fazia de tudo e usava a metodologia que ajudava o ensino\aprendizagem deles com mais facilidade; Naquela época o aluno estava ali para aprender. E hoje a maior dificuldade é a falta de interesse dos alunos e dos pais, é uma dificuldade muito grande que a gente tem. E a disciplina mudou muito, antes você falava e tinha mais a atenção do aluno; hoje o aluno é mais esperto, mais inquieto e tem muita coisa pra ensinar. (Ana)

Os alunos nativos da era digital são bem diferentes dos citados pelas professoras no início de suas carreiras docentes, já que o aluno de hoje, desde pequeno, está acostumado a obter informações de forma rápida e com pouca atenção (MARCHESI, 2008). Contudo, a volta ao passado e a comparação com a realidade que vivem hoje é muito comum nos relatos dessas professoras com consideráveis anos de experiência profissional docente. O fato é que a mudança do espaço/tempo deve ser considerada também no contexto de ensino/aprendizagem. As evoluções tecnológicas têm mudado muito o espaço escolar e é difícil ser atraído por outro processo que seja mais complexo e distante da vida do aluno (MARCHESI, 2008). Assim, com essas imprevisibilidades, os professores devem observar suas práticas, para torná-las mais significativas e evitar a mecanização do ensino, o ensino bancário, conforme diz Freire (1983).

As experiências das professoras são importantes, através delas e das capacitações que tiveram ao longo da carreira passaram a ter um olhar mais atento à prática docente. Para elas, o aluno traz de casa e dos ambientes que frequentam a cultura que desenvolve em sala. Desse modo, cabe ao professor, por meio da convivência e do comportamento do aluno, identificar *déficit* de aprendizagem, distúrbios, e muitos outros problemas que vêm surgindo e de que antes não se tinha conhecimento, haja vista uma suposta formação tecnicista.

[6] Antes a gente não olhava com o olhar atento que temos hoje. Hoje quando eu percebo que o aluno tem dificuldade, eu posso buscar a questão psicológica, observar a questão familiar, pois são vários fatores que atrapalham a aprendizagem do aluno. Naquela época, não olhava assim não, se o aluno não aprendia, você ficava insistindo, e às vezes nem tinha muita evolução. Hoje você já pode encaminhar, para um psicólogo ou buscar outros meios para tentar ajudar o aluno. (Tina)

A relação interpessoal entre professor/aluno facilita o ensino, e “de alguma maneira a confiança, a segurança, o carinho, a proximidade e o vínculo com os outros” estarão ligados com as primeiras experiências emocionais da criança (MARCHESI, 2008, p. 70). A partir desses primeiros laços emocionais, as crianças vão desenvolver e trilhar uma jornada escolar positiva e/ou negativa, construindo suas identidades ao longo da vida. Essas experiências são significativas não só para os alunos, elas servem de alicerce para a formação identitária das professoras que ensinaram e aprenderam, acertaram e erraram. Tina reconhece que sua prática é pautada numa abordagem tradicional de ensino, totalmente em contraste com a possibilidade de se fazer hoje e que durante o percurso teve limitações e defasagem, mas ao mesmo tempo continua com o desejo de voltar ao passado.

[7] Depois de 33 anos de docência, vejo que eu errei muito, que tive erros. As experiências são gradativas e elas só me ajudaram, à medida que eu vivo eu vejo e aprendo com o novo, porque a gente consegue descobrir algo novo, então as minhas experiências me ajudam muito, pena que aquilo que vai ficando para trás, fica defasado. Mas as histórias que vivi podem ajudar no bom relacionamento com o aluno, a conhecê-lo; o que ele conhece, a bagagem que ele traz. Tudo isso é fundamental para que depois você possa caminhar passo-a-passo respeitando a diversidade da sala de aula. (Tina)

De acordo com Marchesi (2008), o tempo de maturidade na atividade docente coincide com a maturidade pessoal, nesse período o professor já realizou ou não, muitas de suas aspirações. É, portanto, um tempo de reflexão, de análise. Ademais, a professora demonstrou em seu relato uma reflexão que foi oportunizada através da pesquisa sobre sua prática; suas experiências ajudaram na construção das suas identidades nos últimos anos da carreira docente, já que falta pouco tempo para sua aposentadoria.

Segundo o autor, nos anos finais o professor demonstra uma insatisfação maior com as condições de trabalho. A falta de infraestrutura nas escolas, salários defasados, falta de reconhecimento, alunos desinteressados e indisciplinados, bem como a ausência do papel familiar, são alguns dos problemas que ajudam a aumentar o desânimo no meio docente. O relato das professoras confirma essa perspectiva.

[8] Acho que o que me motiva a ser professora é o dom que Deus dá pra gente e o carinho que a gente tem pelas crianças, porque se for trabalhar pelo salário fica desmotivado. (Ana)

[9] Hoje vejo que tudo está diferente, um avanço grande, apesar de que ainda precisa melhorar muito a qualidade do ensino e principalmente na valorização do professor, pois a cada dia essa profissão é mais desvalorizada e para alcançar nossos objetivos tem que se sacrificar e trabalhar muito mais. (Tina)

As histórias vividas formam um conjunto significativo e, quando somadas diariamente, criam aprendizagens que hoje ajudam os docentes a lidar com as constantes mudanças da vida moderna. Essas aprendizagens devem ser somadas à atualização teórica, pois as práticas devem acompanhar e se adaptar às mudanças, para minimizar o choque de gerações e romper com paradigmas tradicionalistas. As experiências obtidas contribuem com o ato de educar para o novo modelo contemporâneo de educação, que evidencia o letramento digital, a inter, multi e

transdisciplinaridade entre outros. Essas evoluções requerem do professor uma postura diferenciada e inovadora para lidar com todas as transformações que surgem. A fala da professora Ana mostra esse despreparo e a falta de autonomia para lidar com os avanços atuais.

[10] A tecnologia eu não uso muito não, eu sou uma pessoa que não tenho um curso que me preparasse. Eu tinha que ter uma capacitação, um curso para me ajudar. Uso esses meios tecnológicos com a ajuda de alguém que saiba montar, mas o computador eu não mexo, pois eu não sei nem pra mim. A televisão, às vezes eu coloco filmes, mas não sou de trabalhar muito com filme não. (Ana)

A falta de interesse e o comodismo relatado mostram que a professora ainda está apegada a aspectos tradicionalistas de ensino. Nesse caso, romper com práticas já enraizadas requer interesse e dedicação, para conseguir acompanhar as evoluções do mundo tecnológico. A prática, bastante denunciada nos relatos, sem a devida reflexão, torna a teoria nula, sem significado. Do contrário, a construção de uma prática reflexiva deve ser permeada por ações que proporcionem o aprimoramento das capacidades cognitivas do professor, visto que, diante de tantas pressões, ele deve desenvolver habilidades que acompanhem as exigências do mundo atual. “Assim, não há dúvida de que a tarefa de ensinar está imersa em sérios dilemas e contradições que não estão isentos de riscos” (MARCHESI, 2008., p. 11).

Como podemos ver, os novos tempos exigem cada vez mais da escola e dos pais. Entretanto, empregabilidade ocupa grande parte do tempo dos pais e afeta a dinâmica em casa, pois, de acordo com os participantes, os filhos não têm limites e o cuidar, que antes era familiar, resvala no trabalho do educador.

[11] Hoje o que desmotiva é a questão do comportamento do aluno, a falta da família que deveria disciplinar e cuidar da

formação moral dos seus filhos e acaba deixando o seu papel para a escola. Hoje o professor além de ser professor, ele é pai, mãe, psicólogo, médico; o professor age em todos esses aspectos e principalmente na questão de disciplinar, porque o comprometimento dos pais dentro de casa é só com o trabalho e deixa seus filhos a mercê da escola. Na verdade, a gente recebe a criança não só para ensinar, mas também para educar e infelizmente tudo isso passa a ser pesado, mas também gratificante quando você percebe que conseguiu ajudar a criança. (Tina)

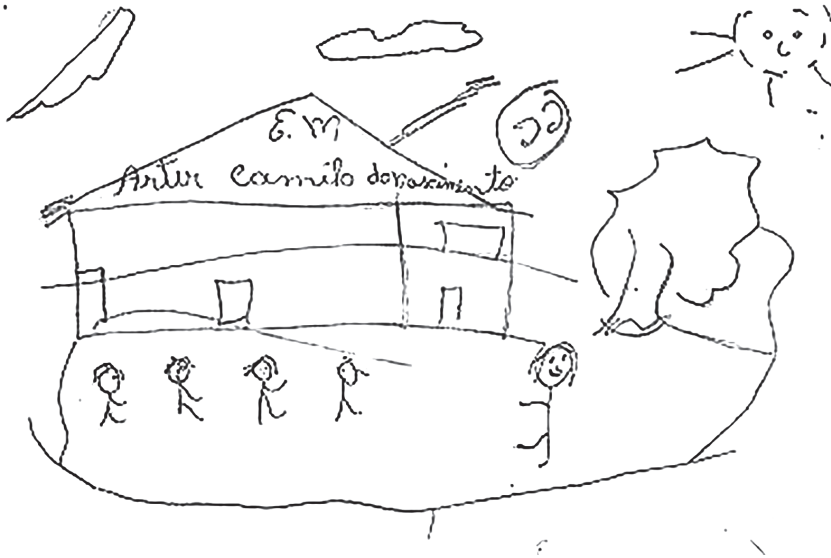
Apesar das múltiplas funções que o professor desempenha no ambiente escolar, as professoras entrevistadas se sentem otimistas em relação à educação de hoje, destacam a importância desses avanços para o sistema educacional. Segundo elas, mesmo tendo ausência da participação familiar e as indisciplinas dos alunos, a docência é uma profissão que envolve amor.

O espaço/tempo diminuiu (HALL, 2005), o acesso às tecnologias e à internet facilita algumas práticas que enriquecem o trabalho pedagógico. A tela do computador possibilita informações em tempo real e um ensino mais próximo do aluno. Entender o passado e usá-lo como ferramenta para promover o ensino é importante; ressignificá-lo, por meio de experiências novas e prática reflexiva, seria o caminho.

Após as entrevistas, pedimos que as professoras ilustrassem a educação de antigamente, no início da docência e, depois, que fizessem a ilustração da educação de hoje, depois de longos anos de experiências e quase se aposentando.

Antigamente...

Figura A – Narrativa visual – Ana.



Após fazer o desenho, perguntamos à professora o que a motivou a produzir tal metáfora. Ela disse que no desenho há crianças brincando debaixo da árvore, que foi mencionada no excerto [3]. Mostra que está chamando as crianças para brincar e a satisfação que sentia ilustrada pelo sorriso feito no rosto da professora desenhada. Sinaliza que, à época, tinha muita disposição para as atividades diárias e que as brincadeiras locais sempre estavam presentes na rotina deles. A ilustração e a descrição manifestam o amor que o professor constrói na sua relação com o outro, condição que é típica da profissão docente.

[12] Eu pensei em fazer outra coisa, mas na hora de pôr no papel essa imagem foi mais forte. Isso pra mim representou a educação de antes, isso foi um sonho, uma vida, minha vida; 22 anos que trabalhei nessa escola, um pedaço da minha história eu vivi nesse lugar. (Ana)

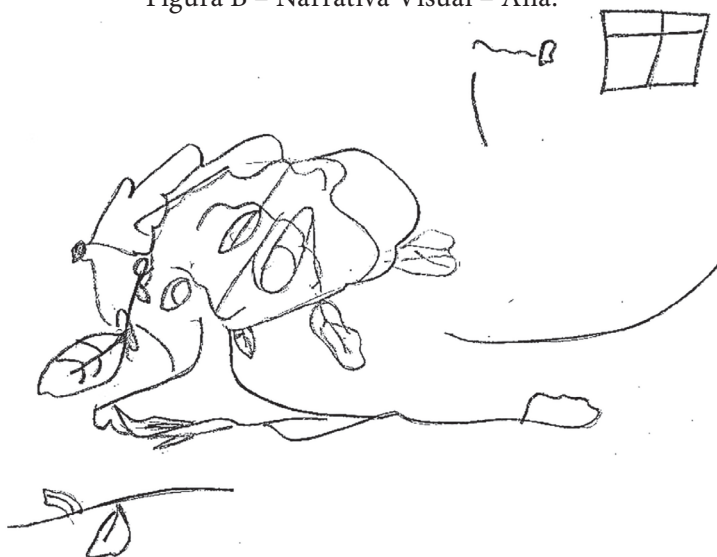
Após um momento de silêncio, Ana disse que o desenho representava a primeira escola, a família, os irmãos, os primos e vizinhos, motivo pelo qual ela iniciou a sua carreira docente. Nesse momento lágrimas surgiram nos olhos da participante e, emocionada, destacou que aquelas lembranças deixavam saudades.

[13] Eu desenhei a escola, ela está dentro de mim, junto com a minha família. Hoje já não tenho muitos daqueles que estavam ali, e a escola foi demolida... (Ana)

A natureza também se demonstrou significativa no desenho, reforçando o sentimento de nostalgia. O sorriso desenhado no rosto da professora deixou evidente o porquê de ter se emocionado com a ilustração e a alegria que sente na profissão desde o início de sua carreira. Segundo a professora, a escola do campo em que trabalhava deixou de existir por não ter alunos, pois acabaram migrando com seus pais para a zona urbana, por falta de trabalho no campo.

Hoje...

Figura B – Narrativa Visual – Ana.



A árvore, tão presente no ensino das crianças, para a professora, também foi usada para ilustrar a educação de hoje. Desenhou a árvore com folhas caindo e uma voando até o alto da janela. Para ela, a educação de hoje é como uma árvore que, com o tempo, as folhas já secas se desprendem e caem. As folhas secas representam professores com sua individualidade e falta de união. O grupo com que se identifica é aquele que está em um mesmo momento na docência; no caso delas, os que estão próximos a se aposentar. As diferenças acabam dispersando os docentes com mais tempo de serviço, que se isolam e não criam redes para poderem compartilhar experiências e aprendizagens, e, com isso, melhorar a educação.

[14] Antigamente, a união era maior, hoje você chega e fala bom dia e depois cada um vai pra sua sala. Quando há encontros você pode observar que fica junto só um grupinho de velhos. Nunca ficam todos juntos, assim, surgem muitas decepções. (Ana)

Para a professora, as questões emocionais são essenciais para o desenvolvimento de uma atividade docente de qualidade. Tardif e Lessard (2012), inclusive, escrevem que a profissão é caracterizada pelo seu teor relacional. Nessa perspectiva, “experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros.” (CLANDININ; CONNELLY, 1994 *apud* CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27)

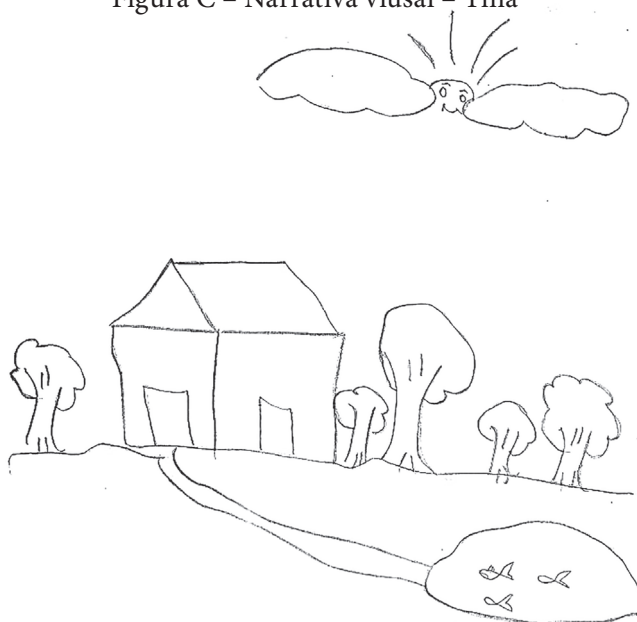
A ilustração da árvore também serviu para representar a sala de aula e os alunos, para mostrar que esses elementos podem estar em conjunto para promover um ensino de qualidade. Assim como os professores, os alunos também podem se tornar folhas secas e caírem da árvore. O sentido metafórico de sequidão em relação aos alunos destaca-se no contexto da indisciplina, do desinteresse e das dificuldades que surgem. Isso tudo, para ela, faz com que a

folha, representando o aluno, caia da árvore e voe pela janela, para o mundo, e não frutifique no sentido de evoluir nos estudos.

[15] A árvore é o corpo, a sala de aula, onde estamos todos em volta. Dependendo da forma as folhas podem estar unidas e agarradas ou podem cair, porque assim como nós caímos os alunos também podem cair, as vezes são os mais desinteressados, indisciplinados estão deixando sua folhinha secar e não frutificar mais tarde.

O mesmo pedido foi feito à professora Tina, que desenhou: Antigamente...

Figura C*- Narrativa visual - Tina



Assim como mencionado no excerto [2], o desenho ilustra a natureza que era tão presente na primeira escola em que a professora iniciou sua carreira. A mata e o rio demonstram o contato agradável que alunos e professora tinham, e representa suas

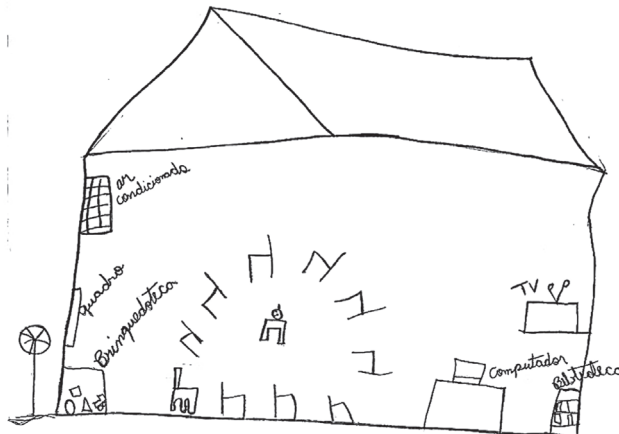
primeiras experiências em sala de aula. Apesar do ambiente agradável, evidencia-se a falta de recursos, de meios de transportes e as dificuldades encontradas para estar ali.

[16] O local que a gente se encontrava todos os dias para estudar. Me lembra o início de toda a minha experiência, e que essa experiência foi crescendo e modificando até chegar nos dias de hoje. O contato com a natureza era muito gostoso, maravilhoso a gente vivia e ensinava em contato com a natureza (Tina).

Ela demonstra, através do desenho, a simplicidade em que professores e alunos viviam, a falta de meios tecnológicos, e que nem mesmo havia uma biblioteca para os meninos estudarem; as únicas coisas que tinham era o livro didático, o quadro, o giz, o caderno, o lápis e, segundo ela, a boa vontade dos pais, dos alunos e dos professores. A explicação sobre o desenho, logo, contrasta-se com a afirmação anterior: de que antigamente havia mais recursos do que hoje.

Hoje...

Figura D – Narrativa visual – Tina



A escola mostrada no desenho reflete o sonho de uma escola idealizada por muitos docentes, onde os recursos tecnológicos e pedagógicos estão à disposição dos alunos em tempo real. A participação ativa dos alunos e professores na construção do conhecimento seria, para Tina, fundamental na escola contemporânea.

A professora afirma que, depois de muita luta e dificuldades, consegue ver a educação e a escola em um nível superior. Apesar da falta de investimentos na educação, hoje se apresentam mais recursos do que antes. Ela alega que foi necessário haver mudanças para acompanhar as transformações do ensino, que as cobranças exigidas do profissional fizeram com que ela concluísse o ensino fundamental e médio, fizesse faculdade e especialização, para continuar evoluindo junto com o ensino. As experiências que teve, segundo ela, são frutos das histórias que viveu e dos anos de estudos.

[17] As minhas experiências vem tanto da minha prática em sala de aula, quanto em relação às buscas que eu tive que fazer, as inovações para acompanhar a evolução da educação. A educação de hoje eu posso ver tudo transformando, eu sai lá da zona rural com poucos recursos e presencie a mudança da educação que me possibilita trabalhar de modo diferenciado (Tina).

As transformações são visíveis no espaço escolar e ajudam a desenvolver o ensino de qualidade. Todas as mudanças que aconteceram na vida profissional da professora fizeram dela uma pessoa mais preparada para lidar com seus alunos e a tecnologia se tornou uma aliada no processo de ensino/aprendizagem. Em função dessa condição, as professoras percebem que os avanços tecnológicos e as transformações ocorridas ajudam a educação a melhorar, No entanto, o desejo de voltar ao passado emerge e prepondera em seus relatos, especialmente quando comparam desafios da atualidade com os desafios de antigamente.

Considerações finais

Por intermédio das narrativas, percebemos que a evolução é inegável. Sob essa condição, as práticas docentes também deveriam mudar ao invés de apenas ser suficientizada por um saudosismo, cujas histórias e lugares compõem outros espaços enunciativos. Mesmo as duas professoras tendo manifestado que a modernidade veio para colaborar, o relato de Ana denuncia uma prática tradicionalista e avessa às mudanças, enquanto Tina mostra-se bem mais aberta às novas propostas, tentando somar suas experiências com as tecnologias, para ajudar na tarefa de educar as novas gerações. Como menciona Marchesi (2008, p. 7), “[a] rapidez das mudanças são algumas das características da sociedade do século XXI que afetam, sem dúvida, o exercício da atividade docente”.

Ecoando Marchesi (2008), dois momentos diferentes coexistem na etapa que antecede a aposentadoria docente: o pessimismo e a amargura e a aposentadoria tranquila e a serenidade. O que vai definir o caminho serão as histórias e as emoções que cada um desses professores viveram durante suas jornadas. A solução para os desafios não será encontrada tão facilmente pelos estudiosos em educação, mas vale a pena buscar novos suportes através das narrativas de vida dessas professoras, uma vez que suas histórias estão permeadas por complexidades, esperanças, sonhos, desejos e intenções. Servirão, grosso modo, de experiência para se repensar os paradigmas educacionais utilizados pelos professores no atual contexto educacional.

Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livros, 2011.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

FREIRE, p. *Pedagogia do oprimido*. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MARCHESI, Á. *O bem estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. 2 v. Campinas: Coleção NPLA, 2010.

_____. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. *Crenças, discursos e linguagem*. Campinas,SP: Pontes, 2010., p. 135-166.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, H. F. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em letras*. Universidade Federal de Goiás faculdade de letras pós-graduação em letras e linguística, Tese defendida em 12 de dezembro de 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. Os fundamentos interativos da docência. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 231-273.

II

OS DISCURSOS PRODUZIDOS NA SALA DE PROFESSORES ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE

Joscemar Teixeira de Morais Júnior

Hélvio Frank de Oliveira

Estudos linguísticos contemporâneos, entre eles os de Bakhtin (2012), dão a devida notoriedade à linguagem de modo a compreendê-la como principal fator pelo qual agimos e nos posicionamos no mundo, estabelecendo, por meio da língua, aquilo que as teorias nomeiam de discurso. Segundo a concepção crítica, embasada em Fairclough (2008, 2012), o discurso seria a representação diversificada da vida social constituída por atores sociais que veem e representam a vida por meio de discursos distintos.

Ao agirmos no mundo, por meio da língua(gem), tomamos uso e reproduzimos discursos marcados por nossas posições ideológicas, crenças e valores que influenciam as relações de poder e refletem também na imagem social que criamos em relação a determinadas instâncias em que atuamos.

Assim sendo, a partir da Análise Crítica do Discurso, dirigimo-nos a identificar e a problematizar os discursos produzidos por professores universitários em relação à profissão docente. Refletir sobre os discursos docentes de professores de cursos de licenciatura é de suma importância para que projeções positivas

quanto ao *status* da profissão docente sejam trazidas para a realidade teórica e prática do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da licenciatura.

Por meio desta pesquisa, intentamos construir uma noção de como uma parte dos profissionais universitários se posiciona e se projeta em relação à própria profissão, partindo do pressuposto de que os docentes universitários de cursos de licenciaturas são tomados como referências para se pensar a profissão docente, uma vez que são professores formadores. O que é produzido de discurso por tais professores pode ser de grande valia para se entender algumas questões políticas que circundam o processo educacional, tanto discursos positivos quanto negativos, os quais cooperam para a construção e/ou desconstrução do imaginário de graduandos em relação à profissão docente.

Queremos dizer que, de alguma forma, o que esses profissionais produzem em termos de discursos pode cooperar para a consolidação de um imaginário positivo ou negativo a respeito da docência, a depender de quais discursos esses profissionais projetam e performam em suas práticas discursivas. Para tanto, utilizaremos teorias críticas do discurso advindas de estudos postulados, principalmente, por Fairclough (2008, 2012), com o intuito de investigarmos os discursos produzidos em uma sala de professores universitários, relacionados à profissão docente, bem como teorias de políticas de formação docente para se pensar como tem sido construída a formação de professores, situando essa formação e refletindo-a na contemporaneidade.

A questão do discurso e as práticas discursivas em sociedade: ideologias, posicionamento e poder

Para se analisar a questão do discurso em sociedade, parece impossível não trazer à pauta uma reflexão sobre a linguagem, tendo em vista que é por meio dela que os discursos se manifestam

e são produzidos. Assim, conforme pressupõem os estudos linguísticos, quando a pensamos, a pensamos como habilidade inerente ao homem (CUNHA, COSTA e MARTELOTTA, 2009), e é por meio dela que o sujeito age, percebe e compreende o mundo.

Ao situá-la como uma faculdade humana para se comunicar, a concebemos, juntamente com a fala, que é sua representação concreta, como uma atividade interativa pela qual são manifestados todos os interesses da vida social. Na sondagem da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), a linguagem é vista como uma prática social que comporta usos norteados pelos contextos da linguagem, ovacionando as relações de poder e sua conexão com a linguagem no discurso como uma dimensão crucial (FAIRCLOUGH, 2008).

O aspecto social e interacionista da linguagem foi postulado por Bakhtin na obra *Marxismo e a filosofia da linguagem* (2012), na qual reiterou que todo o fenômeno social da interação verbal realiza-se por meio das enunciações, isto é, pelo ato de dizer, ato esse sempre circunstanciado por um contexto com características diversas que determinam os aspectos da produção linguística e discursiva.

A teoria da enunciação, fixada por Benveniste, redimensionou o olhar dado sobre a linguagem e postulou que é através da enunciação que o sujeito deixa rastros discursivos. Outro conceito importante é o de discursividade. Para Bakhtin (2012), esse fenômeno é materializado na palavra usada pelo indivíduo; a palavra seria a arena na qual se confrontam os valores sociais contraditórios. Então, pela palavra, os conflitos da língua refletiriam os conflitos de classe no interior do sistema social, ou seja, a língua veicularia os conflitos sociais e seus respectivos sentidos discursivos.

Mais do que isso, seria por meio de nossas práticas de linguagem que os sentidos possíveis dos discursos se constituiriam, não em relações restritas à materialidade linguística, mas

também na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidos.

As teorias de estudos discursivos têm comprovado que o discurso está além da linguagem, é também envolvido pelas ideologias e poder. Logo, os sentidos são determinados pelas posições ideológicas detidas pelos sujeitos a partir de suas práticas discursivas.

Por esse viés, temos que entender o que são as ideologias, diretamente responsáveis por determinar os sentidos dos discursos exteriorizados pelas palavras. Para Fiorin (2007), a ideologia é um conjunto de ideias, são representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens. Compreende-se, com o autor, que a ideologia é constituída pelas verdades discursivas que compõem a realidade e, simultaneamente, é parte constituinte dessa mesma realidade, o que faz com que os discursos sejam uma expressão da vida real que circunda os indivíduos.

Assim, o discurso comunica a posição que o falante ocupa e apresenta-se como uma arena de conflitos, na qual se travam disputas ideológicas que acabam por exercer formas de poder associadas aos sujeitos que as proferem. Portanto, os sentidos não estão apenas nas palavras, elas apenas veiculam os valores, significados e ideologias de quem as usam (GIORDANI, 2014).

As questões ideológicas estão estritamente relacionadas ao discurso e são consideradas como significações ou construções da realidade “que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 117).

As ideologias são condicionadas na vida social caracterizada por redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos, tais como econômicas, políticas, culturais, da família e outras. Portanto, toda

prática social seria uma articulação de diversos elementos sociais, sempre incluindo o discurso (FAIRCLOUGH, 2012).

Para o autor, toda prática social é constituída por vários elementos que estão relacionados dialeticamente; dentre eles estão as atividades, os sujeitos e suas relações sociais, tempo e lugar, valores e o discurso. Destarte, para a ACD, a base dos estudos é a relação do discurso com os outros elementos da prática social. É nessa relação que se percebe que o papel do discurso não pode ser tomado como tácito, especialmente diante das mudanças e alterações de sentido, no modo como as coisas são concebidas.

Fairclough (2012, p. 96) diz que “os discursos são representações diversas da vida social que são posicionadas inerentemente – os atores sociais, posicionados de forma diferente, ‘veem’ e representam a vida social de diferentes formas, em diferentes discursos”. De fato, as posições ocupadas pelos indivíduos, na sociedade, conferem sentidos específicos aos discursos produzidos, havendo uma inter-relação entre o discurso e as práticas sociais exercidas pelos sujeitos.

Isso fica claro quando Fairclough (2012, p. 99) menciona que “as pessoas não apenas agem e interagem nas práticas sociais, mas também interpretam e representam o que fazem para si mesmas e entre si, e essas interpretações e representações modelam e remodelam o que fazem”.

Em outro momento, Fairclough (2008) coloca que os autores discursivos são sujeitos sociais que vivenciam e constroem sentido por meio da linguagem. A partir disso, a representação do mundo depende da interação que esses participantes produzem, para que dê lugar à própria constituição do mundo, o construindo em significados condizentes com a realidade vivenciada.

É a partir das práticas sociais que os indivíduos são marcados discursivamente, estabelecendo uma intrínseca relação entre o que produzem de discurso e o meio em que estão inseridos. Por isso, refletir sobre os discursos produzidos pelos indivíduos requer

também o pensar sobre as relações que uns estabelecem com os outros por meio da linguagem.

São também inerentes ao discurso as posições e a construção das relações de poder, isto é, a sociedade se constitui hierarquicamente a partir do poder que o discurso exerce nas construções sociais. Aproveitando-se disso, a ACD busca compreender as relações entre o discurso e o poder social.

Mas afinal, o que seria o poder? Poder é uma propriedade das relações entre grupos, instituições ou organizações sociais e é “baseado em um acesso privilegiado a recursos sociais valorizados, como riqueza, empregos, status ou mesmo um acesso preferencial ao discurso e à comunicação públicos” (VAN DIJK, 2012, p. 89).

Dessa forma, o poder discursivo está estritamente ligado às formações discursivas e ideológicas que, para Fiorin (2007), correspondem, respectivamente, à determinação sobre o que dizer e sobre o que pensar. É assim que compreendemos que o poder simbólico pode ser derivado de outros tipos de poder, fazendo com que políticos tenham acesso ao discurso público devido ao seu poder político, e professores devido aos recursos de conhecimento (VAN DIJK, 2012).

A partir dessa relação, cria-se, mediante o poder do discurso, a hierarquização de alguns grupos sobre outros. Segundo Van Dijk (2012, p. 90), “na *educação*, os professores usualmente controlam os eventos comunicativos, distribuem turnos de fala e ainda têm acesso especial ao discurso educacional, exercendo seu controle sobre ele”, podendo, o poder persuasivo de professores, estar baseado no conhecimento, na autoridade e na informação detida por esse indivíduo.

Essa proposição do autor é sugestiva, nos direcionando a pensar que o professor e os discursos produzidos por ele exercem ampla influência sobre o aluno e sobre a sociedade. É plausível a percepção em Van Dijk de que os grupos e instituições sociais mais poderosos possuem acesso mais ou menos exclusivo a um ou

mais tipo de discurso público, exercendo controle sobre os mesmos. Portanto, os “professores universitários controlam o discurso acadêmico, os professores de escola, o discurso educacional” (VAN DIJK, 2012, p. 119).

De alguma forma, os discursos acadêmicos são parte inerente da estrutura social e também são por ela influenciados (VAN DIJK, 2012). Assim, ao serem produzidos na interação, são concebidos de acordo com as reais condições de produção da esfera educacional, ora negativas ou positivas, a depender também das avaliações inerentes às subjetividades e posicionamentos pessoais.

Então, a ACD não nega a relação do conhecimento acadêmico com a sociedade (VAN DIJK, 2012), uma vez que essa relação é fundamental para que os discursos produzidos a respeito da educação sejam melhor compreendidos e problematizados com o objetivo de apontar novas formas de analisar determinados objetos e de se posicionar diante deles em conformidade com o contexto.

A partir dessa problemática, foco de nossa pesquisa, acreditamos que nos posicionarmos, criticamente, em relação aos discursos docentes de professores de cursos de licenciatura é de suma importância. Só assim podem ser concebidas noções de como os profissionais universitários se projetam em relação à própria profissão, partindo do pressuposto de que esses docentes são tomados como referência para se pensar a profissão docente. A reflexividade sobre os discursos desses profissionais pode favorecer o surgimento de novas nuances na realidade teórica e prática do processo de ensino e aprendizagem.

Por esse viés, o que é produzido de discurso por tais professores pode ser de grande valia para se entender algumas questões que circundam o processo educacional, tanto discursos positivos quanto negativos, os quais cooperam para a construção e/ou desconstrução do imaginário de graduandos em relação à profissão docente por advirem de um ambiente institucionaliza-

do, que se serve de referência e base para a sustentação de discursos diversos.

Docência: status social da carreira e a contaminação do discurso

A contemporaneidade é, definitivamente, marcada pelas instabilidades de identidade ocasionadas em função do grande fluxo de informações que circulam na vida do sujeito pós-moderno, o que faz com que seja inevitável a permanência de práticas tradicionais para a manutenção de novas relações, as quais têm exigido novas demandas para que as pessoas se posicionem criticamente na sociedade em que atua, não ficando à margem da modernidade.

Ao passo que surgem novas e diversas demandas, é inegável que esse contingente de mudanças adentre os muros das instituições escolares e universitárias, ainda mais se considerado o fato de que são essas as instituições de excelência em que a produção de conhecimento é alicerçada.

A prioridade dessa esfera social em produzir conhecimento tem sido construída em função das concepções ideológicas advindas dos contextos além-dos-muros, que são sustentadas pelos sujeitos, ou seja, as relações mantidas dentro das instituições escolares são também influenciadas pelos discursos e ideologias que circulam fora desse ambiente.

Essas relações complexas entre sociedade e instituição escolar, no cenário educacional, corroboram para que, cada vez mais, tenhamos um distanciamento entre o papel que cabe à escola e o que a sociedade pensa e produz de discurso em relação a essa instituição. Porém, mesmo assim, ainda são pautadas intensas problematizações a respeito da profissão docente, considerando, majoritariamente, os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno.

Aqui interessa-nos, em especial, o protagonista professor que já há algum tempo tem estado no centro das discussões políticas e sociais. De um lado políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional e por uma melhor imagem social (NÓVOA, 1999). Em contrapartida a esses discursos que proclamam o bem estar da profissão e do profissional, outras produções discursivas irrompem no imaginário social com o propósito de apresentar a negatividade da profissão advinda das precárias condições sociais pelas quais a profissão docente é balizada.

Sobre essas condições, Rodrigues (1996) diz que é notável que há crise no sistema educacional brasileiro em função da falta de condições materiais e humanas para o exercício das funções educacionais, tais como a redução dos recursos financeiros para financiar as atividades do ensino, baixos salários, inexistência de políticas de valorização da profissão, inexistência de uma carreira que prestigie a dedicação e qualificação; condições precárias dos prédios escolares, laboratórios, bibliotecas, mobiliário e equipamentos pedagógicos.

As condições supracitadas refletem também na formação inicial. Segundo Oliveira (2013), já no início da formação, o reflexo dessa realidade se faz presente na reprodução de discursos negativos a respeito da docência, os quais a consideram como uma profissão que não vale a pena e a desvalorizam a ponto de ser considerada pelo prisma de uma visão elitista: a escolha somente daqueles que não conseguem (não têm competência para) ingressar em profissões melhores ou mais bem remuneradas. E os professores, com seu discurso de desprestígio da docência, contribuem para a difusão desse imaginário (CANFIELD, 2011).

Ainda segundo Canfield, nota-se um professorado que “só reclama” e supervaloriza os aspectos negativos da docência, em detrimento dos positivos (satisfação pessoal e profissional em

humanizar por meio do ofício, por exemplo, são pontos positivos); uma categoria que fala da indisciplina dos alunos, da falta de apoio dos pais, da desvalorização por parte da sociedade, dos baixos salários, da carga horária cansativa, chegando a citar a profissão docente como algo vergonhoso, a demonstrar um desejo de abandonar a docência e a desestimular as gerações mais jovens a escolhê-la como profissão.

Tendo em vista que os discursos são produzidos de acordo com condições específicas de produção, isto é, a partir de um dado contexto, as condições sociais e históricas também permitem que um determinado discurso seja produzido para gerar determinados efeitos e não outros (MUSSALIM, 2003). Dessa forma, para se analisar o discurso, não se considera o que é individual no sujeito, mas sim a conjuntura social em que esse cidadão se insere, tendo em vista que é a partir do social que tal sujeito se constitui como heterogêneo, capaz de se posicionar ideologicamente, e são essas ideologias que conferem sentido às palavras, podendo até ter sentidos diferentes a depender de quem as usa.

Ademais, os discursos são condicionados pelo contexto; assim, é compreensível que o contexto da educação seja mesmo profícuo para a (re)produção de discursos negativos, embora não possamos generalizar essa hipótese. Essas possibilidades são construídas a partir das características e deficiências já mencionadas em relação ao ensino e aprendizagem.

Para reverter essa discursividade negativa, Nóvoa (1999) ressalta que os momentos fortes dos discursos científicos em educação precisam ser também os momentos fortes de afirmação profissional dos docentes para que desconstruam os discursos que deslegitimam os professores enquanto produtores de saberes.

Nóvoa (1999) deixa claro que é preciso haver um *resgate social da profissão docente* e a definição de políticas educativas coerentes. “Os professores têm de redescobrir uma identidade coletiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das

crianças e dos jovens” (1999, p. 10). Nesse bojo, entendemos o papel do discurso, de professores e da esfera educacional, como essencial para a ressignificação da docência e do profissional docente a ela ligado, no sentido de enaltecer o status da docência como uma profissão de prestígio.

É preciso que os discursos produzidos a respeito da instância educação sejam reproduzidos com vistas a outras perspectivas que possam desfazer a negatividade posta sobre o ensino e a aprendizagem, e sobre o professor, uma vez que, segundo Arroyo (1996), a escola e também a universidade são vistas como a expressão do professor que temos e da formação que ele domina.

Além disso, a questão da formação de professor deve ser revista em função de que vários fatores, entre eles os humanos, metodológicos e materiais, os quais envolvem esse processo de formação, têm também contribuído para uma desqualificação do professor e de sua formação (COÊLHO, 1996).

É mediante condições desfavoráveis para a profissão docente, bem como os discursos negativos e já esperados em relação a essa profissão, que uma reflexão mais profunda acerca dos discursos negativos produzidos pelos professores se torna um passo primeiro para que eles próprios possam reconhecer o extraordinário poder pragmático e cultural que possuem para criar novas formas de pensar, sentir e atuar em seu público cativo, os alunos. Essa reflexividade faz com que a autoimagem docente ganhe novos e positivos contornos em uma sociedade na qual a moeda mais forte é o conhecimento (SILVA, 1996).

Por intermédio dos atos de fala (AUSTIN, 1962), reflexões discursivas surtirão em possíveis mudanças almeçadas, considerando o fato de que a reestruturação das ordens do discurso é uma questão de mudança nas relações, mudanças nas redes, entre os elementos discursivos de diferentes práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2012).

Possíveis mudanças sistemáticas e políticas na/da educação reflexiva, automaticamente, contribuiriam para a mudança também discursiva, já que tem se percebido que os discursos negativos são produzidos como reflexo das também negativas condições de trabalho, pelas quais são submetidos os docentes.

Por isso, a vontade de tratar os discursos nos jogos de sua instância, conforme preconizou Foucault (2014) em sua obra *A arqueologia do saber*, bem como a necessidade de apontar que as relações discursivas não são internas ao discurso, o que pode explicar, caso venham a ocorrer, os discursos negativos produzidos pelos docentes participantes da pesquisa, considerando que essas práticas discursivas fazem jus às circunstâncias que os rodeiam.

Metodologia

Esta pesquisa qualitativa atende aos requisitos básicos do estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) por deslumbrar um contexto específico de estudo: os discursos promulgados por professores de cursos de licenciatura de uma universidade. Com o foco nos discursos docente, a unidade básica de análise será os turnos de fala, colocada, aqui, na perspectiva da ACD, seguindo as orientações da análise da conversação para se analisar os turnos de fala descritos, conforme Marcuschi (1991).

Optamos pela análise da conversação porque, segundo esse autor, é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano, resultando na interação dos indivíduos, além de envolver o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais em um contexto real em que os falantes estão engajados, pautado no uso amplo da língua(gem) e na reprodução de discursos.

Utilizamos, para a coleta de dados, um gravador de áudio que foi posicionado na sala de professores no horário do intervalo do expediente, resultando cerca de quinze minutos de gravação. Esse processo de coleta de dados durou sete dias aleatórios,

durante o mês de março de 2015. Foi solicitado apenas ao diretor do campus universitário um documento que permitisse a realização do estudo, sem conhecimento direto do assunto por parte dos formadores de professores, os quais participariam da pesquisa e responderiam espontaneamente às perguntas. No ato da análise e discussão dos dados, foram evidenciados os discursos de cinco formadores, os quais serão enumerados de acordo com a sequência dos diálogos instaurados por eles no ato da conversação.

Os dados que ilustram este artigo são compostos de recortes discursivos pertinentes ao objetivo da pesquisa e foram analisados à luz das teorias a respeito do discurso (MUSSALIM 2003; FOUCAULT, 2014, FAIRCLOUGH, 2012), bem como postulados teóricos a respeito das políticas de formação docente e sobre a docência em si (RODRIGUES; COELHO, 1996, entre outros), visando a problematizar a questão *por que é importante estudar o discurso de professores de cursos de licenciatura*.

Análise e discussão de dados

Verificamos que os professores, ora ou outra, estão engajados em tomar o momento do intervalo do expediente como aquele em que relatam e compartilham experiências de vida e da prática em sala de aula. Os investigados da pesquisa estabelecem posicionamentos discursivos em relação à maneira como eles próprios concebem a educação, seu sistema político e constitucional, entre outros fatores que compõem o processo de ensino e aprendizagem do qual são autores.

As decorrências temáticas sobre a docência são influenciadas pelo contexto em que esses indivíduos atuam ao produzirem os enunciados. Queremos dizer que os discursos, aqui constatados, são frutos do ambiente social em que atuam. Logo, é de se esperar que uma sala de professores seja uma categoria enunciativa de lugar que coopera para a produção de gêneros discursivos relacio-

nados à docência, majoritariamente, conforme aferiu Van Dijk (2012) ao dizer que os professores universitários são responsáveis por controlar os discursos acadêmicos e, incluímos aqui, os da profissão dentro de uma licenciatura.

Destarte, enfatizamos o fato de os professores apresentarem conflitos vividos na sala de aula, relatos de experiência trazidos de outros professores, com os quais mantiveram algum contato, preocupação em se estabelecer um ensino que preze pela qualidade e esteja, de fato, engajado com a formação humana e profissional dos graduandos, principalmente.

Começamos a reflexão partindo de algumas ponderações dos participantes da pesquisa no que concerne à maneira como veem a própria formação básica pela qual passaram. Segundo o discurso formador 01, o período em que esteve na educação básica possuía traços diferentes do que detecta hoje em suas práticas:

[1]

Formador 1: Na minha época eu estudava [ensino médio e fundamental, provavelmente], aí era uma prova valendo 100. Você tinha que estudar, não tinha esse negócio [denota o fato de não haver um esforço por parte dos alunos]. Você caía na recuperação, mas você tinha que estudar, hoje não. Para quê estudar!?

A partir do excerto 01, a representação que se tem é a de que os professores reconhecem as diferenças de um ensino de décadas atrás em relação ao formato da educação das últimas décadas. Isso nos leva a inferir que a formação do professor inculca crenças para que esse profissional queira pensar suas práticas e o sistema da educação atual conforme as características do sistema de ensino a que ele esteve inscrito enquanto aluno, baseando-se em um processo de reprodução.

A interpretação realizada demonstra que há, por parte dos docentes, certa manutenção de práticas tradicionalistas. Isso se

evidencia quando sugerem a possibilidade de levar para as práticas docentes, de hoje, metodologias que foram usadas há anos, embora haja um distanciamento significativo entre o período em que esses professores passaram pela universidade e pelo ensino básico em relação ao ensino mediado por eles na atualidade, atualidade essa marcada por uma nova realidade social e educacional que têm exigido demandas distintas das usadas em contextos temporalmente distantes.

Adiante, são destacadas as concepções dos professores em relação à maneira como têm visto a profissão docente. Isso se tornou mais plausível de acontecer quando os docentes se posicionaram em relação ao estágio, momento dos cursos de licenciatura em que os alunos têm um contato íntimo com a realidade e cotidiano de uma instituição de ensino básico e médio.

Os enunciados assinalam as características das escolas de ensino médio e fundamental de acordo com o que os professores formadores presenciam e conhecem por meio das próprias experiências. Essa descrição se dá em função de eles também atuarem nessas escolas não apenas como professores de estágio, mas também por serem gestores ou professores dessas instituições estaduais públicas do ensino básico:

[2]

Formador 1: é assim: eles [os alunos da universidade] estão naquele período [de estágio] em que eles estão ansiosos, que é ir para a escola [de estágio]; eles acham que é chegar à escola.

Formador 2. É.

Formador 1: até você mostrar que não é assim. Oh, tristeza.

Formador 2: mas o terceiro ano [período da graduação de início do estágio] toda vez é assim.

Formadores 01 e 02: nossa, é custoso.

Acima, são colocadas as ansiedades dos alunos da graduação prestes a iniciarem a etapa de estágio. Para os professores formadores, o estágio é o momento em que os discentes universitários são marcados pela ansiedade para lidar com a nova experiência de, talvez, entrar pela primeira vez em uma sala de aula na função de professor, mantendo o contato íntimo com a realidade das escolas do ensino médio ou fundamental.

Destacamos que os autores desses turnos são professores formadores de estágio, responsáveis por mediar a relação das teorias com a prática docente, materializada na atividade de estágio. A par do contexto escolar, os protagonistas dessa conversação dão indícios de que o momento de inserção dos estagiários na escola de educação básica e média lhes apresenta dificuldades, provavelmente porque reconhecem que lidar com a educação dos ensinos médio e fundamental não é uma tarefa fácil.

É possível dizer que os professores formadores, que possuem contato com outras instituições escolares, dimensionam seus discursos a partir daquilo que vivenciam cotidianamente, o que pode, de alguma forma, refletir na imagem social que os futuros professores criam a respeito da docência. Discursivamente, o excerto 02 reverbera o negativo também na universidade, uma vez que as dificuldades de lidar com os alunos, no processo de estágio, são materializadas pelos vocábulos ‘tristeza’ e ‘custoso’.

Os próprios docentes universitários reiteram, em outro momento, que já se criou no imaginário dos próprios graduandos a imagem de que a escola e o sistema básico da educação são e estão envolvidos por uma imagem negativa, tornando-se, segundo eles, difícil contornar tal paradigma já promulgado e inerente aos alunos da licenciatura:

[3]

Formador 3: estava dando aula lá [em uma turma da universidade que atua], de gestão, e lembrando do que aquela vice diretora [de um colégio] estava falando ontem; disse que

ninguém quer [optar pela profissão docente], mas, assim; aí tentando motivar os alunos, né? É, do lado bom de ser professor. Ou, mas eles [graduandos] estão com o lado ruim muito [aflorado]. Ainda mais que eles estão indo para as escolas [de estágio] e eles veem, assim, as dificuldades que há no comportamento em relação aos alunos [ensino médio e fundamental]...

Formador 4: aflorado. Está mesmo.

Nesse excerto, o formador 03 enfatiza a experiência que obteve com outra profissional da educação, fora da universidade. Assim, o docente reafirma, por meio do que experimentou, o quanto tem sido necessário motivar os graduandos a permanecerem na docência ou a almejem como uma profissão legitimada.

Essa tentativa de motivação, para o professor, tem sido em virtude de o quanto os graduandos têm estado com o ‘lado ruim’, no que se refere ao modo como veem a docência, aflorado, segundo o que complementa a falante 04. A leitura que se faz é que há mesmo uma imagem social negativa que tem corroborado para que haja um distanciamento de graduandos em relação à possibilidade de se tornarem futuros professores, a partir do que veem na escola e no que a sociedade veicula no seu discurso em relação à docência.

Essa imagem é social porque vai além dos muros da instituição universitária, o que acaba por generalizar a imagem que se cria em relação à docência por um viés deficitário. Cabe aí, de fato, uma tentativa de reverter essas representações para que o lado positivo da educação seja também divulgado, no sentido de incentivar mais cidadãos a optarem pela carreira docente, ressignificando-a como uma profissão legítima, sem levantar a hipótese de que seja a opção daqueles que não conseguiram outra profissão melhor vista e remunerada.

Ainda no excerto 03, o professor salientou uma das dificuldades com a qual os professores em formação se deparam ao chegar

à escola: a indisciplina dos alunos da educação básica. Essa indisciplina, de acordo com pesquisas, tais como a de Lemos (2009), tem sido colocada pelos professores como um dos principais fatores que contribuem para o mal-estar dos professores. Oliveira (2013) também corrobora com essa asserção, afirmando que a dificuldade do professor em formação inicial em lidar com o aluno tem contribuído para as crenças negativas.

Em função disso, a indisciplina é sempre uma performance veiculada antes mesmo de os licenciandos tomarem conhecimento de outras dificuldades e muito antes de conhecerem os aspectos positivos de se exercer o ofício de professor.

Nos turnos de fala anteriores, os discursos relatados pelo professor consolidam a negatividade detida pelos estagiários. O falante 03 enuncia que, ao chegarem às escolas, as imagens criadas pelos graduandos, mais negativas do que positivas, são materializadas.

Em contato com a escola, os professores em formação ‘veem’ o que até então havia sido apenas discursado a eles, o que comprova que as dificuldades estão mesmo presentes no cotidiano escolar e são um desafio tanto para os professores formadores, quanto para os que atuam na educação básica e média, e se tornam também obstáculos ainda maiores para aqueles pretensos professores que veem o estágio como um divisor de águas, já que é através dessa etapa que muitos decidem se serão ou não professores, a depender da forma como lidam com as diversas barreiras que encontram nessa experiência prévia, alicerçada, de antemão, nos discursos e imagens negativas.

Para Arroyo (2013), há imagens sociais diversas do magistério e autoimagens diversas também, apoiadas nas representações que os professores e sociedade criam em relação ao ofício docente e ao professor em si. Por representações, entende-se que são uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento desenvolvida pelo indivíduo ou por um grupo

para fixar suas posições em relação a situações, eventos e objetos (SÊGA, 2000).

Todo esse contingente do gênero *conversas de formadores em sala de professores* representa uma possível conjectura dos cursos de formação de professores, nos quais são detectados choques, conflitos, receios políticos e pessoais de se tornar um professor por parte dos graduandos que ali estão, refletindo até mesmo no abandono dos cursos (GATTI, et al., 2010). Por isso, o próprio professor formador, o enunciador 03, atém-se à necessidade de motivar e incentivar a escolha da profissão docente, bem como estimular os profissionais já em atuação a permanecer-se nela.

A proposição acima corrobora o que dizem Gatti e Barreto (2009). Esses autores apontam que para que haja valorização da carreira de professor, o primeiro aspecto a ser destacado diz respeito aos incentivos e cuidados com a formação do professor, no caso, ainda na graduação. Assim, o processo de formação inicial deve exigir formadores preparados para conseguir que seus alunos aprendam a ensinar. Acrescentamos a isso a necessidade de que esses mesmos formadores reforcem o bem-estar da profissão, cooperando para uma discursividade positiva em relação à profissão.

No entanto, à medida que alguns discursos de professores são analisados, fazemos algumas alusões de que eles se sentem impotentes para incentivar os próprios alunos, uma vez que vivenciam as reais dificuldades e se tornam passíveis de dividirem as mesmas perspectivas e angústias. De maneira (in)consciente, deixam transparecer, discursivamente, a vontade de não mais estarem em atividade na sala de aula, associada aos anseios para a aposentadoria, à indisposição ocasionada pelo tempo excessivo de serviço e pela idade que, segundo eles, amenizam o ‘pique’ para exercerem várias atividades.

Pesquisas têm constatado que muitos educadores já não conseguem ver um lado positivo na docência, nem motivos para

continuar exercendo sua profissão, situando-se em uma posição de submissão ao mal-estar. Zaragoza (1999) posiciona-se dizendo que o caráter negativo e o mal-estar dos professores são resultados das condições psicológicas em que eles exercem a profissão, quase sempre caracterizada por tensões estruturais e humanas.

Todo esse contingente gera atitudes e crenças no professorado, resultando em discursos negativos que se tornam perceptíveis pelos próprios discentes, reforçando a imagem negativa já tão impressa no eixo social das relações discursivas. Esse panorama foi constatado pela pesquisa de Oliveira (2014), quando o autor constatou no relato de um discente de ensino médio que disse reconhecer a atitude negativa da própria professora em relação ao ofício docente, quando a profissional vislumbrou a possível escolha da profissão docente como algo de pouca relevância e secundário.

Já no contexto da universidade, acreditamos que os professores discursam sobre a negatividade da docência apenas quando envolvidos em diálogos instaurados com outros professores, ou seja, partimos do pressuposto de que os professores formadores só reproduzem os discursos negativos quando estão diante de outros professores que compartilham as mesmas experiências, policiando-se para não levar esses discursos para os licenciandos, reconhecendo ser necessário motivá-los, conforme ilustra o excerto 03.

As constatações feitas, mesmo que negativas, foram sempre observadas em um contexto predominantemente docente, sem a existência de interlocutores discentes, o que nos leva a depreender que os docentes tangenciam seus discursos negativos a depender dos indivíduos envolvidos no processo da enunciação:

[4]

Formador 3: eu já estou precisando descansar já [deixar a profissão].

Formador 1: eu queria, mas está loooonge.

Formador 2: icha.

Formador 1: ih, não!

Formador 3: como eu sei que tenho quatro anos ainda [de prática docente], então eu tenho que trabalhar o meu psicológico.

O professor, nesse último enunciado, após apontar o quanto tempo ainda lhe resta para atuar, levanta o fato de que precisa trabalhar o psicológico e se preparar para se manter em atividade por mais um determinado período. Esse discurso denota o fato de existirem muita tensão e dificuldade na atividade docente desse professor, dando a entender que possui certo incômodo em relação à profissão exercida por ele.

No mesmo viés expresso no excerto 04, outros discursos, do mesmo participante, fazem alusão à docência como uma profissão que ocasiona desgaste. Inferimos isso em função da análise discursiva crítica ensejada pela pesquisa, buscando uma reflexão a partir de informações deixadas nas entrelinhas dos enunciados:

[5]

Formador 3: na hora que eu completar meus 55 anos e eu conseguir arrumar a minha aposentadoria, a escola vai me ver só passar na porta.

Com o excerto 05, deduzimos que as ansiedades do professor são expressas na tentativa de ver na aposentadoria um ‘refúgio’, uma vez que almeja romper o contato com o ambiente escolar. No contexto dessa pesquisa, os discursos desse profissional não podem ser generalizados; pelo contrário, foi considerado um pormenor, embora, conforme apontam alguns estudos (CANFIELD, 2009; NÓVOA, 2009; ZARAGOZA, 1999) grande parte dos professores da atualidade compartilhe essa ideia.

São professores que, apesar de atuarem na área da educação, a consideram como aquela profissão em que não vale apenas investir. No entanto, permanecem-se nela e colaboram com a promulgação de discursos negativos adquiridos e sustentados pelas próprias experiências:

[6]

Formador 3: eu tinha feito uma fala pra mim que eu não ia [atuar em sala de aula], não ia, sabe? Depois que completasse trinta anos [de serviço] eu queria sair da sala porque queria sair da sala de aula em alta, sabe? Sem virar professor ruim, que às vezes vira professor ruim primeiro para depois sair da sala de aula [risos de outra professora]. Eu ainda estou bom ainda [risos do próprio professor].

Nesse sexto momento, as circunstâncias da enunciação moldam os discursos do professor. Partimos do fato de que o discurso dado por ele, o de que ele quer sair da sala de aula 'em alta', é conduzido em função dos interlocutores que fazem parte da enunciação, no caso outros professores e até mesmo sociedade.

Assim, o professor parte de uma concepção própria, pensando, talvez, em resguardar a própria imagem social que ele constrói ou construiu de si mesmo no transcorrer de suas práticas enquanto professor, defendendo ainda ser um bom profissional que teme em se tornar pouco eficaz e ter que se manter socialmente em atividade mesmo assim.

Por outro lado, há discursos que amenizam o caráter de decepção impresso por esse professor em relação à própria profissão. Percebe-se que há, sim, os professores que acreditam na educação e se entregam aos seus objetivos de formar cidadãos críticos e reflexivos para atuarem na sociedade, mesmo diante das dificuldades.

Nesse ângulo, é possível estabelecer um elo com a pesquisa dos autores Silva, Ferreira e Silva (2012), na qual detectaram que, mesmo considerando as dificuldades da profissão, muitos educadores norteiam suas práticas e objetivos docentes de modo otimista, fazendo com que o mal-estar da profissão fosse inferior às possibilidades do bem-estar, reconstruindo a maneira de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2009).

Essa perspectiva mais humanista de se ver a educação parte de um discurso circunscrito por uma professora quando revela uma preocupação relacionada à conduta e ao papel da profissão em que está atuando e para a qual está formando novos profissionais:

[7]

Formador 5: Ah, mas eu acho assim, formadora 06, o problema [a respeito da educação] é desde lá de baixo [séries iniciais – fundamental, por exemplo]. Então, claro que a gente tem o nosso planejamento, nós queremos letrar, nós queremos corrigir. [...]. Foi um palestrante nessa semana à escola e eu achei legal o trabalho coletivo, ele foi muito feliz na palestra dele. A gente não pode desanimar. Se a gente conseguir resgatar um, a gente pode comemorar, né?

A profissional reconhece que o papel do educador não deve ser sacrificante no sentido de que o professor não deve se sentir o único responsável pelos fracassos que acometem o sistema educacional. Nesse sentido, a professora não retira o papel de culpa, ela deixa claro que os docentes não devem se sentir os únicos responsáveis pelos fracassos escolares e educacionais. Seus discursos aludem para a realidade de que, em se tratando de educação, as problemáticas se fazem presente desde o momento em que o aluno é inserido na alfabetização, reconhecendo que se torna quase impossível conseguir dados sempre positivos.

Contudo, a docente é incisiva ao dizer que, mesmo diante das deficiências quase sempre tidas com exatidão, é necessário que o professor faça sua parte, ao menos para conseguir ‘resgatar’ um aluno, conforme expõe a partir das experiências obtidas também como uma profissional da educação básica e superior. Essa dupla experiência da professora pode, inclusive, ampliar a dimensão dos discursos produzidos por ela, uma vez que se trata de contextos diferentes, requerendo pesquisas e análises capazes de identificar as diferentes nuances identitárias que constituem um professor com quesitos semelhantes ao dessa participante.

A partir do que apontou a docente, Gatti e Barreto (2009) colocam que ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a essa profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores, inculcando nesses profissionais a autoconfiança.

Na linearidade do que pensa essa profissional e pela forma como ela se posiciona, é possível elencar dados também positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, inclusive de forma a proliferar discursos como os dessa profissional que, com certeza, vão na contramão da negatividade e podem cooperar para a quebra de paradigmas intimamente ligados à profissão do educador e reforçar novos discursos por um viés positivo, sem deixar o ceticismo do desafio, mas, sobretudo, salientando o lado humanitário da educação e, por consequência, o da profissão.

Considerações finais

Diante das reflexões e dados constatados, pudemos verificar que os discursos acerca da profissão docente oscilam-se entre positivos e negativos. Todos, no entanto, capazes de construir e reproduzir a realidade apresentada pelos participantes da pesquisa, apoiando-se no contexto em que estão situados.

É possível dizer que há ainda um predomínio de discursos negativos apontados pelos próprios professores em um contexto em que eles dominam os discursos, a sala de professores. É mediante pesquisas como essa que se reconhece o caráter emergencial de se repensar as representações que têm sido criadas a respeito do ofício de professor, indicando a necessidade de se problematizar a negatividade da docência no intuito de ressignificar o papel do profissional docente e da profissão em si mesma.

Com isso, mais do que demonstrar as dificuldades materializadas nos discursos de professores, é preciso tomar os discursos

promulgados pelos docentes como ponto de partida para reposicionar a docência no âmbito social, com vistas a repensar as condições de produção do conhecimento e a sociedade que se pretende formar a partir do profissional protagonista do processo educacional.

Consoante ao que disse Paulo Freire (1997), é preciso forjar nos professores e em nós próprios a dignidade e a importância da tarefa docente, reconhecendo-a como fundamental à vida social. Para tanto, o discurso é um meio pelo qual se pode repensar as problemáticas educacionais e docentes, partindo da ideia de que o discurso possibilita negociações de sentido capazes de ressignificar o status da docência.

Referências

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: JUNIOR, C. A. S.; BICUDO, M. A. V. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUSTIN, J.L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

CANFIELD, M. L. Imaginário, satisfação profissional e trajetórias formativas de professores. 2º ENCONTRO OUVINDO COISAS. 2011. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2012/01/Mira-Lammel-Canfield.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2015.

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: JUNIOR, C. A. S.; BICUDO, M. A. V. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) et al. *Manual de linguística*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de I. Magalhães et al. Brasília: Ed. UnB, 2008.

_____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FERREIRA, S, p. A.; SILVA, V. D.; SILVA, G. K. S. *Bem-estar e mal-estar de docentes dos anos iniciais de uma escola municipal do Recife*. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/bem-estar%20e%20mal-estar%20de%20docentes%20dos%20anos%20iniciais%20de%20uma%20escola%20municipal%20do%20recife.pdf> Acesso em: 10 ago. 2015.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2007.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, p. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, p. C. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008 e 2009*, v.1, maio 2010. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010, p. 139-210.

GIORDANI, R. L. *As relações de poder exercidas através do discurso*. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/giordani-rosselane-as-relacoes-de-poder-exercidas-atraves-do-discurso.pdf> > Acesso em: 04 abr. 2015.

LEMOS, J. C. G. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo – São Paulo, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSHI, L. A. *Análise da conversação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

MUSSALIM, F. Análise do discurso In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, Vol. II, São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-52.

NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, H. F. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

_____. *Crenças sobre a profissão docente em contextos educacionais: investigações situadas*. Universidade Estadual de Goiás, 2015 (no prelo).

RODRIGUES, N. O educador: fundamentos e perplexidade. In: JUNIOR, C. A. S.; BICUDO, M. A. V. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, R. N. A identidade profissional do educador e as políticas da SEE-Sp. In: JUNIOR, C. A. S.; BICUDO, M. A. V. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

SÊGA, R. A. *O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici*. Porto Alegre, nº 13, julho de 2000. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>> Acesso em 29 ago. 2015.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc, 1999.

III

DISTÚRBIOS PSICOLÓGICOS ASSOCIADOS À DOCÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DE CASO EM ITABERAÍ GOIÁS

*Danielle Santos Pinto
Lorena Francisco de Souza
Guilherme Ferreira Lima Filho*

Atualmente, observa-se um aumento de pessoas diagnosticadas com algum tipo de “doença moderna” e, entre elas, encontram-se os transtornos mentais, o que nos mostra a importância de se estudar tais fatores que acarretam o referido aumento. Os transtornos mentais já apresentam quatro das dez principais causas de incapacitação em todo mundo. Esse cenário, provavelmente, se agravará devido ao aumento de problemas sociais, ao envelhecimento da população e ao cansaço da mente no decorrer do dia-a-dia (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2001).

Hoje, é possível saber que a maioria dos transtornos emocionais e físicos podem ser provocados e influenciados por uma combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, os quais têm sua base no cérebro. Sabemos ainda que podem afetar pessoas de todas as idades em todos os países. No entanto, podem ser diagnosticados e tratados (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2001).

As possíveis alterações do funcionamento mental podem prejudicar o desempenho da pessoa em vários aspectos, incluindo

os sociais, familiares, pessoais etc. Os sinais e sintomas estão associados a alterações de funcionamento que não possuem uma origem conhecida, o que resulta a soma de vários fatores que prejudicam e perturbam o equilíbrio emocional (BÁRBARO *et al.*, 2009).

Os sinais e sintomas podem estar associados a exigências do meio e também do trabalho que, na maioria das vezes, ultrapassa a capacidade de adaptação do sujeito e resulta em sentimentos de indignidade e inutilidade, e alimenta assim a sensação de adoecimento intelectual, o que afeta o comportamento produtivo (BÁRBARO *et al.*, 2009).

De acordo com Kac *et al.* (2006), os distúrbios psíquicos mais comuns são de difícil caracterização, tendo como principais sintomas: tristeza, ansiedade, fadiga, diminuição da concentração, preocupação somática, irritabilidade e insônia. Estão associados comprovadamente com variáveis relacionadas a condições de vida e à estrutura ocupacional, podendo ser duradouros ou transitórios e recorrentes, e raramente fatais (TAVARES, 2010). Esses sintomas caracterizam síndrome depressiva e/ou ansiosa como a síndrome de esgotamento profissional, também conhecida como síndrome de *Burnout* (MELO; MARQUES, s/d).

Podemos considerar que todos os trabalhos profissionais são constituídos de cargas psíquicas as quais adquirem materialidade no corpo e acabam sendo expressas por meio dele sob a forma de reações emocionais que acabam influenciando direta e indiretamente na saúde e vida dos trabalhadores (TAVARES, 2010). De acordo com Pereira (2009), algumas profissões apresentam-se como foco de análise dentro dessa temática por apresentarem características peculiares nas quais se encaixam trabalhadores da saúde, donas de casa, trabalhadores de siderurgia e também professores.

O prolongamento da jornada de trabalho, bem como o desgaste físico e psicológico, pode resultar em fatores que desencadeiam estresse e sofrimento mental (BÁRBARO *et al.*, 2009). Observou-se

nos últimos anos que a proporção de trabalhadores no setor terciário tem crescido muito e a área da educação vem sendo o ramo que mais emprega trabalhadores (PORTO *et al.* 2006).

Adicionalmente, alguns estudos destacam o sofrimento mental instituído em professores que, em sua grande maioria, apresentaram distúrbios psíquicos menores, frequentemente chamados de distúrbios ansiosos, depressivos ou somatizações (PORTO *et al.* 2006). O trabalho docente nos últimos tempos vem sofrendo alterações drásticas que estão sendo marcadas por perda do prestígio social, remuneração injusta, condições de trabalho degradantes, enfraquecimento sindical, entre outros (PEREIRA *et al.* 2010). As estatísticas sobre a presença de sofrimento psíquico dos docentes mostram percentuais sempre elevados (LYRA *et al.* 2009).

Os percentuais sobre os distúrbios emocionais nos professores se dão pela sua condição de vida. Dedicam grande parte de suas vidas à atividade docente e, para terem uma remuneração razoável, garantir estabilidade profissional e também conseguir cumprir com as obrigações familiares, apresentam uma vasta carga horária, sendo ela dentro e fora da escola (MELO; MARQUES, s/d). Percebe-se que essa dinâmica pode exercer uma pressão intensa nos docentes e, como resposta, gerar situações conflituosas e doências para muitos desses profissionais. Os efeitos mais observados são: a diminuição da capacidade de concentração e coordenação, redução do desempenho físico e da habilidade motora, autodesvalorização, perda da motivação, insegurança e, por fim, o isolamento social. Muitos acabam se isolando socialmente chegando ao estágio profundo de solidão, o que torna um alto risco de adquirir um transtorno emocional (MELO; MARQUES, s/d).

Fala-se muito sobre a saúde, tanto mental quanto física dos docentes, mas afinal o que é saúde? Hoje em dia convivemos com grande diversidade de concepções de saúde as quais são bastantes conhecidas e atuam como referências mundiais e nacionais. Temos, por exemplo, o conceito elaborado pela Organização Mundial de

Saúde, a qual estabelece a saúde como o estado de completo bem estar físico, mental e social e não apenas sob a ausência da doença. Algumas pessoas podem estar bem fisicamente aparentando saúde enquanto sua saúde mental está um caos (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-SAÚDE, s/d).

A escola adotou sistematicamente uma visão reducionista em termos da saúde e o assunto encontra-se entre as práticas pedagógicas exigidas pela escola, enfatizando os aspectos biológicos e educando para a saúde. As diretrizes gerais foram implantadas pelos governos estaduais de forma heterogênea, ampliando o entendimento da educação para saúde. Estabelecida a importância a respeito do entendimento do aluno acerca da saúde, e que o termo está entre os temas transversais propostos nos parâmetros curriculares nacionais, percebe-se o quão importante é o fato de os docentes vivenciarem a saúde e não só multiplicarem conhecimentos a respeito dela, uma vez que constitui condição fundamental para o docente exercer seu papel com eficácia (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-SAÚDE, s/d).

Portanto, justifica-se a importância deste trabalho no âmbito de compilar conhecimento a respeito da relação docência e saúde mental, bem como a realização de um estudo de caso na cidade onde reside e atua a professora autora deste trabalho. Neste estudo propõe-se analisar a prevalência de distúrbios psicológicos em docentes do ensino público em Itaberaí Goiás. Verificar transtorno de ansiedade e outros transtornos emocionais que podem acarretar a depressão, relacionando-os distúrbios aos problemas enfrentados pelos docentes nas salas de aula, tais como carga horária elevada, perda do prestígio social, condições de trabalho degradantes, exigências extremas por parte do poder público.

Metodologia

O presente estudo foi do tipo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa e quantitativa dos dados. Através de ques-

tionários aplicados durante os dias 1º a 30 de junho do ano de 2015 foram avaliados, em relação à saúde mental, 34 professores de diferentes disciplinas que atuam como docentes do ensino público em instituições no município de Itaberaí Goiás.

Itaberaí é um município localizado no centro oeste do estado e dista 90 Km da capital Goiânia, contando com aproximadamente 39 mil habitantes, incluindo alguns povoados como o de São Benedito e Santa Rita (IBGE, 2014). A cidade conta com 3 escolas privadas, 5 escolas estaduais e 8 escolas municipais. A pesquisa foi realizada em 5 escolas públicas, sendo 3 estaduais e 2 municipais.

Durante o estudo foi informado aos participantes o objetivo da pesquisa, bem como suas vantagens, os procedimentos a serem utilizados e ainda a garantia do sigilo e a privacidade dos dados envolvidos na pesquisa. Validou-se também a liberdade para participar ou retirar o consentimento, sem que houvesse penalidade ou prejuízo. Os dados foram coletados através de questionários readaptados conforme a exigência da pesquisa e com base nos autores Oliveira (2003) e Israel (2010). Os participantes só responderam aos questionários após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Foram inclusos na pesquisa professores que lecionam em escolas da rede pública (municipal/estadual) do município de Itaberaí Goiás. A escolha do público alvo se deu devido aos professores de escolas públicas sofrerem com condições insalubres de trabalho, bem como sala de aulas lotadas e carga horária elevada, além de outros fatores como baixa remuneração. Para a realização do estudo foram aplicados dois questionários objetivos, totalizando 31 questões as quais visavam a identificar aspectos profissionais dos entrevistados (disciplina que leciona e tempo de docência), a saúde mental dos mesmos (doenças associadas à profissão docente) e aspectos ligados à satisfação do professor com a carreira

escolhida (carga horária, quantidade de instituições em que leciona e salubridade).

O Questionário 1 continha a ficha catalográfica com: nome, sexo, idade, tempo de docência, graduação, disciplina que leciona e instituição em que trabalha. Formado por 14 questões objetivas voltadas à qualidade de vida relacionada ao trabalho, salubridade e doenças psicológicas associadas ao trabalho docente, o Questionário 2 apresentava 17 questões objetivas, dispostas em letras alfabéticas e associadas à satisfação e a níveis de estresse relacionados ao trabalho.

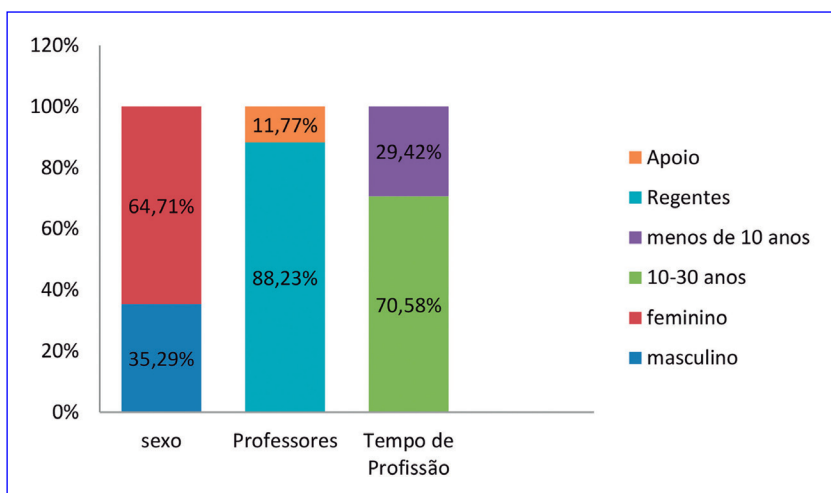
Os dados foram armazenados utilizando-se o programa Microsoft Excel 2010, a partir das informações contidas nos questionários. Os dados obtidos foram utilizados de maneira confidencial e o banco foi alimentado conforme obtenção dos dados e após a digitação foram conferidos pelos pesquisadores. Caso fosse identificada alguma inconsistência, as correções seriam feitas e novamente submetidas à digitação. A análise do conteúdo foi do tipo quali-quantitativa, descritiva, exploratória e transversal.

Resultados e discussão

Em relação ao perfil dos entrevistados – 88,23% (n=30) professores regentes e 11,77% (n=4) professores de apoio – que, no decorrer da semana perfazem de 30 a 50 horas semanais, pode-se constatar que: 64,71% (n= 22) dos docentes são do sexo feminino e 35,29% (n=12) são do sexo masculino. Apresentam uma faixa etária de 22 a 63 anos, com média 37,44, mediana 39,5 e desvio padrão de 9,09. Quanto ao tempo de profissão, pode-se notar que 70,58% (n=24) possuem de 10 a 30 anos de docência e 29,42% (n=10) possuem menos de 10 anos de profissão

O gráfico a seguir mostra a relação de gênero, função (regente/apoio) e o tempo de serviço:

Gráfico 1 – Perfil dos professores em relação ao gênero, função e tempo de profissão.



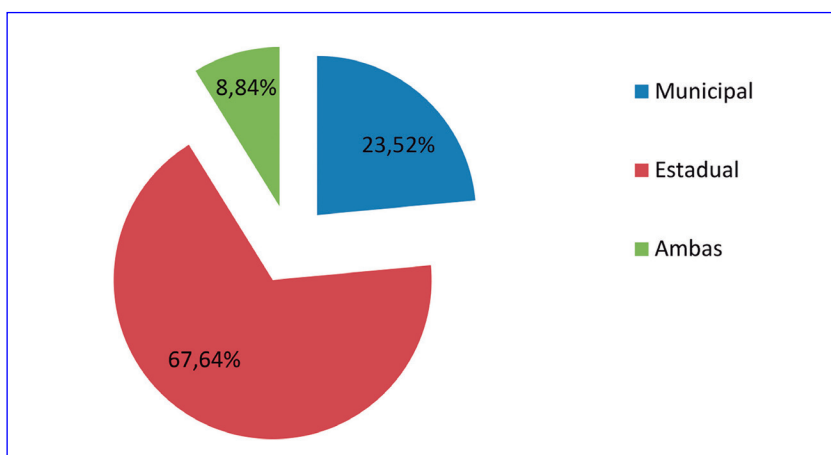
Israel (2010) mostra em seu estudo realizado com 32 professores do ensino fundamental em Belém-PA, com faixa etária de 35 a 50 anos de idade, uma média de 43,44 e desvio padrão de aproximadamente 6,6. A autora não demonstrou dados relacionados ao sexo dos docentes. Já Rocha e Fernandes (2007) demonstraram em seu estudo relacionado à qualidade de vida de 91 professores do ensino fundamental do município de Jequié-BA, que 95,60% eram do sexo feminino enquanto 4,40% eram do sexo masculino. Além disso, apresentavam média de idade de 36,05 e desvio padrão de 6,98.

Os autores Rocha & Fernandes (2007) explicam que a quantidade maior de mulheres se dá devido ao episódio histórico da expansão do setor educacional ocorrido no Brasil e da entrada de mulheres no mercado de trabalho, no qual foram chamadas para exercer o papel de mães educadoras. Seguindo essa lógica enfatizada em processos históricos, é mais comum encontrar mulheres em sala de aula do que homens.

Silva (2007) nos diz que, seguindo a distribuição de gênero, percebe-se o predomínio de número de professores do sexo feminino sobre o masculino no contexto profissional docente. Quanto à idade, a autora relata que professores mais jovens podem estar mais suscetíveis a desenvolver distúrbios psíquicos, como a síndrome de *Burnout*, em comparação com professores que estão entre 41-50 anos, pois, nesse caso, a inexperiência com frustrações diante de expectativas e sucesso da profissão acabam abalando o emocional. Analisando o Gráfico 1, nota-se maior número de pessoas que acumulam mais de dez anos de profissão, chegando até 30 anos. Por este tempo ser elevado, os docentes já possuem um estresse acumulado o que pode se tornar um problema mais à frente.

Quanto à instituição de trabalho dos docentes, através dos dados representados no Gráfico 2, observa-se que 23,52% (n=8) trabalham em escola municipal, 67,64% (n=23) em escola estadual e somente 8,84% (n=3) trabalham nos dois tipos de instituições públicas.

Gráfico 2 – Relação de docentes quanto ao tipo de instituição que trabalham (municipal e estadual)



Não foram encontradas referências que relatam influência ou não do desenvolvimento de doenças psíquicas quanto ao tipo de instituição em que o professor trabalha. Visando às condições impostas pelo poder público tanto municipal quanto estadual, faz-se necessário uma análise a respeito da quantidade de burocracia a que o professor é submetido. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) relata que o papel do professor excedeu a mediação do processo de conhecimento do aluno. O compromisso profissional foi para além da sala de aula, pois, além de ensinar, deve estar presente em reuniões, participar da gestão e dos planejamentos escolares, fazendo com que o professor tenha uma dedicação mais ampla, estendendo a jornada de trabalho até à comunidade e ao ambiente familiar.

A dedicação quase exclusiva à docência pode trazer reações psicológicas adversas. Araújo e colaboradores (2003) afirmam que quando a demanda do trabalho é alta, o grau de controle do trabalhador sobre o trabalho é baixo, o que resulta em reações psicológicas adversas como: fadiga, depressão, ansiedade e doenças físicas.

Ao fazer a análise das questões presentes no Questionário 1, as quais estão voltadas à qualidade de vida, salubridade e doenças psicológicas associadas ao trabalho docente, percebe-se que quando perguntados sobre como começam o dia, 17,64% (n=6) declaram acordar sempre dispostos, 70,58% (n=24) disseram estar na maioria das vezes dispostos e somente 2,94% (n=1) raramente estão dispostos. Acordar com disposição permite que o dia seja produtivo e menos cansativo, condições essas que facilitam a boa convivência com os colegas, bem como favorece o processo de ensino/aprendizagem.

A respeito das condições da sala de aula quanto à ventilação, higiene, iluminação e acústica, 58,82% (n=20) demonstram como sendo bom, 29,41% (n=10) disseram ser muito bom, 2,94% (n=1) excelente e 8,83% (n=3) consideram que a sala de apresenta condições ruins. A sala de aula é o local onde alunos e professores

passam boa parte do dia. Portanto, deve ser um local a apresentar boas condições de uso. Ventilação adequada, iluminação e acústica permitem que o professor desenvolva uma boa aula, facilitando o entendimento do aluno.

Quando se trata de condições ruins de trabalho, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) mostram que más condições de trabalho e outras circunstâncias às quais os docentes estão submetidos podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação, afetando suas funções psicofisiológicas. Guerreiro (2002), por exemplo, apresenta em sua pesquisa que uma sala com acústica ruim permite propagação de ondas sonoras com maior facilidade. Isso ocorre porque o som é um dos agentes físicos que mais geram incômodo, podendo gerar maiores problemas relacionados ao estresse.

Quanto à ventilação inadequada, para Carter, Chevront e Sawka (2007) o corpo pode sofrer estresse causado pelo calor o que promove reações metabólicas na qual aumenta a temperatura corporal, fato que pode resultar em desmaios e vertigem tanto para o professor quanto para o aluno. A exaustão provocada pelo calor varia de moderada a grave, é caracterizada pela incapacidade de manter o débito cardíaco e a temperatura corporal.

A respeito da oralidade em sala de aula, foi perguntado “Você precisa falar muito alto?”. Dos respondentes, 35,29% (n=12) afirmaram que falam em tom normal, 38,23% (n=13) responderam que às vezes precisam falar um pouco mais alto, 23,54% (n=8) às vezes precisam gritar e 2,94% (n=1) sempre falam gritando. O esforço da voz, além de trazer estresse, pode acarretar problemas nas cordas vocais. Baião e Cunha (2013) relatam que, além de distúrbios emocionais, os distúrbios da voz estão entre as doenças ocupacionais que mais afetam os docentes. Segundo Dalvi (2012), a atividade docente tem como característica principal o contato constante e direto com outras pessoas, tendo alto índice de desenvolvimento de estresse interpessoal.

Quanto à quantidade de alunos em cada turma, o número de escolas em que trabalha e a influência do ofício nas atividades de lazer, foram mencionados os seguintes dados expressos na Tabela 1.

Tabela 1: Quanto à quantidade de alunos, número de escolas e influência do trabalho nas atividades de lazer.

PERGUNTAS	RESPOSTAS (%)				
	25 alunos	30 alunos	40 alunos	Mais de 40 alunos	
Quantos alunos tem em sala em cada turma?	8,83 %	48,25%	35,29%	8,83%	
	Uma	Duas	Três	Mais de três	
Em quantas escolas você trabalha?	55,88%	38,23%	5,89%	0%	
	Não	Às vezes	Sempre	Quase sempre	Raramente
O seu trabalho te atrapalha nas atividades físicas ou de lazer?	26,47%	38,23%	11,78%	17,64%	5,88%

Através da análise da tabela, percebe-se que 48,25% (n=16) demonstraram ter 30 alunos em cada turma, enquanto 35,29% (n=12) disseram ter 40 alunos, já 8,83% (n=3) tem mais de 40 alunos por turma. Em relação à quantidade de escola de atuação docente, 55,88% (n=19) disseram trabalhar em somente uma

escola, 38,23% (n=13) estão empregados em duas e 5,89% (n=2) frequentam a jornada profissional em três instituições. Nenhum professor trabalha em mais de três escolas. Devido à complementação de carga horária, muitos professores têm que trabalhar em mais de uma escola, o que acaba gerando maior cansaço físico e psicológico.

Em relação à influência do trabalho nas atividades físicas ou de lazer, constata-se que 38,23% (n=13) afirmaram que seu ofício “às vezes” atrapalha nas suas atividades de lazer, 26,47% (n=9) responderam que não influencia em suas atividades, 11,78% (n=4) afirmaram influência constante do trabalho sobre o lazer, 17,64% (n=6) responderam “quase sempre” e, finalmente, 5,88% (n=2) disseram que raramente sofre influência do trabalho.

Segundo Baião e Cunha (2013), o que mais interfere no adoecimento dos docentes são fatores como carga horária elevada e condições de trabalho seguidas de dupla jornada e falta de lazer. O tempo insuficiente para o lazer, para horas de sono, descanso e alimentação não adequada pode gerar desequilíbrios e disfunções, ocasionando sobrecarga psicológica e cansaço físico (ARAÚJO *et al* 2006).

Andrade *et al* (2012) afirmam que dupla jornada, salários baixos e carga horária de trabalho sobre os quais às vezes inclui os finais de semana podem estar relacionados com o preterimento ou adiamento da realização do lazer. Ceballos e colaboradores (2011) demonstram que o lazer é um dos aspectos fundamentais para estruturação da saúde mental e pode interferir no processo de saúde-doença do ser humano.

Analisando o Questionário 2, temos questões que estão associadas à satisfação e a níveis de estresse relacionados ao trabalho. Quanto às exigências, tempo e esforço do trabalho docente, a tabela a seguir, Tabela 2, evidencia as perguntas contidas nos questionários e as respostas em porcentagem fornecidas pelos docentes.

Tabela 2: Quanto às exigências, tempo e esforço do trabalho docente.

Perguntas	Respostas (%)			
	Frequen- temente	Às vezes	Rara- mente	Nunca ou quase nunca
Com que frequência você tem que fazer seu trabalho com muita rapidez?	41,18 %	52,94%	2,94%	2,94%
Com que frequência você tem que produzir muito em pouco tempo?	52,94%	38,23%	5,88%	2,95%
Seu trabalho exige demais de você?	64,70%	32,35%	2,95%	0%
Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas do seu trabalho?	26,47%	55,88%	17,65%	0%
O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?	14,70%	61,76%	8,84%	14,70%
Você tem possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho?	67,64%	26,47%	5,89%	0%
Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?	85,29%	14,71%	0%	0%
Seu trabalho exige que você tome iniciativas?	82,35%	17,65%	0%	0%
No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?	73,52%	23,54%	2,94%	0%
Você pode escolher COMO fazer o seu trabalho?	38,23%	47,05%	11,76%	2,96%

Perguntas	Respostas (%)			
	Frequen- temente	Às vezes	Rara- mente	Nunca ou quase nunca
Você pode escolher O QUE fazer em seu trabalho?	29,41%	52,94%	14,7%	2,95%

Em relação ao tempo que os docentes têm para realizar atividades voltadas ao seu trabalho, 52,94% (n=18) disseram ter que produzir muito em pouco tempo e 52,94% (n=18) demonstram que às vezes tem que realizar suas atividades de trabalho com muita rapidez. Quando foi perguntado sobre tempo que possuem para cumprir suas tarefas de trabalho, 55,88% (n=19) disseram que às vezes possuem tempo suficiente e 17,65% (n=6) demonstram que raramente possuem tempo, 26,47% (n=9) responderam que frequentemente têm tempo para realizar suas atividades de trabalho.

Quanto às imposições do ofício, 64,70 % (n=22) disseram que o trabalho docente exige frequentemente do profissional. Em relação à exigência de conhecimentos especializados 85,29% (n=29) relatam que seu trabalho impõe frequentemente conhecimentos especializados. Sobre tomar iniciativas, 82,35% (n=28) disseram que frequentemente devem tomar iniciativas. Em relação a essas determinações, 61,76% (n=21) disseram que às vezes seu trabalho apresenta exigências contraditórias ou discordantes.

Analisando aprendizado, repetitividade de tarefas e poder de escolha, 67,64% (n=23) responderam que aprendem frequentemente. Quanto à repetitividade, 73,92% (n=25) disseram realizar as mesmas tarefas frequentemente. Em relação à liberdade de escolha, 47,05% (n=16) demonstram que às vezes podem escolher como fazer seu trabalho e 52,94% (n=18) responderam que às vezes podem escolher o que fazer em seu trabalho.

Os professores são mediadores de conhecimento e promovem a aprendizagem do aluno, portanto é fundamental que estejam por dentro do conteúdo ministrado, o que deixa claro que a exigência em conhecimentos específicos é indispensável. As obrigações direcionadas ao professor que vão desde planejamentos e elaboração à correção de atividades avaliativas, a interação com famílias e comunidade e o pouco prazo para a realização de múltiplas tarefas podem levar ao adoecimento físico ou mental. O estresse é bem comum em profissionais dessa área. Webber e Vergani (2010) mostram que o estresse é um fenômeno isolado que traz riscos para a profissão, pois o contato direto com o público é muito agravante para desenvolvimento das doenças psicossomáticas.

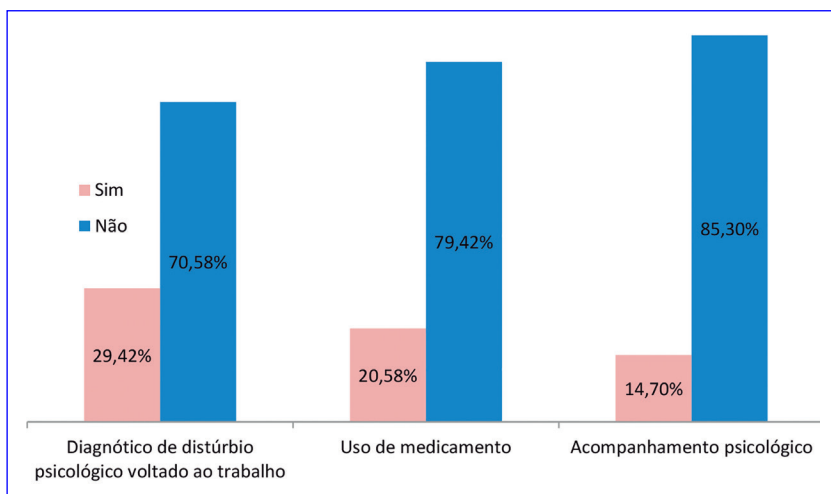
Além do desenvolvimento de doenças psicológicas, os professores encaram uma crise de identidade entre o “eu ideal” e o “eu real”. Essa crise acarreta reações distintas, de modo a refletir sobre a sua personalidade, seu desempenho profissional e sua saúde. Impossibilitados de realizarem uma mudança rápida, a escola e os seus profissionais procuram alternativas de aproximação entre o desejado e o possível (SOUZA, 2008).

Quanto ao ambiente, interação e relacionamento com colegas de trabalho, constata-se que 50% (n=17) marcaram a opção “concordo mais que discordo” quando foi afirmado existir um ambiente calmo e agradável onde trabalham, 23,52% (n=8) marcaram “concordo totalmente”, 23,52% (n=8) responderam “discordo mais que concordo” e somente 1 participante (2,95%) não concordou.

Em relação à interação e ao relacionamento com colegas de trabalho, 61,76% (n=21) marcaram “concordo mais que discordo” quando afirmado “No trabalho nos relacionamos bem uns com os outros”, 32,35% (n=11) concordaram totalmente e 5,89% (n=2) “discordo mais que concordo”. O total de 52,94% (n=18) marcou a opção “concordo totalmente” para a afirmativa “Eu gosto de trabalhar com meus colegas”.

O gráfico a seguir, Gráfico 3, demonstra dados relativos à prevalência de distúrbios psicológicos relacionados ao trabalho, bem como uso de medicamentos e acompanhamento psicológico.

Gráfico 3: Prevalência de distúrbios psicológicos relacionados ao trabalho, uso de medicamentos e acompanhamento psicológico.



Analisando o gráfico, nota-se que 29,42 % (n=10) afirmam ter sido diagnosticados com algum transtorno psicológico entre os quais foram mencionados TOC – Transtorno obsessivo compulsivo, depressão ansiedade, estresse, transtorno bipolar e síndrome do pânico. 70,58% (n=24) nunca foram diagnosticados com problemas psicológicos, em observação ao Gráfico 2. Quanto ao uso de medicamento voltado para tratamento de ansiedade, depressão e estresse, 20,58% (n=7) fazem uso de medicamentos como: Fluoxetina, Rivotril, BUP, Litio, Alprazolam, Olcaldil e Exodus. Quanto ao acompanhamento psicológico, 14,7% (n=5) fazem acompanhamento com psicólogo e psiquiatra. O tempo de acompanhamento varia de 5 meses a 18 anos. Enquanto 85,3% (n=29) não fazem nenhum acompanhamento psicológico.

Pode-se perceber a presença de professores que desenvolveram problemas psicológicos voltados ao trabalho como estresse, ansiedade e depressão. Araújo et al (2003) diz que a alta exigência do trabalho docente causa efeito negativo sobre a saúde mental e explica que a predominância de estresse na categoria docente ocorre devido ao grande volume de atividades e sua maioria apresentam caráter psíquico.

Webber e Vergani (2010) relatam que o estresse pode evoluir para sintomas emocionais mais graves, como a depressão. Isso faz com que o professor perca o interesse por si, o que resulta na redução dos cuidados pessoais, sentimentos de culpa e em casos graves de ideias suicidas. A depressão é considerada uma síndrome traduzida por muitos sintomas somáticos e alterações afetivas (TREVISAN, 2004). A depressão entre profissionais da educação é complicada, pois o número de professores doentes vem aumentando de forma preocupante e, muitas vezes, o profissional ainda permanece em exercício (STRIEDER; SCHACKER, s/d).

Strieder e Schacker (s/d) demonstram que a ansiedade é um dos mais graves problemas da contemporaneidade. Condições de vida agitada, situação de constante pressão e estresse são fatores que desencadeiam essa doença, afetando a qualidade de vida das pessoas. Os professores estão propícios a desenvolver ansiedade devido aos fatores mencionados. A forte carga social, o desejo de sucesso, a busca da felicidade acabou por transformar os medos comuns em ansiedade generalizada, e os dados obtidos por inquérito a professores confirmam essa perspectiva.

Considerações finais

Mediante aos dados coletados pelos questionários, utilizados para averiguar sobre a saúde mental e qualidade de vida relacionada ao trabalho docente em escolas públicas do município de Itaberáí, infere-se que distúrbios psicológicos como ansiedade,

depressão, estresse, TOC, transtorno bipolar e síndrome do pânico estão presentes entre os docentes itaberinos que atuam em escolas públicas.

Esses distúrbios psicológicos estão relacionados com os problemas enfrentados pela docência, como carga horária elevada, perda do prestígio social, condições de trabalho degradantes, bem como exigências extremas por parte do poder público. Esses problemas contribuem para a propagação de patologias psíquicas.

É de extrema importância que haja dentro do âmbito escolar uma equipe que possa fazer acompanhamento com docentes, promovendo prevenção e interferindo nas consequências do estresse contínuo sofrido por esses profissionais. Além do acompanhamento, seria relevante resgatar a valorização social e profissional. As autoridades governamentais responsáveis deveriam investir em um piso salarial coerente. Com o devido aumento da renda, o professor sofreria menos desgaste físico, uma vez que poderia reduzir sua carga horária semanal, de maneira a evitar o cansaço extremo, e recuperar sua motivação e saúde, minimizando seu sofrimento psíquico.

Referências

ARAÚJO, Tânia Maria de et al. *Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. Ciência & Saúde Coletiva*. V. 11, n. 4, p. 1117-1129, 2006.

ARAÚJO, T. M; GRACA, C. C.; e ARAÚJO, E. Estresse ocupacional e saúde: contribuições do Modelo Demanda-Controle. *Ciências da saúde coletiva*, vol.8, n.4, 991-1003, 2003.

ANDRADE, p. S. et al. *Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. Saúde e Sociedade*. v.21, n.1, p. 129-140, 2012.

BAIÃO; L. P.M; CUNHA; R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Revista Formação@Docente*. Belo Horizonte, vol. 5, n. 1, p. 6-21, 2013.

BÁRBARO, A. M.; ROBAZZI M.L. C. C.; PEDRÃO L.J; CYRILLO, R. M. Z SUAZO, S. V. V. ; *Transtornos mentais relacionados ao trabalho: revisão de literatura. SMAD Revista Electrónica Salud Mental, Alcohol y Drogas*, v. 5, n. 2, p. 116-, 2009.

CARTER, R.; CHEUVRONT, S. N.; SAWKA, M. N. Doenças provocadas pelo calor. *Sport Science Exchange*, p. 1, 2007

CEBALLOS, Albanita Gomes da Costa de et al. Avaliação perceptivo-auditiva e fatores associados à alteração vocal em professores. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 14(2), p. 285-95, 2011.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, vol.31, n.2, p. 189-199, 2005.

DALVI, A.p. Avaliação da qualidade de vida do profissional docente. *InterScience Place Junior revista de iniciação científica internacional*, N 1, p. 1-8, 2010.

GUERREIRO, H. J, p. *O ruído laboral e sua prevenção*. Comunicações Técnicas. Mar, 2002.

ISRAEL; R. B. *Avaliação dos níveis de estresse em professores de escolas públicas de Belém*. Trabalho de conclusão de curso. UNAMA. Centro de Ciências Biológicas e da saúde. Curso de fisioterapia, 2010.

KAC, G.; SILVEIRA, E. A.; OLIVEIRA, L. C.;MARI, J. J. Fatores relacionados à prevalência de morbidades psiquiátricas menores em mulheres selecionadas em um Centro de Saúde no Rio de Janeiro, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, v. 22, n. 5, p. 999-1007, 2006.

LEMOS, J. C. *Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários*. 137f. Tese. (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LYRA, G. F. D; ASSIS S.G; NJAINE K; ; OLIVEIRA R.V. C; PIRES T. O; *A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), p. 435-444, 2009.

MELO, M. F. M; MARQUES, M. C, p. *Causas das patologias relacionadas ao trabalho docente: declarações dos professores das escolas estaduais de alta floresta – MT*. S/D.

OLIVEIRA, J. R. G. *A prática da ginástica laboral*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Saúde mental: nova concepção, nova esperança*. Tradução: Escritório Central da Oficina Panamericana de Saúde, 2001.

PORTO, L.A.; CARVALHO, F. M; OLIVEIRA, N.F.; SILVANY NETO, A.M; ARAÚJO, T. M; REIS, E. J. F. B; DELCOR, N. S. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. *Rev Saúde Pública*, 40(5), p. 818-826, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: SAÚDE. *Temas transversais: saúde*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf> acesso em: 20 dez. 2014.

PORTO, A. L; REIS, I.C; ANDRADE, J.M; NASCIMENTO, C. R; CARVALHO, F.M; *Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo Centro da Saúde do Trabalhador CESAT*, v. 28, n., p. 33-49, 2004.

PEREIRA, E. F; SANTOS, C. S. T. A; LOPES, A. S;. MERINO, E. A. D. *Qualidade de vida e saúde dos professores de educação básica: discussão do tema e revisão de investigações*. Revista Bras. Ciência e Movimento, v. 17 (2), p. 100-107, 2009.

ROCHA; V. M.; FERNANDES; M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental. *J Bras Psiquiatr*, v. 57 (1), p. 23-27, 2007.

SOUZA, E, F. Os reflexos da contemporaneidade na profissão docente. Fundação Educacional de Divinópolis – FUNEDI. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Organizações Sociais), Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Divinópolis, 2008.

STRIEDER, R.; SCHACKER; J. E. *Depressão e ansiedade em professores: implicações educacionais e profissionais*. Clínica Vita (S/D).

TAVARES, J, p. Distúrbios psíquicos menores em enfermeiros docentes. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, v. 20, n. 1, p. 254-255, 2012.

WEBBER, D. V; VERGANI, V. A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral. *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*. Fortaleza; 2010. Disponível em <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3122.pdf>> Acesso em: 03 ago.2015.

Parte 2

INTERDISCIPLINARIDADES

IV

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA QUESTÃO DE ATITUDE

Henrique Rodrigues da Costa

Edson Batista da Silva

O presente trabalho pretende compreender aspectos que formam a complexidade do ensino interdisciplinar frente às novas exigências de um mundo tecnológico e informatizado. A importância da pesquisa está no sentido de apresentar atitudes necessárias para a transformação da educação através da pedagogia interdisciplinar. Traz a ideia das atitudes, tanto por parte dos professores, quanto por parte das políticas públicas exercidas pelo Estado em relação à educação.

O objetivo é identificar as atitudes interdisciplinares necessárias ao professor e analisar quais as condições que o Estado fornece para o desenvolvimento de uma educação mais humanizada. O trabalho apresenta uma discussão teórica em que a questão da interdisciplinaridade é debatida com autoras como Luck (2009) e Fazenda (1994, 2011), passando também por uma discussão de atitudes com Nogueira (2001) e questões de políticas de organização escolar com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), entre outros, na tentativa de demonstrar a interdisciplinaridade como questão de atitude.

Além da bibliografia apresentada, o texto apresenta um estudo desenvolvido com a participação de professores e alunos do ensino

médio de uma escola pública da cidade de Itapuranga/GO, os quais responderam a um questionário. Vale salientar que todos os nomes apresentados na pesquisa são fictícios, frente ao compromisso firmado de não se expor a escola em quaisquer aspectos.

Atualmente existe um desafio para a educação, que é o de romper com velhas práticas e com políticas inadequadas, essas que não priorizam o ser humano. Além disso, observa-se a necessidade de se conhecer melhor a proposta interdisciplinar, uma vez que é nesse sentido que caminharão as discussões neste artigo.

Itinerários da pesquisa

Na construção do presente trabalho, os passos importantes foram a reflexão, a escolha do tema e orientações acerca da bibliografia, além de vários diálogos, afim de “afinar” a proposta de pesquisa. Após as leituras, iniciou-se a construção da fundamentação teórica do trabalho, a partir de então, para a pesquisa de campo, que se deu através da aplicação de questionário, o primeiro passo foi o diálogo com a diretora e com a coordenadora da escola pública de Ensino Médio em Itapuranga/GO.

O trabalho de pesquisa na escola campo se iniciou no mês de abril de 2015, antes disso se elaborou o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em que se pactou com a diretora da escola o compromisso de não expor a escola pesquisada em quaisquer aspectos. Todavia, a pesquisa foi interrompida por uma greve, sendo que, depois de finalizada, os questionários foram aplicados.

Em princípio a pesquisa contaria com a participação dos professores de cada disciplina existente na escola. Assinada a declaração de consentimento e com o questionário em mãos, em dois momentos na escola se conversou com professores de várias disciplinas, e no dia 20 de junho de 2015 foram aplicados os questionários.

Após uma semana da aplicação dos questionários, retornou-se à escola campo para recebê-los. Desse modo, do total de oito professores apenas seis responderam ao questionário, quanto aos alunos quatorze responderam. Ademais, desenvolveu-se a análise documental, a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Vale salientar, que dos seis questionários que os professores responderam, foram utilizados quatro. O que pesou nessa decisão foram as respostas dadas às perguntas. Nos quatro utilizados, as respostas eram de maior relevância para o objetivo da pesquisa, no caso dos alunos os questionários foram interessantes para se ter uma ideia do que eles pensam sobre o resultado da educação que não adota a pedagogia interdisciplinar.

Interdisciplinaridade: conceitos e necessidades atuais da educação

Atualmente é preciso repensar o cenário da educação brasileira e uma dessas formas se faz interdisciplinarmente. Segundo Fazenda (1994), essa concepção toma contornos no Brasil nas décadas de 1970, de 1980 e de 1990. Uma das dificuldades para sua implantação foi a própria conceituação do termo, no sentido de formar uma base de sustentação que não fosse apenas um modismo, mas que conseguisse dar conta do contexto social fragmentado. Assim, a interdisciplinaridade, segundo Luck (2009), se apresentou como superação de uma visão encapsulada de mundo. Essa necessidade de um fazer interdisciplinar como superação da ciência fragmentada ocorreu pela necessidade do entendimento do mundo como totalidade. Na perspectiva de Fazenda (2011, p. 73),

“interdisciplinaridade” é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência [...] Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo.

Dessa forma, a interdisciplinaridade se faz através do diálogo que as disciplinas constroem entre si, na inter-relação, a fim de privilegiar o conhecimento não apenas de um ponto de vista, mas no ponto de encontro entre elas, buscando uma interação efetiva. Dentro dessa perspectiva, Fazenda (2011, p. 75-76) salienta que, na interdisciplinaridade, “não se admite que o conhecimento se restrinja a campos delimitados de especialização, pois é na opinião crítica do outro que uma opinião é formada, onde a linguagem não é de um, mas de vários”. A partir da fala da autora, compreende-se a centralidade de caráter dialógico da interdisciplinaridade.

Na visão de Luck (2009, p. 55-56), “a interdisciplinaridade implica admitir a ótica pluralista das concepções de ensino e estabelecer o diálogo entre as mesmas e a realidade escolar para superar suas limitações”. Na visão das duas autoras, o diálogo é uma sólida base da interdisciplinaridade. A partir desses pressupostos, a pedagogia interdisciplinar busca a interação e o diálogo entre as disciplinas, estando as mesmas interconectadas. Nessa perspectiva, os sujeitos precisam pensar e agir coletivamente, porque a interdisciplinaridade não pode ser feita por um ou dois, é preciso que a escola (professores, alunos, família e Estado) esteja engajada, unida, para que esse processo atinja o corpo docente e, especialmente, os discentes, que são os principais beneficiados da educação interdisciplinar.

Segundo Luck, (2009, p. 47);

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, afim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A partir da ideia da autora, é notória a carência de romper com a formação fragmentada, para que o ensino dê conta de explicar o homem no mundo, dentro de suas vivências e entendê-lo como ser do todo e não apenas das partes. Além disso, objetiva-se uma formação de um homem pensante e crítico frente a sua realidade. Nesse sentido, são necessárias várias atitudes frente aos compromissos que o ensino apresenta, as quais seriam o primeiro passo para efetivação de uma pedagogia interdisciplinar.

Para isso acontecer, Fazenda (2011, p. 87) salienta que “deve haver uma sintonia e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude diante de um fato a ser conhecido; enfim, o nível interdisciplinar exigiria uma transformação”. Essa transformação pode se dar em vários aspectos, mas o principal abordado aqui é no sentido da tomada de decisão. É o professor ser engajado, abrir-se à reciprocidade, dialogar. Sobre isso Fazenda (2011, p. 95) diz que;

A superação das barreiras entre as disciplinas consegue-se no momento em que instituições abandonem seus hábitos cristalizados e partam em busca de novos objetivos e no momento em que as ciências compreendam a limitação de seus aportes. Mais difícil que esta é a eliminação das barreiras entre as pessoas, produto de preconceitos, falta de formação adequada e comodismo. Essa tarefa demandará a superação de obstáculos psicossociológicos, culturais e materiais.

Nessa fala a autora traz uma questão chave para a materialização da interdisciplinaridade na escola. A primeira condição é romper com os hábitos “cristalizados”, como o trabalho individual (falta de diálogo, decisões tomadas verticalmente), além de compreender a limitação que o conhecimento fragmentado apresenta e buscar complemento nas demais áreas do saber científico. O comodismo não cabe ao professor, quanto mais ao professor interdisciplinar, porque ele precisa ser comprometido para desenvolver e estar aberto ao diálogo, ser ativo, ser pesquisador e crítico frente a sua realidade. Ainda nessa tomada de atitude,

para que haja a interconexão entre as disciplinas, é preciso que todos os profissionais estejam envolvidos no trabalho. No que diz respeito a isso, Nogueira (2001, p. 148) comenta que;

Desta forma, só é possível pensar em interdisciplinaridade quando se possui uma equipe comprometida, bem diferente dos *grupos de sujeitos isolados*, que preocupam-se no máximo com o produto mensurável, demonstrado nas avaliações de caráter quantitativo.

Entende-se que o trabalho coletivo é uma das bases sólidas da educação interdisciplinar e que os professores são os mediadores do diálogo entre as várias disciplinas, preocupando-se com todo o processo de ensino/aprendizagem, não apenas com os aspectos que podem ser medidos por uma avaliação. A primeira atitude interdisciplinar de um professor é o compromisso com a mudança, é sempre estar aberto ao novo, pesquisando e se comunicando, a fim de buscar sempre um resultado melhor no processo ensino/aprendizagem e na relação professor/aluno. Nessa perspectiva Josgrilbert (2002, p. 85) salienta que

[a] atitude, que se articula com a prática interdisciplinar, exige que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se está adequado à realidade, se traz felicidade na relação professor-aluno e se leva à aprendizagem significativa. Para mudar de atitude é preciso conhecer melhor a proposta interdisciplinar, que transforma a velha prática em nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se inter-relaciona com a prática, com uma prática que se relaciona com a vida, com base na realização e no prazer.

Essas questões colocadas pela autora demonstram como o professor que se propõe à prática interdisciplinar deve conduzir-se no processo. Portanto, atitudes para a construção dessa nova educação terão que ser tomadas, o que envolve os sujeitos sociais,

agentes do processo, como os professores. Fazenda (1994, p. 31) também salienta que

[o] professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente.

Dessa forma, é necessário o compromisso com a pesquisa e suas possibilidades de mediar a construção do conhecimento. O professor interdisciplinar deve ter um comprometimento inspirador em busca de sua formação e valorização da aprendizagem dos seus alunos. Para a efetivação da pedagogia interdisciplinar na escola, as dificuldades aparecem porque, segundo Luck (2009, p. 66-67), “a rejeição ocorre não pelos resultados que possa produzir, e, sim, pelo trabalho que promove, pelo desalojamento de posições confortáveis que provoca”.

Realmente um ensino interdisciplinar demanda mais atitude e dedicação dos profissionais que estão envolvidos no projeto por terem que interagir uns com os outros. Contudo, o professor sozinho não consegue fazer as mudanças necessárias na educação, existe o Estado que também determina as regras. A responsabilidade da infraestrutura e organização do ensino é do Estado. Veja o que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

art. 2º – A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...] Art. 4º – O dever do Estado com educação pública será efetivado mediante a garantia de : I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os

que a ele não tiverem acesso na idade própria; II – progressiva extensão e obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio.

É inegável a responsabilidade do Estado na estrutura e organização do ensino. Libâneo, Oliveira e Tosch (2009) salientam que os PCNs são importantes norteadores da educação, porque estabelecem parâmetros para o currículo. No entanto, na perspectiva interdisciplinar, segundo Fazenda (2011, p. 140), “a modificação na estrutura curricular seria então, ao lado de outras, uma das providências a serem tomadas para atingir o objetivo proposto”. Nesse sentido, a mudança curricular daria suporte ao trabalho interdisciplinar, mas seria interesse do Estado a adesão à pedagogia interdisciplinar?

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 167) entendem que “a escola atende historicamente interesses de quem a controla”. Entre os que a domina está a elite, que necessita de mão-de-obra e não de cidadãos criticamente formados. A educação tem agudizado o caráter mercadológico, o Estado parece destiná-la para uma economia de mercado dirigida pela globalização neoliberal, sobretudo do capital. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) dizem que as implicações de cunho social são menosprezadas. Entende-se que, para acontecer de fato uma mudança na educação, a atitude não deve partir apenas dos professores, são necessárias também políticas públicas, dando subsídios para que as mudanças aconteçam. Todavia, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 36), o que se vê é uma

[f]orte crise de legitimidade dos estados, dificultando a efetivação de investimentos, por exemplo, em salários, carreira e formação do professorado, com a alegação de que o enxugamento do Estado requer redução de despesas e do déficit do público, o que acaba imprimindo uma lógica contábil e economicista ao sistema de ensino.

A ação contrária do Estado a uma atitude transformadora na educação se materializa na falta de investimentos, na infraestrutura física das escolas, nas mudanças curriculares e no plano de carreira e salário dos professores. Nesse contexto, Fazenda (2011, p. 95), salienta que

O aspecto econômico-financeiro é muito importante, mas quase sempre é esquecido. A motivação para o trabalho sem remuneração adequada é, em geral, muito pouco duradoura. A interdisciplinaridade só se efetuará quando a instituição se conscientizar de seu valor real.

Nesse sentido, é fundamental o cumprimento do plano de carreira dos profissionais da educação, além da oferta de melhores condições de trabalho no que tange à infraestrutura escolar. Esse é um dos pontos críticos para a efetivação da interdisciplinaridade nas escolas. Nesse aspecto, ao professor é requerida a formação crítica, para atender a essa organização da educação, financiada pelo Banco Mundial, entre outras instituições financeiras internacionais, que intencionalmente desejam determinar os seus rumos. Segundo debates realizados no seminário “*O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil*”, Corraggio, (2009, p. 254-255) relata que

[f]az-se necessário um esclarecimento importante: o Banco mundial estabelece a competitividade como relação fundamental para que exista eficiência e equidade. Não é pela solidariedade do estado com a sociedade e os pobres, mas somente através da competição que os problemas serão resolvidos. Por parte dos organismos latino-americanos, ao invés, nota-se um desejo de que o Estado intervenha. Porém não se fala de algo que me parece fundamental: a massa de futuros trabalhadores com educação básica terá de competir não apenas entre si, mas com os milhões de trabalhadores excedentes do mundo. Porque o mercado de trabalho também está sendo globaliza-

do: os trabalhadores chilenos, os argentinos, os brasileiros, vão ter de competir com os trabalhadores de Cingapura, da China ou de qualquer outro lugar. Irão competir com os centros da mais alta tecnologia e com a mão-de-obra quase escrava que há em outras zonas do mundo.

Fica evidente que não há apenas o processo de internacionalização do capital, mas também da mão-de-obra. Nesse processo não se priorizam os aspectos humanos e a educação transformadora, mas a dimensão técnica, com o mercado controlando a educação pelas vias do liberalismo econômico capitalista. Essa caracterização se confronta com um ensino interdisciplinar humanista. A esse respeito, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 171) destacam que

Adam Smith justificava a necessidade de educação em consequência da divisão do trabalho. Para ele, o estado deveria impor a toda população certos aprendizados mínimos: leitura, escrita, cálculo, rudimentos de geometria e de mecânica, tudo deveria ser dado em doses homeopáticas, conforme as necessidades do capital.

Nessa perspectiva neoliberal a educação não é utilizada para formação integral de um sujeito crítico e autônomo; antes, nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 171), “a consolidação do capitalismo reforçou a convicção de que a educação podia ser mecanismo de controle social”. Dado esse contexto, o Estado é relutante em desenvolver as atitudes necessárias para implantação de um ensino interdisciplinar, no sentido de criar condições para uma educação qualitativa, com a valorização dos profissionais que atuam na escola.

A questão principal são as intencionalidades do Estado em conflito com as atitudes necessárias para conseguir romper com o ensino fragmentado e resistir ao processo de desumanização e exclusão ao qual o ser humano está submetido, bem como com a

construção de uma educação interdisciplinar. Dessa forma, no tópico abaixo serão discutidas questões a respeito dos desafios a serem enfrentados para que a pedagogia interdisciplinar se materialize no interior das escolas.

Organização e aplicação da pedagogia interdisciplinar: desafios encontrados no contexto escolar

A participação efetiva dos profissionais que compõem a escola também é extremamente necessária para a interdisciplinaridade, por serem agentes do processo. É a partir dessa questão que analisaremos, neste tópico, a concepção de alguns professores e alunos sobre as atitudes necessárias para a adoção da pedagogia interdisciplinar. Nos resultados da pesquisa, identificou-se a dificuldade de trabalhar com a interdisciplinaridade. Nota-se isso nas falas de alguns profissionais: *“interdisciplinaridade! Isso não existe, essa pedagogia não tem como ser trabalhada!”*. Em vários momentos, quando exposto o tema da pesquisa na escola campo, esse discurso se mantinha como parte das afirmações dos docentes.

Na participação dos professores e dos alunos que se disponibilizaram a responder o questionário foram encontradas dificuldades, porque nem todos os profissionais foram solícitos em participar da pesquisa. Todavia, os que participaram ofereceram contribuições extremamente importantes como a da professora Esmeralda. A docente disse que, para existir um ensino interdisciplinar bem estruturado, *“seria necessário, mais tecnologia em relação a aparelhos, cursos para o professor ficar antenado em sentidos de avanços tecnológicos”*. Dessa forma, entende-se que o importante para essa professora são as ferramentas de trabalho e a formação continuada para desenvolver o trabalho.

Vale salientar, no entanto, que apenas essas questões citadas não seriam capazes de validar um trabalho interdisciplinar, porque, nas palavras de Josgrilbert (2002), a interdisciplinaridade

se faz por conhecê-la e repensar novas práticas que vão de encontro ao ensino/aprendizagem e à vivência. No que diz respeito aos aparelhos tecnológicos aplicados ao processo de ensino/aprendizagem, são necessários em qualquer processo educacional, frente à nova realidade permeada pelas tecnologias, cabendo ao Estado prover o que é necessário. Nesse sentido Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 145) dizem que “ensino de qualidade para todos, constitui mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática”.

Essa responsabilidade com a infraestrutura é do Estado, é um dever dele. Toschi & Faleiro (2001, p. 133) demonstram na lei complementar nº 26/98, que no “art.7º – O Estado de Goiás, através da Secretaria Estadual de Educação tem a incumbência de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições do seu sistema de educação”. Nesse sentido, é inegável a responsabilidade do Estado em qualquer pedagogia aplicada ao ensino, não apenas a de matriz interdisciplinar.

Fazenda (2011) também salienta a importância de um salário digno, como aspecto importante para a organização escolar. Segundo a autora, isso funciona como uma motivação para os profissionais da escola. A professora Maria reforça a necessidade da “*valorização salarial, seriedade e responsabilidade do professor em fazer a diferença na vida escolar do aluno, no âmbito escolar*”. Nessa fala, percebe-se que a atitude do professor está no fazer, e as do Estado está no ato de fornecer condições para esse fazer.

Outro ponto importante em relação à dificuldade com o trabalho interdisciplinar fica explícito nas palavras da professora Rubi, que diz: “*acredito que seja difícil de trabalhar em qualquer disciplina devido a ‘imposição de uma matriz curricular’ inadequada*”. Tanto na fala de Rubi quanto na de Esmeralda, a responsabilidade maior é a atitude do Estado, com políticas públicas ineficientes no que dizem respeito à infraestrutura e organização do ensino. Na organização do ensino, Libâneo, Oliveira e Toschi

(2009, p. 179) dizem que “os currículos precisam ser redimensionados”, mas é necessário “que a escola e os professores assumam o conflito e busquem interferir nos fatores causadores das diferenças”. Os autores defendem a necessidade de um currículo compatível com as várias realidades vividas pelos alunos.

Portanto, Rubi critica o Estado ao afirmar que “*a estrutura hoje do estado de Goiás no que diz respeito à interdisciplinaridade é quase impossível e inexistente, a escola é um agente hoje executor de propostas pré-estabelecidas pala SEDUC e vigiadas pelas Subsecretarias*”. Segundo a professora, a organização educacional em Goiás não favorece a pedagogia interdisciplinar por ser um sistema engessado.

Vale salientar que, nos PCNs (BRASIL, 2006, p. 7), aborda-se a necessidade de um “planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques; integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização”. Percebe-se uma contradição entre os documentos oficiais do Estado brasileiro e do estado de Goiás. Existe uma menção à interdisciplinaridade nos PCNs, mas isso é insuficiente para um ensino interdisciplinar, porque as diretrizes curriculares da Secretaria do Estado da Educação, esporte e Cultura (SEDUCE) do estado de Goiás impõem um currículo que não menciona a pedagogia interdisciplinar. Sendo assim, a interdisciplinaridade precisa transcender a organização e se cristalizar no processo ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, os documentos oficiais como os PCNs também fazem somente uma menção à interdisciplinaridade. No entanto, as condições de infraestrutura e carreira profissional impõem sérios limites para que ela seja incorporada. Essa contradição vai mais além porque o PPP (2014, p. 38-39) da escola pesquisada também é claro em dizer que:

É importante destacar que embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de sociali-

zação e sistematização dos conhecimentos não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Dessa forma, existem dificuldades para a materialização da interdisciplinaridade na escola. No entanto, encontra-se também uma contradição por parte de alguns profissionais, que endossam a primeira fala citada, “*interdisciplinaridade? isso não existe*”. Mas no PPP da escola está colocado claramente. Exemplos como esses é que fazem com que a interdisciplinaridade se torne um modismo (FAZENDA 1994).

É importante ressaltar que os educadores demonstraram a existência de um diálogo entre as disciplinas curriculares, esboçado aqui nas palavras de Rosa: “*não existe um planejamento conjunto, porém, muitas disciplinas possuem conteúdo em comum com outras áreas do conhecimento*”. No entanto, esse diálogo sem organização efetiva não conduz a uma pedagogia interdisciplinar, porque para isso acontecer é necessário o envolvimento dos profissionais em um trabalho de cooperação mútua, sendo o esforço conjunto uma das bases da interdisciplinaridade, (LUCK, 2009).

Nogueira (2001) defende o comprometimento profissional em favor da interdisciplinaridade. Nas palavras de Maria, “*é necessária que tenha domínio de conteúdo, visão ampla de mundo, estar aberto a inovações, respeitar ao próximo, envolver com os compromissos da escola.*” É preciso salientar, contudo, que essas atitudes aqui descritas pela professora são necessárias em qualquer perspectiva de ensino, não apenas na interdisciplinar. Rubi diz que “*o professor interdisciplinar hoje é aquele que no mínimo procura estabelecer relação entre os saberes*”. Dessa forma, o caráter da interação entre as disciplinas é um dos motores da interdisciplinaridade. Em contraponto, na visão de

Rosa, a interdisciplinaridade “*é possível através de oficinas e/ou projetos interdisciplinares*”.

Nesse sentido, qual proposta pedagógica se materializa no chão da sala de aula, projetos interdisciplinares e/ou oficinas são extremamente importantes, mas uma escola que se propõe a trabalhar com a pedagogia interdisciplinar não pode ter apenas projetos e momentos isolados na sua organização, é preciso pensar e trabalhar interdisciplinarmente. Ou seja, uma instituição que se propõe a trabalhar com a pedagogia interdisciplinar tem que ser pensada em todos os seus aspectos, sua organização tem que passar pelo conceito interdisciplinar, momento em que o planejamento e a organização se fazem pelo diálogo. É nesse sentido que além da tomada de atitude dos professores, se fazem necessárias as políticas públicas para dar suporte à efetivação dessa pedagogia.

Percebe-se na fala das professoras o desafio que cerca a pedagogia interdisciplinar, porque apenas projetos isolados não a concretiza. Sobre isso, Luck (2009) diz que os professores têm de saírem de suas zonas de conforto, deixar de transitar somente na sua disciplina específica e estabelecer o diálogo efetivo com as demais. Porque a interdisciplinaridade, segundo Luck (2009), se dá através da interação, do que o conhecimento pode oferecer à construção do outro. O que é explicitado por Rosa, quando diz ser necessário, “interagir com professores de outras áreas do conhecimento”. Esse trabalho em grupo é um dos fortes pilares da interdisciplinaridade, permeado pela atitude dialógica. Nesse sentido, é interessante perceber que a responsabilidade de exercer o diálogo é dos professores.

Quanto aos alunos, alguns pensam a escola da seguinte maneira. Nas palavras de João: “*a escola é a base de tudo, me auxilia no meu dia a dia, me dá uma estrutura, me ensina a viver em sociedade, a entrar em um mercado de trabalho. Escola é minha vida, é onde vou decidir meu futuro*”. A relação da fala do aluno com a pedagogia Interdisciplinar se encontra no sentido da prática

pedagógica, da relação professor/aluno e da vivência (JOSGRILBERT 2002), e na objetivação de uma formação mais crítica e humana frente a nova realidade (LUCK 2009). Com isso, os professores precisam repensar suas práticas pela importância que a escola tem na vida dos alunos. É necessário romper com a educação como forma de exercer domínio na sociedade (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI 2009). Faz-se necessária uma visão crítica da realidade, e a educação interdisciplinar é o caminho para isso.

Já a discente Marta diz que: *“a escola é o principal meio de acesso à educação, ela que nos prepara para a concorrência lá fora.”*. A aluna menciona a concorrência discutida por Corraggio (2009), que argumenta que o Banco Mundial e as políticas de outras instituições internacionais balizam a educação, com vistas a determinar seus rumos pelo critério da eficiência econômica. Nesse sentido, a educação caminha em caráter mercadológico, com o enfraquecimento do Estado, (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2009).

É necessária outra perspectiva de entendimento da realidade, com atitudes de profissionais mais engajados, tendo em vista o rompimento paradigmático com a educação fragmentada. Portanto, a proposta interdisciplinar precisa ser entendida e executada na sua integridade, não apenas timidamente. Segundo Fazenda (2011, p. 167),

A atitude interdisciplinar tem também favorecido a abertura das próprias fronteiras da escola, criando zonas de interseção com a comunidade e com a realidade. Os muros fechados são substituídos por membranas que, embora contendo substâncias, permitem sua passagem. Temos visto muitos projetos acontecerem, envolvendo pais e comunidade, permitindo ao aluno perceber a importância do conhecimento para resolver questões e problemas do cotidiano.

Nesse sentido, esta é a grande contribuição da pedagogia interdisciplinar, o ensino entendido como parte do cotidiano, o conhecimento parcelado se torna uno, em favor da formação do homem, capaz de transcender à escola e se fazer presente na realidade cotidiana, transformando-a.

Considerações finais

A interdisciplinaridade se apresenta como proposta de solução para a educação compartimentada. Os profissionais da educação precisam sair do conforto disciplinar, articular relações dialógicas, na tentativa de formar discentes que concebam o conhecimento como um todo. Em detrimento a isso, as políticas que sustentam as escolas são articuladas por interesses de agentes hegemônicos. Assim, não é conveniente a produção de um conhecimento unificado e mais crítico. Portanto, a atitude interdisciplinar exige um árduo trabalho por parte daqueles que acreditam na educação.

A efetivação do ensino interdisciplinar se faz também com a adequação do projeto político pedagógico da escola. Também as políticas públicas precisam ser mudadas para dar sustentação à forma de ensino proposta. Nesse sentido, o que se observa é a distância das políticas públicas em relação à pedagogia interdisciplinar, que necessita de infraestrutura, de organização de um currículo adequado, não apenas da sua menção nos PCNs (BRASIL, 2006). Ademais, é fundamental a valorização profissional com um plano de carreira adequado e digno.

Aos profissionais, cabe a adoção das decisões horizontalizadas, da busca pelo entendimento da interdisciplinaridade. Na pesquisa, notou-se que essa proposta enfrenta uma série de dificuldades, mas acreditar na interdisciplinaridade é acreditar na possibilidade de mudança, tanto de pensamento quanto de atitude, para a formação de uma sociedade mais humana e crítica.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.
- CORAGGIO, José Luiz. O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADADE, Sérgio, (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 254-255.
- FAZENDA, Ivani C. A. *História, teoria e pesquisa*. Campinas São Paulo. Papyrus Editora, 1994.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. efetividade ou ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- GOIÁS, Secretaria de educação. *Projeto político pedagógico*. Itapuranga/GO, 2014. 124 p.
- JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 84-86.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Projetos versus interdisciplinaridade. In: _____. *Pedagogia dos projetos*. São Paulo: Erica, 2001, p. 133-161.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas SP: Autores Associados, 2011.
- TOSCHI, Mirza Seabra; FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo. *A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas*. Goiânia: alternativa, 2001.

INDISCIPLINA ESCOLAR E INTERDISCIPLINARIDADE: A INTERDEPENDÊNCIA NECESSÁRIA

*Luzenilda Sabina da Silva
Edson Batista da Silva*

A educação no século XXI passa por vários problemas que interferem na qualidade do ensino na escola. Dentre eles, a indisciplina é considerada como um dos maiores da escola contemporânea e que gera fracasso escolar e obstáculos para o trabalho docente (NAKASHIMA, 2012). Os professores cada dia mais se sentem desafiados por não conseguirem contornar a situação e ver que a educação precisa sofrer uma grande mudança nos aspectos que englobam toda a escola. Portanto, o papel dos mesmos é identificar, apresentar, imaginar e aplicar uma solução ao problema, mesmo sabendo que há riscos e limitações no seu trabalho (SILVA; FERREIRA; GALERA, 2008).

Percebe-se que os maiores problemas com a indisciplina estão no ensino fundamental, em especial nas séries de 6º ao 9º Ano (MELETTI, 2010 *apud* NAKASHIMA, 2012). Sabendo disso, o importante é tentar ajudar os principais agentes da educação a resolver a situação usando algumas soluções possíveis, levando em consideração a heterogeneidade das salas de aulas. A proposta em trabalhar com a interdisciplinaridade como caminho para superar a indisciplina deve-se ao fato de ela propor uma integração do aluno às áreas do conhecimento, proporcionar aulas mais

atrativas, fazer com que o aluno consiga relacionar os conteúdos vistos com a sua própria realidade e auxiliar os envolvidos na educação a modificar as suas metodologias e, assim, terem melhores resultados quanto à aprendizagem.

Com base nessas informações, este artigo tem por objetivo analisar a percepção dos alunos sobre a indisciplina em sala de aula, verificar o que os professores entendem por indisciplina e o que consideram como ato indisciplinar, identificar como a indisciplina interfere no processo de ensino-aprendizagem e por que os discentes “indisciplinados” cometem atos de indisciplina, assim como apontar caminhos, por meio da interdisciplinaridade, para a superação da indisciplina na escola. Para tal, divide-se em quatro etapas, sendo que a primeira consiste na discussão sobre indisciplina escolar, a segunda etapa fala sobre a interdisciplinaridade, a terceira aborda a metodologia de pesquisa e a quarta traz o resultado e discussões da pesquisa, tendo em vista os teóricos mencionados no trabalho.

Indisciplina escolar

Em um ambiente escolar ouve-se muito a questão da qualidade do trabalho pedagógico rotineiro do local. Os agentes participantes diretamente do meio escolar, professores, diretores e pedagogos se queixam do atual momento pelo qual passa a educação. Vários problemas ocorrem neste ambiente, mas uma questão fundamental considerada como um dos problemas presente na escola contemporânea é a indisciplina (GUIMARÃES; SANTOS, 2007).

Compreende-se que a indisciplina esteja relacionada a regras, normas e à postura adotada pelos alunos em relação às diversas situações na escola. Cumprir ou descumprir regras têm relação com as questões disciplinares. O termo disciplina relaciona-se com o de indisciplina e é definido pela negação às regras estabele-

cidas. A indisciplina é compreendida como um comportamento inadequado, uma rebeldia sem controle e desrespeito que são manifestados de várias formas (PEREIRA, 2009; SGANZELLA, 2012; SILVA; FERREIRA; GALERA, 2008).

Para Ferreira (2010, p. 257) indisciplina é o ato contrário à disciplina. E observando o significado de disciplina tem-se “um regime de ordem imposta ou mesmo consentida, ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização [...], submissão a um regulamento [...]”. Ao destacar esta definição, deve-se analisar a questão de que nem sempre apenas as regras cumpridas em um ambiente escolar seriam necessárias para se conter a indisciplina. Não se pode esquecer de que a escola necessita de organização e cumprimentos de regras para funcionar bem. De acordo com Sapateiro, Szymanski e Ragazzan, ([s.d.], p. 1) compreende-se que:

[a] indisciplina escolar determina-se pelo descumprimento de ordens, pela falta de limites, por desafiar professores e provocá-los com palavras ou atos agressivos como: jogar bola de papel, colocar cola na cadeira do professor, dentre outras atitudes que muitas vezes impede-os de ministrarem suas aulas de maneira adequada. Há ainda as agressões verbais ou físicas entre alunos; a destruição de objetos da classe como cortinas, carteiras, cadeiras, armários, livros da biblioteca entre outras.

Ainda, segundo Zandonato ([s.d.]), a indisciplina escolar envolve causas sociais (estrutura familiar, situação financeira, entre outras) e aspectos relacionados à escola, como: a relação do professor-aluno, a conduta do professor, as suas práticas pedagógicas e as práticas da escola no geral. Nakashima (2012) diz que, entre os motivos que tornam os alunos indisciplinados, destaca-se o fato de os professores não lecionarem aulas interessantes, acabando por deixar discentes desmotivados diante de conteúdos ministrados de forma tradicional e sem variação metodológica.

A família também tem um papel importante nessa temática, ela precisa ensinar regras básicas para o convívio em sociedade, estabelecer limites à ação dos filhos, mas o que acontece é que a responsabilidade de ensinar tais limites acaba sendo uma função delegada à escola. Em relação aos fatores que causam a indisciplina, Sganzella (2012, p. 51) afirma que

a democratização do estudo não acompanha a discussão de uma educação de qualidade, pois a falta de investimento em recursos humanos e materiais torna a educação brasileira precarizada. A baixa remuneração docente desestimula e impossibilita a preparação das aulas e uma rotina de estudos para aprimorar seus conhecimentos. A falta de estrutura nas unidades escolares, como salas superlotadas e heterogêneas, afasta a relação mais íntima entre professor e aluno, fazendo com que ambos não sejam colaboradores no processo de conhecimento. O descomprometimento familiar reflete de forma aguda nos quadros de indisciplina vivenciados nas escolas, pois a família é a principal colaboradora no processo educacional dos jovens, adolescentes e crianças.

A responsabilidade da indisciplina escolar não é somente do professor, da família e da instituição escolar. Há uma parcela de responsabilidade do Estado, aquele que tem função de resguardar todos os outros. O Estado deveria analisar a carga horária trabalhada pelo professor e se a quantidade de horas cumpridas daria para rever a metodologia usada por eles, fato que beneficiaria a aprendizagem do aluno.

Além disso, deveria se preocupar com as condições de infraestrutura da escola oferecida aos alunos e se os alunos têm todos os direitos como cidadãos (moradia, alimentação, cultura, lazer). Auxiliar a família, orientando-a quanto à criação e formação dos filhos. Assim, com todos esses aspectos deixados de lado, fica difícil o não comportamento indisciplinado na escola. É

neste ambiente que o aluno expressa o sentimento diante de tudo que presencia no seu cotidiano.

Além desses motivos, é observado na pesquisa de Sapateiro, Szymanski e Ragazzan ([s.d.]) que na escola não estão somente os alunos predispostos a aprender. A exclusão social também influencia o comportamento indisciplinado. Esses mesmos autores mostram que a indisciplina passa por três elementos de igual importância: a escola, que não tem regras claras e nem as colocam em prática; o professor, que não constrói aulas significativas e interessantes; e o próprio aluno, que traz da sociedade certas posturas que não coadunam com os valores da escola.

As questões familiares estão intimamente ligadas ao comportamento de alunos indisciplinados. É sabido que os alunos precisam ter limites e disciplina tanto em casa quanto na escola. São muitas as causas: distúrbios pessoais, etapas de desenvolvimento da adolescência, reações que atrapalham os professores, problemas de relacionamentos, entre outros. Também parte do senso comum a questão de a família delegar à escola a educação dos filhos.

A percepção dos professores sobre a indisciplina dependerá da formação cultural, das experiências que viveram ou compartilharam com os colegas na escola (NAKASHIMA, 2012). Os professores percebem a necessidade de mudanças na educação, para que todos tenham direito a uma educação de qualidade. Assim, alguns deles procuram alternativas para mudar a realidade, propõem mudanças para amenizar a indisciplina (SILVA; FERREIRA; GALERA, 2008).

Alguns autores apresentam em seus trabalhos sugestões que podem diminuir o problema da indisciplina. Guimarães e Santos (2007), por exemplo, destacam que a escola deveria analisar o que tem provocado os comportamentos indisciplinados, assim juntamente com a família pensar em estratégias que farão os alunos mudarem suas posturas. A escola e a família necessitariam reco-

nhecer que todas as estratégias só teriam resultados se elas trabalhassem juntas, uma dando suporte à outra. Aquino (1996) citado por Guimarães e Santos (2007, p. 6) diz que “o aluno atual sofre de carência de limites de solidariedade, cooperação, qualidades que andam sendo esquecidas na sociedade atual”.

A escola precisaria criar espaços que estimulassem o respeito e valorizassem as diferenças e que sua autoridade fosse exercida com a responsabilização dos discentes. Essa instituição não poderia esquecer-se de que a sala de aula não é ambiente silencioso, porque a aprendizagem pode não ocorrer, um aluno pode aprender conversando ou movimentando-se (SAPATEIRO; SZYMANSKI; RAGAZZAN, [s.d.]). Silva, Ferreira e Galera (2008, p. 667), por sua vez, ressaltam que “cabe aos professores, como mediadores do processo de aprendizagem, reinventar a sua prática a partir da sua própria ação, para que possam interagir e gerenciar os conflitos do ambiente escolar”.

O que poderia fazer diante da indisciplina é tentar identificar as suas causas para construir soluções possíveis ao problema. O professor necessita valorizar a participação dos alunos na construção de seus conhecimentos, mostrando-lhes autoridade e não autoritarismo. O aluno, com isso, pode perceber que a disciplina ajudará no convívio com os outros.

A solução da indisciplina passa pelo trabalho coletivo, incluindo educadores, pais, alunos e coordenação pedagógica. Os professores precisam optar pelo trabalho não fragmentado, desenvolvendo trabalhos interdisciplinares, com a união das diversas disciplinas (SILVA, 2009). A disciplina é essencial no processo ensino-aprendizagem. Há uma grande importância de se ter disciplina, porque, assim, haverá uma educação de qualidade e construção de uma sociedade mais igualitária com democracia, solidariedade e humanismo.

Interdisciplinaridade

Na década de 1970, iniciaram-se as pesquisas relacionadas à interdisciplinaridade no Brasil, mas o termo surgiu na Europa em 1960. A partir disso, os estudos sobre a temática foram cada vez mais estimulados. O sentido usado para interdisciplinaridade era o de unir e relacionar as disciplinas, de associá-la com os problemas encontrados na sociedade (FAZENDA, 1994).

Segundo Fazenda (1994), a maior preocupação entre os estudiosos em relação a essa nova expressão, era tornar-se um modismo; todos querem usá-la em qualquer situação sem clareza de sentido. A importância de recorrer à interdisciplinaridade é que ela pode ajudar a educação seguir novos caminhos. A autora afirma que a discussão sobre essa nova proposta chegou ao Brasil com uma compreensão distorcida, com o uso exagerado. Isso se deu porque, a partir dos anos de 1990, os projetos interdisciplinares aumentaram no Brasil, mas surgiram intuitivamente ou ditados pelo modismo, sem regras e pensamentos críticos. Por isso, a autora passou a se preocupar em definir e explicar o que é e como funciona a interdisciplinaridade.

A formação específica, como no caso dos professores, não consegue oferecer soluções para problemas complexos, devido à falta de visão globalizada e interativa. Ao analisar o ambiente escolar, mais especificamente o ensino das várias disciplinas, os conteúdos vistos em uma disciplina não têm ligação com as outras e nem com a realidade (LÜCK, 2009). De acordo com Pátaro e Bovo (2012), a interdisciplinaridade pode ser definida como a ligação entre as diferentes disciplinas escolares. Essa ligação se faz necessária, porque o isolamento das mesmas não dá respostas aos problemas enfrentados na sociedade contemporânea. Ela é a alternativa para organizar os conhecimentos que não são vistos interligados.

Para Lück (2009), a interdisciplinaridade é o processo em que há a união dos professores, proporcionando a interação das disci-

plinas com o cotidiano do aluno, facilitando o enfrentamento dos educandos com os problemas que eles vivenciam no seu dia-a-dia. Para a realização de trabalhos interdisciplinares não há nenhuma receita a ser seguida, há a necessidade de comunicação entre os professores, com encontros para discutirem o processo e, assim, tomarem as providências para a sua implantação.

A implantação do trabalho interdisciplinar na escola ainda não superou dificuldades. Em razão disso, várias atitudes são necessárias ao professor para que esse processo ocorra. O educador precisa fazer o planejamento, organizar o tempo para reunir com os outros e preparar as aulas, ser mais seguro, aprender a trabalhar em equipe (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007). Lück (2009) relata que os educadores precisam ter a consciência da existência dos problemas que envolvem o homem atual, refletir sobre suas ações e diante disso procurar soluções para resolvê-los. Com isso, a interdisciplinaridade contribui para resolver situações conflituosas do ensino. Todavia, o cuidado ao trabalhar com ela é necessário, para que as dificuldades sejam amenizadas e não se torne um simples modismo.

Para Zidan (2012), a interdisciplinaridade contribui para uma aprendizagem significativa, porque ela aproxima os conhecimentos de várias disciplinas com a realidade vivida pelos alunos. Os conhecimentos não podem ser fragmentados, assim facilita o entendimento dos assuntos para solucionar os problemas. Conforme Pátaro e Bovo (2012) a interdisciplinaridade pode auxiliar na promoção de mudanças nas práticas pedagógicas da educação. Observa-se que a adoção das práticas interdisciplinares não ocorre, o que acontece é apenas uma mudança de nomes das disciplinas curriculares, mas permanece a fragmentação do conhecimento.

Santos e Machado (2013) dizem que a proposta da prática da interdisciplinaridade surge como uma necessidade de novas metodologias, que pode auxiliar nos problemas complexos relacionados à realidade global, assim como na desfragmentação do

conhecimento. Em pesquisa realizada por Augusto e Caldeira (2007), os professores disseram que a prática interdisciplinar não teria bons resultados devido ao desinteresse dos estudantes indisciplinados, além da falta de acesso às pesquisas e à ausência da família na escola. Se o objetivo da escola é que alunos tenham mais interesse, estejam mais motivados e aprendam mais, uma das opções é a interdisciplinaridade.

A importância que se vê é a ação da interdisciplinaridade na transformação para uma sociedade mais justa e digna. A escola tem a possibilidade de responder aos problemas sociais, unindo o ensino dos conteúdos com o que ocorre na vida cotidiana. Contudo, a atitude interdisciplinar não deve ser pensada como a salvação para todos os problemas escolares, mas como caminho para superar certos atos decorrentes no meio escolar, como é o caso da indisciplina escolar (PÁTARO; BOVO, 2012).

Metodologia

O presente trabalho foi conduzido por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-explicativo. O estudo tenta captar empiricamente os fenômenos e é de suma importância para buscar resultados mais próximos à realidade social.

O tipo de pesquisa usado foi a bibliográfica e a pesquisa de campo, tendo como procedimento de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturados. O presente trabalho analisou a indisciplina no ensino fundamental (6º ao 9º Ano), nível em que é mais frequente ocorrer os problemas relacionados à temática (MELETTI, 2010 *apud* NAKASHIMA, 2012), em uma Escola Estadual integral da cidade de Itapuranga/GO. A escolha desta Escola se estabeleceu pelo fato de os professores conviverem com os alunos por mais tempo.

Para delimitar a problemática analisaram-se as práticas de alunos do 6º e 9º ano, por estarem num momento de transição

de fases escolares e os únicos professores da escola. Os educandos fizeram parte da pesquisa por serem agentes da temática abordada. Participaram desta pesquisa vinte e quatro alunos do 6º Ano, seis alunos do 9º ano e cinco professores. Os alunos responderam ao questionário durante as aulas e os professores foram entrevistados individualmente.

Os alunos e professores participantes do estudo foram esclarecidos sobre os objetivos, procedimentos da pesquisa, sobre a confidencialidade dos dados e informações fornecidas. A eles foi dada plena liberdade para se recusarem a participar do estudo e permissão para, a qualquer momento, suspenderem o consentimento sobre sua participação. Foram também informados de que, quando os resultados fossem divulgados, seu nome não seria mencionado. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi solicitada aos alunos e professores antes de ser realizada a coleta de dados. Após o preenchimento, cada TCLE foi identificado com o pseudônimo escolhido por cada participante, a fim de preservar a identidade de cada um.

A seguir apresentam-se o resultado e discussões, os quais encontram-se divididos em dois tópicos, sendo a análise dos alunos e professores diante da problemática abordada.

Resultado e discussões

Neste tópico, busca-se saber sobre a percepção dos alunos e professores a respeito da indisciplina escolar.

Análise feita pelos alunos do 6º e 9º Ano

Os alunos participantes da pesquisa têm entre 11 e 16 anos. Quanto à organização da sala de aula, a maioria deles concorda que todos são responsáveis pela mesma e justificam que é necessário para uma boa aula, manter a concentração dos alunos e profes-

sores, cooperar para haver o entendimento dos conteúdos. Por outro lado, alguns alunos disseram que os educandos não são iguais, alguns são mais teimosos que outros. Ademais, há alunos que não conseguem ser comportados. Observe as falas dos alunos.

Todos os alunos são responsáveis pela organização da sala para ter uma boa aula. (NICK).

Os alunos são responsáveis pela organização da sala, o silêncio é necessário para ter o aprendizado. (JUANA).

É responsabilidade do aluno manter a sala organizada, concentrada e em silêncio, com isso, terá um bom raciocínio e foco no que faz. (SOPHIA).

A sala não deve ser totalmente organizada, porque alguns são mais teimosos que os outros. (DANI).

A sala não deve ser totalmente organizada, porque nós não conseguimos. (CATARINA).

Diante da pesquisa das autoras Sapateiro, Szymanski e Ragazzan ([s.d.]), deve-se levar em consideração que na sala de aula há uma diversidade, desse modo, não pode ser totalmente silenciosa. Sabe-se que um aluno em silêncio nem sempre tem uma boa aprendizagem e aquele que é mais agitado não necessariamente tem uma aprendizagem inadequada. Mas não se pode deixar de considerar que salas de aulas com alunos que conversam muito não deixam de atrapalhar o rendimento da aula e até mesmo a aprendizagem de alguns alunos.

O aluno que conversa muito durante as aulas nos remonta ao fato de as aulas não serem interessantes, não o motivar em prestar atenção e os conteúdos serem trabalhados com pouca variação metodológica (ZANDONATO, [s.d.]). O aluno prefere conversar sobre outros assuntos relacionados ao seu cotidiano a conversar sobre o conteúdo trabalhado pelo professor. Segundo Zidan (2012), a interdisciplinaridade auxilia na obtenção de uma aprendizagem significativa, com conhecimentos das mais variadas disciplinas associadas à realidade em que os alunos vivem.

Ao serem questionados sobre a atitude e comportamento ideal em sala de aula, as respostas dos alunos direcionaram para o fato de que um aluno deve respeitar o próximo e as regras, fazer atividades dadas pelo professor, não brigar e ficar em silêncio enquanto o professor fala, participar das aulas e não tirar a concentração dos outros. Nas falas abaixo se comprovam essas percepções:

A atitude ideal seria respeitar o próximo e as regras, e fazer as tarefas dadas pelo professor. (CARLA).

A atitude e comportamento ideal é ficar sentado e em silêncio para fazer as atividades. (EDUCA ROCK).

A atitude ideal é [...] participar das aulas. (ESTER).

O comportamento ideal seria ficar quieto, sem tirar a concentração dos outros. (SOPHIA EMANUELLY).

A ideia dos alunos se aproxima da discussão de Pereira (2009), Sganzella (2012), Silva, Ferreira e Galera (2008), em que é necessário seguir regras, normas e posturas adequadas no ambiente escolar. Além disso, ter um bom comportamento, um controle diante das rebeldias e respeitar o professor auxiliam numa boa aprendizagem, tendo uma disciplina escolar. Percebe-se que a disciplina construída na escola não seria a relatada pelos alunos, fato que nos remete à pedagogia tradicional. A disciplina a ser construída na escola é aquela em que ocorre o diálogo entre os participantes da educação, mudanças quanto ao desenvolvimento das atividades escolares com aulas que estimulem a participação.

Diante da indagação de como se autoavaliam em relação à disciplina, mencionaram que são bons alunos, organizados, teimosos e, às vezes, não se comportam, conversam bastante e atrapalham o professor, fazem as atividades e participam das aulas.

Eu me vejo como um aluno bom, organizado e disciplinado. (FEARCAUSE).

Eu não sou tão diferente dos outros, também sou bagunceiro, falo durante as aulas, mas não deixo nenhuma tarefa atrasada no meu caderno. (JARLE).

Faço silêncio e todas as tarefas. (ESTER).

Eu converso muito, mas também sou muito participativa. (SOFIA DA FALA). Meu comportamento não é excelente, converso demais, isso me atrapalha um pouquinho, mas faço as tarefas. (SOPHIA).

Ao analisar suas próprias posturas, os alunos não se reprimiram, disseram como são na sala de aula. O fato importante é que, mesmo sabendo como devem agir, acabam fazendo o contrário. Para ter disciplina, não há necessidade em permanecer com as atitudes citadas, o importante é fazer com que os alunos participem da construção de seus próprios conhecimentos, partindo do pressuposto de que deve haver o diálogo, a interação. Para Vasconcellos (2000) o que deve ser valorizado é o coletivo, todos participam para um melhor aprendizado. Os alunos veem que a união é mais interessante à construção do conhecimento.

Quando indagados a respeito do que levam os alunos a assumirem comportamentos contrários à aprendizagem em sala, muitos relataram estar associado à forma de organização da escola, ao professor, à família, ao preconceito que sofrem e ao próprio interesse do aluno.

A explicação dos professores e o interesse do aluno também. (BATALHADOR).

Algum problema familiar ou escolar. Talvez o bullying ou preconceito. (VENANCIO).

Os discentes reafirmaram a responsabilidade dos professores com aulas pouco atrativas, que promovem desinteresse. A família com os problemas diversos como: separação dos pais, problemas financeiros, mau relacionamento com os filhos e vida em condições precárias (TEIXEIRA, 2010) acabam refletindo

nas ações em sala de aula. Por sofrerem algum tipo de preconceito, os alunos acabam prejudicando sua aprendizagem. Em relação a se colocarem no lugar do professor, as medidas que eles adotariam para conseguir dos alunos um comportamento benéfico à aprendizagem seriam chamar os pais, conversar com os alunos, dar castigos e advertências.

Advertência, chamaria os pais e dava castigos. (VENANCIO).
Rígido, mas não tão ríspido; bravo e bonzinho quando necessário. (SOPHIA EMANUELLY).

Não tenho muita paciência, mas aplicaria um conteúdo bem legal e divertido, talvez assim eles se comportassem. (SOPHIA).

Eu ajudaria os alunos nos momentos mais difíceis, nas atividades que tivessem com dificuldade. (DANI).

Advertência e conversaria com os alunos. (BYANCA).

Eles veem a necessidade de o professor tomar algumas medidas na sua própria postura, pedir a atenção da família para melhorar o comportamento e até atitudes mais rígidas perante as regras da escola. Portanto, o que eles esperam do professor é uma posição mais eficaz para uma melhora significativa. Os alunos apenas repetiriam o que é feito pela escola, um ensino tradicional e com um resultado não tão satisfatório. Ao propor que se imaginasse que fossem pais de um aluno que adota comportamentos contrários à aprendizagem e desrespeita os colegas e os professores, quais atitudes teriam eles. Os participantes responderam que conversariam, castigariam tirando o que mais gostam, pediriam para se comportar e prometeriam algo em troca, colocariam em um colégio militar e até bateriam.

Conversaria com ele e se não adiantasse tiraria o que mais gosta, exemplo: celular. (CARLA).

Batia nele. (JUANA).

Daria conselhos, o deixava de castigo e quando melhorasse o deixava fazer o que quisesse. (ESTER).

Eu iria conversar com ele e se não resolvesse colocaria em um colégio militar. (T.H).

As atitudes dos alunos mostram que a escola e a família formam sujeitos reprodutores de suas ações; eles não são estimulados a pensar um mundo diferente. A integração da escola e família seria um ponto a ser trabalhado para que problemas relacionados à indisciplina fossem amenizados a partir da reflexão, buscando melhorias.

O estudo demonstrou que os alunos percebem os atos disciplinares e relatam as possibilidades de como agir diante de determinadas situações que envolvam a família e escola para a amenização da problemática vivenciada em muitas escolas.

Análise feita pelos professores

A idade dos participantes varia de 23 a 44 anos, sendo que os professores entrevistados não lecionam apenas uma disciplina.

Eu leciono as seguintes disciplinas: História, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso. (KAKÁ).

Eu trabalho com Língua Portuguesa, Apoio em Matemática e Língua Inglesa. (JOHN).

Há uma necessidade em avaliar as situações das escolas relacionadas ao fato de que professores trabalham com disciplinas que não dominam bem por não terem a devida formação em cada uma delas. O educador, ao mediar o conteúdo, pode não corresponder à expectativa da disciplina para a qual não teve formação, prejudicando a aprendizagem do aluno e favorecendo o surgimento de casos de indisciplina. Os elementos citados pelos participantes, os quais fazem parte da indisciplina escolar, foram a não realização das atividades de sala, falta de interesse, problemas

familiares, educação familiar e novas normas da educação. Observe as falas dos entrevistados:

O ato de o aluno não realizar as atividades em sala já é considerado, eles têm obrigação de realizar todas as atividades, participar das aulas, comportar de maneira regular dentro da sala de aula. (KAKÁ).

Falta de interesse e problemas em casa fazem com que o aluno se revolte e mostra a revolta na sala de aula, é um dos grandes problemas que a gente enfrenta. (EDUCADORA).

Desinteresse do aluno, as novas normas da Educação, o aluno tem muitos direitos e às vezes poucos deveres [...]. (JOSÉ DA SILVA).

Principalmente a educação familiar, a educação que vem de casa, de berço, às vezes o aluno tem uma família muito desestruturada, às vezes não tem mãe, às vezes não tem pai, mora com o avô ou a avó e a maioria deles não consegue lidar com essa educação. (JOHN).

Os professores citaram vários fatores que estariam relacionados à forma como os alunos se apresentam indisciplinados na escola. Sapateiro, Szymanski e Ragazzan ([s.d.]) discutem que a indisciplina está relacionada às ações de descumprimento das regras escolares, do limite que não é dado aos alunos, o respeito que não têm perante os professores. Zandonato ([s.d.]) ainda relata que há fatores relacionados à família e à situação financeira do aluno, à forma como o professor conduz a interação e às suas próprias práticas em sala de aula.

Das turmas que eles trabalham, o 6º ano foi o mais citado em relação a ter mais ocorrências de indisciplina. Dois educadores disseram que o 8º ano tem mais ocorrências de indisciplina devido à fase da adolescência. Essa seria a fase em que o professor teria mais conflitos com os alunos.

No 6º Ano ocorre mais indisciplina porque eles não têm mentalidade de que devem se comportar, eles conversam e às vezes precisam de advertência. (CAMILA).

Ocorrem mais atos indisciplinados no 6º Ano. Eu vejo que é um processo de maturidade, eles saem de uma ou duas professoras e ao mesmo tempo que eles ainda são crianças, querem ser maduros. A maturidade e às vezes as regalias que alguns alunos teriam, pela própria idade e estrutura de passar do 5º para o 6º Ano, eles querem aquilo que veem como direito que os alunos têm, autonomia, mas ao mesmo tempo agem diante de certas atitudes com infantilidade, imaturidade. (JOSÉ DA SILVA).

No 6º ano, porque é uma turma em que os alunos estão adquirindo maturidade, mas ainda estão um pouco presos nas séries iniciais do ensino fundamental, tem a questão da correria na sala de aula, muita conversa. (JOHN).

A indisciplina interfere no processo de aprendizagem do aluno, veja de que maneira os professores acreditam que isso ocorre.

O aluno deveria prestar atenção no que o professor ensina, mas ele está ocupado fazendo coisas que não deveria. O comportamento dele prejudica a sua própria atenção dentro da sala. O aluno indisciplinado chama a atenção de um disciplinado e, assim, tira a atenção dele, de outros colegas e até de toda a sala. (JOHN).

O aluno que não tem responsabilidade em participar da aula não aprende. Se ele é indisciplinado, briga, conversa, fica presente e ausente, muitas das vezes o corpo está presente e a mente não, reflete na aprendizagem dele. (EDUCADORA).

Se o aluno não tem o hábito de leitura, participação, realizar as atividades vai interferir na aprendizagem dele [...]. (KAKÁ).

Guimarães e Santos (2007) analisam a importância da disciplina para ocorrer uma boa aprendizagem e com isso poder

construir uma sociedade melhor, com igualdade e, além disso, melhorar a convivência no ambiente escolar. A indisciplina está relacionada aos valores e expectativas que mudam ao longo do tempo. Esse fenômeno tem causas relacionadas à sociedade, família e escola. A sociedade passou e continua passando por mudanças, e em se tratando da sociedade atual, da forma que está organizada, tudo isso reflete na determinação da indisciplina.

O sujeito atual é aquele que não é fixo, não tem apenas uma identidade, está em constantes transformações. A família contribui perante a personalidade e as práticas dos pais exercidas sobre os filhos, e também as transformações tradicionais da família. A escola passou por transformações que interferiram na indisciplina escolar, como é o caso da estrutura que alterou (falta de material didático, remuneração insatisfatória); as mudanças alteraram a qualidade da educação. A forma como o professor exige uma disciplina, se for imposta com autoritarismo não é aceita pelos alunos, não tem diálogo. A escola é vista pelos alunos como um local desagradável (PEREIRA, 2009).

As características típicas de um aluno indisciplinado, citadas pelos entrevistados, foram: aluno que briga, não respeita, xinga, não faz as atividades pedidas, levanta o tempo todo, não tem estrutura familiar, conversa muito e não é motivado a estudar.

O aluno que briga, não respeita, xinga muito, não faz nada na sala de aula e não importa com isso. (CAMILA).

As características de um aluno indisciplinado são: levanta a todo momento, conversa muito, fala palavrões e a maioria não tem uma estrutura familiar e não são motivados pela família a estudar. (JOHN).

Os participantes relatam como resolvem os casos de indisciplina que enfrentam em sala de aula.

Primeiro eu busco uma conversa e sempre procuro conhecer a sala e cada aluno. Em último caso o professor afronta o

aluno, o mais adequado é deixá-lo refletir, ouvi-lo e depois vem a conversa. Com uma boa conversa vai resolver aquela situação que talvez chegou ao extremo ao ponto de ter que buscar ajuda no regimento da escola, advertências, ocorrências, suspensão que seria em último caso e acima de tudo ter uma boa relação com o pai. (JOSÉ DA SILVA).

Conversar com o aluno não funciona muito, o que realmente dá certo e que infelizmente não tem outro jeito é usar ameaças de dar advertências, ocorrências, registro no caderno, mas eu gosto de conversar com o aluno primeiro. (JOHN).

As atitudes dos educadores em relação à indisciplina são necessárias, porque o diálogo seria uma forma de se aproximar do aluno. As estratégias que os professores possuem não trazem resultados satisfatórios que contribuam para uma melhora da indisciplina. Precisa-se buscar novas propostas que auxiliem na diminuição dessa problemática enfrentada na escola e uma dessas propostas que pode ser trabalhada e ter bons resultados é a promoção da interdisciplinaridade. As principais causas que eles identificariam para a indisciplina na escola foram mencionadas na entrevista.

Uma das causas seria que o governo diz que o aluno pode tudo e o professor não, hoje a forma como o governo coloca e o aluno sabe o que pode e assim fica difícil para o educador. (EDUCADORA).

Pode estar relacionada à falta de interesse e de orientação dos pais da importância do aprendizado do aluno. (KAKÁ).

Está relacionada à cultura, o próprio modelo de jovem que se tem hoje [...]. (JOSÉ DA SILVA).

Família desestruturada, falta de motivação em casa ou na família. (JOHN).

Todos os professores acreditam que a indisciplina tem relação com a família e sociedade, com a postura profissional do professor em sala de aula e com a atuação do Estado. Diante das teorias

trabalhadas na pesquisa, sabe-se que cada um tem a sua parcela de responsabilidade, mas o professor está diretamente relacionado com a formação do aluno e precisa melhorar suas práticas pedagógicas, de forma a auxiliá-lo ao ensinar. O professor pode usar a interdisciplinaridade como caminho para superar a indisciplina escolar. Nas falas a seguir, os participantes docentes sugeriram o que poderia ser feito para diminuir o problema.

A família poderia, mas não faz. Os alunos veem à aula no dia que querem, não têm apoio familiar. A família ajuda muito o aluno a ser indisciplinado. (EDUCADORA).

A família precisa dialogar mais, dar mais atenção aos filhos, participar da vida escolar deles. (CAMILA).

A sociedade interfere na aprendizagem do aluno. Se começasse dentro de casa, se cada família educasse melhor os filhos, a sociedade seria melhor. (KAKÁ).

Os valores sociais foram perdidos e isso interfere diretamente na indisciplina escolar. Os alunos agem conforme a sociedade lhes impõe. (JOSÉ DA SILVA).

O professor que tem postura, que respeita, não tem problema com indisciplina. (EDUCADORA).

O professor precisa ser mais rígido, [...] precisa ter compromisso, deixar o aluno sempre ocupado para haver um envolvimento e fazer com que esqueça as brincadeiras, brigas em sala de aula. (KAKÁ).

O professor que maltrata o aluno cria uma barreira que irá atrapalhar o convívio, deve ter o cuidado para não perder a atenção do aluno, deve ser exigente, mas ser afetivo. O professor deve trazer algo diferente para chamar a atenção do aluno, trazendo assuntos culturais, polêmicos de interesse dele para serem discutidos e aulas mais dinâmicas. (JOHN).

Nós não temos um apoio dos superiores, não há Políticas Públicas voltadas para essa questão. (KAKÁ).

O professor precisa ser mais valorizado, o Estado impõe uma carga para o educador e quer que ele consiga algo que

realmente não acontece. Ele está preocupado em dar as diretrizes, mas não conhece a realidade da escola. A falta de investimento do Estado na escola com instrumentos, materiais para trabalhar melhor favorece a ocorrência da indisciplina. (JOHN).

A indisciplina escolar se relaciona e se influencia por vários fatores. Segundo Vasconcellos (2000) há várias razões relacionadas com a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno. Segundo Nakashima (2012) os alunos são indisciplinados porque os professores não dão aulas motivadoras, interessantes, procuram trabalhar os conteúdos de forma tradicional e sem muita diversificação. A família, por sua vez, é uma instituição que precisa ensinar aos filhos regras e dar limites às suas ações. Para Sganzella (2012) o Estado também colabora com essa indisciplina não auxiliando com o investimento de recursos para escolas mais atrativas, a baixa remuneração dos professores e uma péssima estrutura física. Guimarães e Santos (2007) dizem que a sociedade tem um importante papel na contribuição para o surgimento da indisciplina quando se têm algumas atitudes que andam esquecidas na sociedade contemporânea. Os entrevistados foram questionados a respeito de como a escola trabalha a temática abordada. Observe os comentários.

A escola busca conversar com o aluno [...]. (EDUCADORA).

Na escola não se trabalha as questões de indisciplina, não se recebe respaldo algum do sistema. (KAKÁ).

A indisciplina deveria ser trabalhada com mais rigor, a gestão da escola busca não mais advertir aquele aluno, esse não é o caminho, mas esse rigor teria que fazer parte da escola. (JOHN).

A instituição escolar na qual foi feita a pesquisa precisa melhorar as suas ações quando se trata da indisciplina escolar de acordo com os professores. A escola precisa procurar entender o que provoca os comportamentos dos alunos contrários à aprendi-

zagem e, assim, buscar, juntamente com a família, estratégias que possam auxiliar para a melhora da indisciplina (GUIMARÃES; SANTOS, 2007). Além disso, pensar nos aspectos pedagógicos que precisam sofrer alterações para melhorar essa situação.

Ao serem questionados a respeito da interdisciplinaridade como caminho para pensar soluções em relação à questão da indisciplina escolar, alguns professores concordaram, mas outros não aceitaram a proposta sugerida.

A interdisciplinaridade auxilia na forma de chamar a atenção do aluno para as disciplinas que não tem afinidade. Não é fácil trabalhar com a interdisciplinaridade, mas é possível. Neste momento entra o professor pesquisador, ele vai atrás e elabora muito bem um projeto. (JOHN).

Aulas diferenciadas, muitas vezes, nos deixa frustrada. Tem aula que é proposta e há o alcance dos objetivos, outras não [...]. A interdisciplinaridade em alguns casos seria uma solução. (EDUCADORA).

A interdisciplinaridade fala de todas as formas de avaliar, de todas as disciplinas. Não vejo uma melhora na indisciplina do aluno usando a interdisciplinaridade. (KAKÁ).

Para Fazenda (1994) a interdisciplinaridade pode ser uma alternativa para buscar novos caminhos que auxiliem a educação e, em especial, a indisciplina escolar. A proposta em trabalhar com a interdisciplinaridade para amenizar a indisciplina surge com a necessidade em modificar as metodologias usadas pelo professor. Os aspectos que podem ser observados quanto ao fato de a interdisciplinaridade ser o caminho para superar a indisciplina são: os alunos serem mais atraídos pelo conteúdo, mais participativos, numa relação de entendimento entre professor-aluno.

Para Alves *et al* (2012) a interdisciplinaridade faz com que os alunos tenham um melhor envolvimento em relação à aprendizagem, e conseqüentemente aumenta a vontade dos alunos em

continuar a aprender durante as aulas. Ela não traz somente benefícios aos educandos, mas também aos educadores, uma vez que proporciona um aprendizado em outras áreas do conhecimento e há a compreensão sobre as disciplinas, refletindo os conteúdos trabalhados. Para que essa proposta tenha resultados satisfatórios, são necessárias mudanças na escola, na rotina de trabalho dos professores, e colaboração de todos os envolvidos com a educação.

Considerações finais

Compreender os aspectos envolvidos no ambiente escolar facilita a tomada de decisões para melhor refletir sobre as queixas dos profissionais comprometidos com a educação. A disciplina é algo que se busca desde o surgimento da educação, mas, mesmo diante de várias propostas, o fato é que o problema permanece. No momento, poderia ser inserida a interdisciplinaridade como proposta, mas que não ficasse apenas engavetada.

A indisciplina altera todo o planejamento da escola e, de forma direta, as aulas dos professores e os alunos que realmente estão ali para estudar. O primeiro passo a ser dado é unir todos os envolvidos na educação e buscar juntos soluções para a problemática. Além disso, refletir sobre a temática abordada, problematizar o aspecto educacional e se conscientizar do real problema existente na sala de aula, são ações que podem melhorar o contexto da indisciplina.

Quanto aos alunos, percebeu-se que a percepção que eles têm de indisciplina escolar está um pouco arraigada de aspectos tradicionais passados pelos próprios agentes da escola e da família. A partir da análise de como agiriam diante dessa problemática, os alunos apenas repetiriam o que já é feito pelos professores e pais para amenizar a indisciplina escolar. Do contrário, alegam que precisaria haver uma mudança em relação à forma de pensar desses alunos. Para que isso mude, acreditam que os educadores precisam mudar a abordagem tradicional de lidar com a indisciplina.

Entre os professores, a forma como eles veem a indisciplina está muito ligada à pedagogia tradicional. Eles relatam como culpados os próprios alunos, o governo, a família e a sociedade e, às vezes, esquecem que devem fazer autocríticas quanto ao seu trabalho. As atitudes que eles têm para tentar amenizar a indisciplina não têm resultados satisfatórios. Alguns professores acreditam que a interdisciplinaridade seria um caminho para pensar soluções em relação à indisciplina escolar.

A percepção dos educadores dependerá de vários fatores e é necessária a busca por alternativas que amenizem a real situação da indisciplina. Uma das propostas que pode ser usada como uma forma de superar a indisciplina é a inserção da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade configura-se como uma possibilidade de experiências escolares e dessas com a realidade social, caracterizando a intensidade das trocas de conhecimento entre os professores e alunos, como uma possibilidade de integração e conscientização em relação aos assuntos abordados em sala de aula nas diferentes disciplinas.

É urgente a discussão da ideia de interdisciplinaridade, consciente dos limites e esperanças de que determinadas sugestões podem impulsionar, bem como a busca por propostas diferentes das usadas no contexto de investigação. Portanto, cabe a cada educador fazer as reflexões e propor alternativas aos desafios que são colocados em relação à educação.

Referências

- ALVES, Tainá Bianchin *et al.* *Interdisciplinaridade: troca e enriquecimento mútuo no processo de ensino-aprendizagem*. 2012. Disponível em: < <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5264.pdf> > Acesso em: 10 jun. 2015.
- AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da Natureza. *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 12, p. 139-154, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

GUIMARÃES, Andresa Alves; SANTOS, Kátia Barros Cabral dos. *Indisciplina: concepções de professores, famílias e alunos. Caderno de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia*. Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. v. 2, p. 2007. Disponível em: < <http://www.lematec.net/CDS/TCCV2/CD/artigos/guimaraessantos.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2014.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

NAKASHIMA, Sérgio Kaoru. O contexto da indisciplina nas séries do ensino fundamental. *Anais Semana da Educação*, UEL, p. 720-729, 2012.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. *Revista NUPEM*, v. 4, n. 6, p. 45-63, 2012.

PEREIRA, Márcia Aparecida da Silva. *Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2009.

SANTOS, Fabiana Pereira dos; MACHADO, Lucília. Interdisciplinaridade, interculturalidade e intersetorialidade: princípios e aplicações na realidade empírica. *II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, Belo Horizonte, out. 2013.

SAPATEIRO, Maria Lúcia; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; RAGAZZAN, Dianete Maria. *Indisciplina escolar: o “aluno insistente”*. [s.d.]. Disponível em: < <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/INDISCIPLINA-ESCOLAR-o-%E2%80%9Caluno-insistente%E2%80%9D.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2014.

SGANZELLA, Natalia Cristina Marciola. O ambiente escolar e a indisciplina no ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação e Ciência – REEC*, v. 2, n. 1, p. 44-53, mar. 2012.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo. *Alternativas para enfrentarmos a indisciplina na escola*. P@rtes (São Paulo), p. 1, 2009.

SILVA, Margarete Virgínia Gonçalves; FERREIRA, Jacques de Lima; GALERA, Joscely Maria Bassetto. *A indisciplina escolar enquanto desafio na formação do professor: uma realidade posta na sociedade contemporânea*, p. 659-671, 2008.

TEIXEIRA, Angela Cloé Pacheco. *A indisciplina em uma instituição escolar*. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 2000.

ZANDONATO, Zilda Lopes. *Indisciplina escolar e a relação professor-aluno: uma análise sob as óticas moral e institucional*. [s.d.]. Disponível em:< <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/indisciplina%20escolar%20e%20relacao%20professor-aluno....pdf>> Acesso em: 04 ago. 2014.

ZIDAN, Vanda Mendes Loureiro. Interdisciplinaridade: um olhar sobre sua prática na Educação Básica. *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, ano 1, n. 2, p. 98-111, 2012.

VI

A INTERDISCIPLINARIDADE APLICADA NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM ANTÔNIO DE OLIVEIRA

*Jovelina de Sousa Nazário da Silva
Edson Batista da Silva*

O presente artigo tem como finalidade analisar as práticas pedagógicas interdisciplinares presentes na Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira e investigar qual a relevância delas para alunos e professores, através da pesquisa de campo, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de dois projetos interdisciplinares da escola. Nossa pesquisa parte da seguinte problemática: *Qual a relevância da prática interdisciplinar na Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira para alunos e professores?*

Nesse sentido, discutimos as dificuldades educacionais presentes em sala de aula e como podem ser sanados tais obstáculos da aprendizagem, através de um ensino coletivo, agregando conhecimentos e buscando compreender a relevância da prática interdisciplinar na escola para alunos e professores. Sobre essa questão, Nogueira (2001, p. 136) enfatiza que

[...] muitos são os “nós” na prática interdisciplinar, mas se repensarmos as posturas individuais e a questão do coletivo, com certeza já estaremos dando passos largos para eliminar as “gavetas de arquivos” existentes na cabeça do aluno, que

fragmenta disciplina por disciplina e compartimenta seus diferentes saberes nas múltiplas gavetas.

Quanto ao aspecto metodológico, este estudo se pauta na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo, com abordagem qualitativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). A pesquisa foi realizada com três professores, o coordenador e dez alunos da segunda fase do Ensino Fundamental da Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira. Essa escola está situada no Distrito de Lages, na zona rural do município de Itapuranga/GO, e atende do Ensino Infantil ao Ensino Fundamental, totalizando sessenta e três alunos.

Utilizamos como material de pesquisa três questionários diferentes, que foram aplicados aos interlocutores (coordenador, professores e alunos) sob autorização, além da permissão para o uso de seus nomes. As perguntas elaboradas colaboraram para entendermos a visão dos participantes acerca da prática interdisciplinar e como a mesma vem acontecendo na escola, levando em conta seu planejamento e resultados. Compreendemos que esta pesquisa é uma fonte essencial para concretizarmos algumas ideias inseridas no contexto de ensino-aprendizagem na escola.

Neste artigo, inicialmente discutiremos sobre os conceitos de interdisciplinaridade. Em seguida, a interdisciplinaridade na escola. Por fim, analisaremos as propostas interdisciplinares da Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira e o seu Projeto Político Pedagógico. Para tanto, trazemos autores como Fazenda (1986 e 1994), Nogueira (2011), Pombo (2003) e outros, considerando as diferentes definições que se tem a respeito da interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade: diferentes entendimentos

A Educação é fonte de diversas pesquisas e reflexões acerca das suas transformações. Diante das especulações dentro do processo de ensino, o termo *interdisciplinaridade* aparece sem uma definição concreta, mas considerando-se como um

movimento importante a ser pensado. Pombo (2003, p. 1) ressalta o fato de na verdade não haver “nenhuma estabilidade para este conceito”. Fazenda argumenta que,

[e]mbora não seja possível a criação de uma única e restrita teoria da interdisciplinaridade, é fundamental que se atente para o movimento pelo qual os estudiosos da temática da interdisciplinaridade têm convergido nas três últimas décadas. (1994, p. 14).

Diante dessa afirmação, é possível entendermos que a interdisciplinaridade exige um processo de reflexão que envolve a quebra de conceitos e de paradigmas já estabelecidos ao longo dos anos. A ideia de interdisciplinaridade se reconstrói dentro de diversas teorias e é preciso interligá-las, a fim de produzir conhecimentos. Segundo Fazenda (1994, p. 14), em um contexto em que se fala em crise de teorias, de modelos, de paradigmas, o problema que resta aos educadores é estudar “a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para se conceber uma educação que as enfrente”. Uma dessas incertezas e dúvidas é o entendimento do que seja a *interdisciplinaridade*.

Assim, falar de interdisciplinaridade não é tarefa fácil, exige uma visão que vai além do trivial dentro da educação, uma vez que ter uma prática interdisciplinar não é um ato reconhecido e perceptível facilmente. Por outro lado, podemos começar por entender que um ensino interdisciplinar se opõe inicialmente ao ensino tradicional disciplinar em que cada disciplina atua isoladamente dentro de sua área de conhecimento. Na tentativa de encontrar definições para a interdisciplinaridade surgem entendimentos que se aproximam gradativamente dela, tais como os termos apresentados por Nogueira (2001, p. 140 e 145):

Multidisciplinaridade, termo que pode ser utilizado quando das Integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina [...] Transdisciplinaridade, [em] que as relações não

seriam apenas de integração das diferentes disciplinas, pois iriam muito além, propondo um sistema sem fronteiras, em que a integração chega a um nível tão alto que é impossível distinguir onde começa e onde termina uma disciplina.

No entanto, entendemos que a interdisciplinaridade vai além da simples relação entre as diferentes disciplinas. Na definição de Fazenda (1976, p. 39), “interdisciplinaridade ter-se ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados”. Na afirmação da autora, temos a interdisciplinaridade como um vínculo flexível, na qual a troca é fundamental, a interação entre os envolvidos é que a faz ter sentido e enriquecer os saberes.

Ferreira (1999, p. 22), por exemplo, argumenta que “a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento”, mas também acrescenta que “[a] interdisciplinaridade é uma atitude, ou seja, é uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística”. A explicação de Lück (2009, p. 37) desse conceito também nos mostra que não se trata de simplesmente manter relação entre diferentes disciplinas, ao dizer que

A interdisciplinaridade [...] propõe uma orientação para o estabelecimento da esquecida síntese dos conhecimentos, não apenas pela integração de conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo, de modo a ver a realidade globalmente, mas sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares, como, por exemplo, teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade etc. (LÜCK, 2009, p. 37).

As transformações sociais atualmente se refletem na exigência de mudança sem relação ao ensino, em que há uma demanda para

práticas pedagógicas integradas, e que ocorra um vínculo entre educador e educando, uma troca entre ambos a fim de “ver a realidade globalmente”, como diz Lück (2009, p. 41). Isso se dá porque a formação educacional não se restringe aos muros da escola, os valores sociais colaboram para a formação dos educandos de forma significativa. Nesse sentido afirma,

[a] educação, enquanto se propõe a formar o cidadão para viver uma vida em sentido mais pleno possível de modo que possa conhecer e transformar sua situação social e existencial, arcada pela complexidade e globalidade, mostra necessidade de adotar o paradigma da interdisciplinaridade.(LÜCK, 2009, p. 41).

Logo, o processo interdisciplinar tem objetivo transformador. Seguindo o pensamento de Lück (2009), conhecer e transformar o mundo e a sociedade em que vive, estar inserido e poder compreender sua complexidade numa educação voltada para a vida, é uma característica da interdisciplinaridade. Nesse caso, a instabilidade que tem a interdisciplinaridade é o que nos desafia enquanto pesquisadores, que pode nos fazer desacomodar e buscar novas formas de se pensar o ensino. Isto é, os atos interdisciplinares ocorrem quando nos defrontamos com nossos limites, e logo podemos buscar não apenas uma, mas diversas soluções para os novos desafios.

Mesmo com diferentes compreensões do que seja exatamente a interdisciplinaridade é pertinente ressaltar que a prática coletiva e a troca de saberes está presente em todas elas, o que leva a entender que vai além de um conceito, constitui-se como uma atitude pedagógica. O ato de ensinar é algo aprendido, que acontece na integração de saberes, conhecimentos diferentes que se desenvolvem através das experiências e trocas, pois devemos construir seres ativos, conscientes e que conseguirão viver plenamente. E estes fatores são fundamentais dentro de um processo educacional interdisciplinar. Para tanto é necessário analisar

como se desenvolve esta prática na escola, tema a ser discutido no próximo tópico.

A interdisciplinaridade na escola

O ato de ensino interdisciplinar foge às regras tradicionalistas e o comportamento em sala se altera, tanto do professor quanto dos alunos. Procurando esclarecer e problematizar as diferenças entre um ensino tradicional e um ensino interdisciplinar, Fazenda (1994, p. 86) faz a seguinte argumentação:

Numa sala de aula interdisciplinar a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento.

Lück (2009, p. 25), por sua vez, reforça:

[o] desenvolvimento de atitude e consciência de que trabalhando dentro de um sistema de interdisciplinaridade o professor produz conhecimento útil, portanto, interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre o conteúdo do ensino e a realidade social escolar.

Cabe ressaltar que as ideias de Lück (2009) e de Fazenda (1994) se interpenetram: a prática interdisciplinar deve ser significativa e útil. Sendo assim, o conhecimento deve estar voltado à vivência de quem aprende, de forma coletiva, integrada e produtiva. Para que assim o ato de conhecer não seja apenas teórico, abstrato e que possa fazer sentido ao aprendiz.

A interdisciplinaridade propõe o trabalho com o conhecimento que é parte da realidade do educando e suas respectivas necessidades, levando em conta diversas questões presentes em

seu cotidiano. Isso significa que o trabalho interdisciplinar tem como uma de suas funções estabelecer a ligação de conhecimentos pertinentes para os estudantes. Nesse sentido, Lück (2009, p. 44) entende que “o objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade”.

Ainda segundo essa pesquisadora, a intenção da prática interdisciplinar é facilitar a compreensão de processos mais complexos presentes nos conteúdos de diversas disciplinas, que na maioria das vezes são questionadas pelos alunos acerca da sua utilização. Fazenda (1986, p. 16) também reconhece: “[s]abemos, por exemplo, em termos de ensino, que os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas ao acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional”.

Levando em consideração as afirmações de Fazenda (1986), as modalidades tradicionais não incentivam os educandos a pesquisar e buscar conhecimento. O ensino comum é voltado para o processo de acúmulo de informações que, na maioria das vezes, não ajudam no desenvolvimento dos mesmos e não possuem objetivos que estimulem esses estudantes.

Por outro lado, conforme Lück (2009, p. 43) “[a] interdisciplinaridade no campo da Ciência corresponde à necessidade de superar a visão fragmentada de produção do conhecimento”, refutando um currículo tradicional que somente leva ao acúmulo de informações que não se inter-relacionam e não serão úteis. A educação escolar não deve se limitar apenas a ensinar conteúdos, mas estabelecer parcerias com a comunidade, proporcionando um ambiente de integração das pessoas e seus saberes. Diante disso, a interdisciplinaridade se apresenta como um viés de melhoria do ensino.

Lück (2009), discutindo esta nova forma de produzir o conhecimento, na qual não se isola um conhecimento do outro, defende

que a cultura é um forte aliado nesse processo, essencial para a conduta interdisciplinar. Sendo assim, a compreensão da realidade local é um fator importante para a assimilação do conhecimento transmitido. Ressalta, para tanto, que

[T]orna-se necessário e possível, nesse quadro da realidade, trabalhar a interdisciplinaridade como um processo que leva em consideração a cultura vigente e a sua transformação, como condição fundamental para que promova os princípios interdisciplinares. (LÜCK, 2009, p. 24)

Logo, a prática interdisciplinar dependerá da experiência e da habilidade do professor em reconhecer os saberes que os estudantes constroem fora da escola, levar esta aprendizagem para dentro da sala de aula, reconstruí-la e desenvolvê-la. Nesse processo, a prática interdisciplinar exige mais esforço do grupo escolar, com dedicação para executar bem os projetos, criar situações interativas na escola, deixando o comodismo criado pelos livros e aulas tradicionais de lado. Segundo Fazenda (1994, p. 86),

[n]um trabalho interdisciplinar é fundamental rever-se os quatro elementos fundamentais de uma sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação – mantendo certos aspectos de rotina e transgredindo outros em direção a audácias maiores.

A interdisciplinaridade estimula a própria competência da escola, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento. O conhecimento, nesse sentido, possibilita a compreensão crítica e transformadora. De acordo com Gomes (2003, p. 170), “[i]sso, obriga o professor a rever suas práticas e redescobrir seus talentos, procurando relacionar esses saberes ao espaço e tempo inovando no processo ensino-aprendizagem”.

Nesse sentido, Fazenda (1994, p. 87) ressalta que “[p]ara a realização de um projeto interdisciplinar (na escola) existe a

necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam desejo de fazer parte”. Os projetos colaboram para que os alunos se tornem ativos e tenham a oportunidade de se integrarem com êxito no mundo. Sobre essa questão, Nogueira (2001, p. 149) explica que,

[t]ratando-se de um projeto interdisciplinar, um dos objetivos que se pretende atingir é a integração das disciplinas e dos diferentes saberes das várias áreas do conhecimento. Desta forma espera-se que esta integração ocorra por parte de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos).

Essa atitude de buscar novos caminhos que impulsionem a interdisciplinaridade é necessário tanto no nível da pesquisa quanto do ensino. É importante despojar-se de preconceitos, questionar valores arraigados no consciente. É assim que se concebe o ato de educar, ou um educador rumo à desfragmentação disciplinar. Segundo Fazenda citado por Ribeiro (2001, p. 148), é

[u]ma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor [...] atitude de reciprocidade que impele a troca, que impele ao diálogo [...] atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com as pessoas neles envolvidas.

A proposta interdisciplinar é desafiadora e serve para preparar o educador para o futuro, reformulando as perspectivas do ensino escolar. Há como princípio as novas relações entre as disciplinas, além de uma nova compreensão de tempo, de espaço, de experiências, de comunicação, entre outros aspectos que interfiram no processo ensino aprendizagem. Haas (2011, p. 61) defende que

[a] interdisciplinaridade é uma oportunidade concreta para a revisão das relações com o conhecimento, provocando a tessitura de um ambiente interativo, entrelaçando os saberes e as pessoas, ampliando, na prática, o conceito da construção coletiva. O trabalho pedagógico interdisciplinar areja e revitaliza as relações interpessoais e de aprendizagem, alcançando também as Instituições, pois equipes surgem quase naturalmente e, nessas novas equipes, outras formas de aprender e ensinar são descobertas.

O princípio é que a comunicação e a integração entre os envolvidos sejam naturais, uma forma de sanar dúvidas, enriquecer conhecimentos, trocar ideias, para que os objetivos sejam alcançados. Sendo assim, a execução de projetos vai além de um planejamento bem feito. É interessante que durante esse procedimento didático criem-se um elo e uma discussão acerca da experiência. Sobre isso, Nogueira (2001, p. 155) afirma que

[e]ste é o procedimento vital, mas que normalmente não é praticado. Espera-se que, com o acompanhamento, cada um dos professores envolvidos no Projeto comunique à equipe seus trabalhos junto aos alunos, comente sobre as investigações, os resultados, as aquisições dos alunos etc.

Podemos entender, assim, a experiência e a integração como fonte de saber, como forma de melhorar os procedimentos pedagógicos durante seu processo, uma vez que a troca de ideias permite identificar falhas na execução de um projeto interdisciplinar, com a oportunidade de enriquecer os resultados do mesmo a partir da comunicação de professores e alunos de forma organizada e produtiva.

Para tanto, Freitas (1995) destaca que a organização do trabalho pedagógico permite a seleção, organização e sistematização dos conteúdos para atender aos objetivos específicos da escola. Isso se apresenta na interdisciplinaridade através da discussão e

planejamento que devem ocorrer com o grupo escolar, a fim de que a prática em sala de aula seja interdisciplinar e tenham os mesmos objetivos para os professores, levando em conta a integração disciplinar e a troca de saberes. Para Vasconcellos (2004), o trabalho pedagógico em si passa praticamente por todos os funcionários. Toda proposta político-pedagógica tem por base na sua construção o trabalho coletivo, em que um grupo se reúne e discute todo o contexto de *como*, *quando* e *onde* cada ideia e conceito devem ser implementados e executados.

Ainda segundo esse autor, é interessante esclarecer que deve haver envolvimento e conscientização de toda escola. Todavia, na execução de projetos, são os professores que estarão mais próximos dos alunos. Esses agentes devem discutir e, juntos, estabelecer uma meta que atinja todas as disciplinas e que seja eficaz durante a prática em sala de aula. Nogueira (2001, p. 152) propõe que a “equipe deve ser formada por professores das diferentes disciplinas, que deverão reunir-se com certa frequência desde a etapa de planejamento até a de avaliação final do Projeto”.

Na prática interdisciplinar os projetos desenvolvidos devem ter seus resultados demonstrados para todos, como forma de incentivar ainda mais os envolvidos. É pertinente a reflexão das propostas a serem aplicadas, com a troca de experiências. Deve-se ter em mente a necessidade de organização e planejamento das ações, bem como considerar os objetivos e os diversos aspectos da escola. Nogueira (2001, p. 160) ainda explica que “o planejamento de um Projeto Interdisciplinar nunca cobrirá todas as possibilidades, e que, portanto, não poderá ser ‘engessado’, mas sim flexível a constantes mudanças de rota”.

É pertinente pensarmos em uma estrutura interdisciplinar aberta, que se transforme durante a execução de projetos interdisciplinares. Os objetivos traçados podem sofrer alterações no desenrolar do projeto, por isso a necessidade de existir um diálogo entre os professores e alunos, os quais através da discussão podem

apresentar ideias em comum que podem ser mais exploradas e enriquecidas. Nogueira (2001, p. 160) ainda acrescenta que,

[c]omo guardiã e participante ativa do processo Interdisciplinar, essa equipe deverá estar ciente de suas funções, tais como: pesquisar temas, problemas, situações, investigações etc.... pertinentes à elaboração de um Projeto, planejar ações de envolvimento de toda comunidade interna e externa da escola, bem como planejar atividades integradoras, propiciar a comunicação constante, acompanhar e avaliar os Projetos Interdisciplinares.

Como nesses projetos integrar é necessário, os responsáveis da equipe que propõem a execução de Projetos Interdisciplinares têm como função despertar o interesse de todos da comunidade, da família, dos próprios alunos para um trabalho coletivo, manter sempre vivas as ideias do grupo e buscar fontes, curiosidades, para que o interesse em experimentar, dividir e, principalmente, conhecer não se percam. Expor resultados e aprendizagens como forma de motivação significa muito e permite a valorização do empenho de cada um para alcançar resultados no projeto.

A interdisciplinaridade na Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira

Na pesquisa de campo, o coordenador, três professores e dez alunos da Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira responderam a questionários diferentes. Esses questionários abordavam questões relativas à organização e planejamento dos projetos na escola, ao trabalho em grupo, às dificuldades enfrentadas na realização dos projetos, à concepção de interdisciplinaridade dos participantes, à crença nos índices de aprendizagem, à participação da comunidade, às metodologias adotadas, às mudanças na aprendizagem, aos conteúdos trabalhados e sua relação, às

mudanças na forma de trabalhar dos professores, ao tipo de escola em que o aluno aprenderia mais, entre outros.

No que tange aos resultados encontrados, os dois projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola são: Semana da Leitura e Cultura e Paisagem Goiana, sendo aplicados do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O primeiro tem como objetivo estimular a leitura, considerando a prática interdisciplinar e a atuação de toda escola nesse processo. Em 2014 teve duração de uma semana e será realizado novamente em 2015. O segundo tem como objetivo estimular o interesse pela cultura, considerando e respeitando a diversidade cultural goiana.

Ao analisar os dados coletados nos questionários aplicados aos alunos, verificamos que o termo interdisciplinaridade é pouco conhecido pelos discentes, mas eles têm a ideia de que se trata de um elemento escolar. Isso pode ser comprovado na fala de todos os alunos. Entre eles destaca-se a fala da aluna Hélien Veronyca: “Não. Acho que tem a ver com disciplina”. Todos identificaram que a prática interdisciplinar está ligada à escola, à disciplina escolar. Apesar de ser importante que esse fato seja compreendido por todos, as respostas demonstram que a nomenclatura interdisciplinaridade não é comum aos alunos. Disso compreendemos que a interdisciplinaridade é um conceito que está em processo de formação pelos discentes, apesar de ocorrer constantemente na prática.

Embora não definam o termo interdisciplinaridade, na prática escolar os alunos afirmam que os conteúdos trabalhados têm ligação uns com os outros e que este processo facilita a aprendizagem. Assim afirma a aluna Hélien Veronyca: “Porque [os projetos interdisciplinares] trabalha várias matérias com um tema e ajuda no entendimento do outro.” Essa resposta está de acordo com a proposta de Lück (2009) acerca da integração dos conhecimentos nos vários campos de estudos, de forma que se possa visualizar um mundo integrado e não dividido, em que teoria e

prática caminhem juntas, entendimento este presente na avaliação do Projeto Semana da Leitura.

Outro aspecto interessante é o fato de todos os discentes perceberem mudanças, tanto nas metodologias quanto no comportamento dos professores durante execução de projetos na escola. Isso não é comum nos demais dias letivos. Tais transformações positivas são observadas pelos alunos. Segundo Isadora: “[Durante a realização dos projetos na escola os professores], [...] levam os alunos para fazerem pesquisas diferentes, mostrar a paisagem, dialogar mais com a comunidade e fazer diferentes trabalhos”. Esta afirmação dialoga com a fala de Nogueira (2001) que destaca a importância de todos se integrarem no desenvolvimento dos projetos escolares, com a união de diferentes saberes.

Uma das ações do Projeto Semana da Leitura, que envolve todas as disciplinas (2014, p. 5), também reafirma a importância de um espaço integrado com a “[c]riação de espaços em que os alunos possam estar fazendo as suas colocações acerca dos livros lidos”. O coordenador também destaca a importância da participação da comunidade e a dificuldade de fazer essa ponte entre a escola e a sociedade: “[a] pesar de sermos uma equipe que trabalha unida, ainda temos um pouco de dificuldades no que se refere ao envolvimento da comunidade. Mas isso tem melhorado a cada ano e cada vez mais podemos contar com a participação da comunidade”.

É clara a preferência dos alunos por uma escola com atitudes interdisciplinares e por professores mais flexíveis, porque facilita a compreensão, o trabalho e a participação dos alunos no desenvolvimento dos projetos ou aulas interdisciplinares. Isso se torna latente na fala da aluna Michele, quando questionada sobre o tipo de escola em que ela aprenderia mais: “Na escola que eu posso dar a minha opinião e praticar o que conversamos dentro da sala de aula e assim aprender com mais facilidade”.

Esses relatos podem ser confrontados com as colocações de Lück (2009) e Fazenda (1994) em relação à utilidade e significado

que a prática interdisciplinar devem ter, realizados de forma coletiva e voltados para a realidade de quem aprende. Os objetivos do Projeto Semana da Leitura também complementam essas afirmações:

[a]proximar os alunos do universo escrito e dos portadores de escrita (livros e revistas) para que eles possam manuseá-los, reparar na beleza das imagens, relacionarem texto e ilustração, manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões, definindo preferências e construindo critérios próprios para selecionar o que vão ler; desenvolver no aluno a facilidade de se expressar em público, inicialmente, perante aos colegas de sala. (PROJETO SEMANA DA LEITURA, 2014, p. 7)

O depoimento da professora Kálita ressalta como o planejamento dos projetos está sendo realizado e a interferência deles nas mudanças em sala de aula, com a materialização de bons resultados: “[n]os projetos há uma troca de ideias entre os professores que têm características diferentes e tentam modificar suas metodologias para atingir o máximo possível de alunos e o resultado é sempre positivo.” Em concordância com a professora, o professor Renato afirma:

ao trabalhar um projeto, cria-se uma nova visão de trabalhar certos temas, o que contribui para encontrar novas maneiras para se chegar à aprendizagem. [...] dessa maneira procuramos diversas estratégias e recursos que propiciem aulas mais interativas a fim de que todos os envolvidos possam se beneficiar das mesmas.

Vale salientar que, na visão do coordenador Rionei, os projetos ajudam a escola a cumprir os objetivos de uma escola integrada e um ensino de qualidade, mas ele adverte:

[d]epende de como os projetos são trabalhados. Elaborar projetos individualmente e obrigar escola e aluno a engolir não leva a lugar nenhum. Mas, se bem planejado, funda-

mentado e com um problema e com objetivos claros do que se pretende ser trabalhado em equipe, sempre terá resultados satisfatórios.

O relato sintetiza bem o pensamento de Nogueira (2001), que considera fundamental o envolvimento e comunicação entre os professores sobre as investigações, os resultados e todo o andamento do projeto. A professora Danúbia também expõe a vantagem de se trabalhar em grupo: “[p]orque quando os projetos, [...] envolvem todos os membros da escola, professores, coordenadores, direção, [...] juntos chegamos ao fim desejado”. Pombo (2003) ressalta que esta coletividade nos leva a buscar novas formas de se pensar o ensino, enfrentar os desafios em sala de aula.

Por outro lado, o trabalho com projetos interdisciplinares encontra dificuldades, tais como: o tempo para o planejamento em conjunto, devido à necessidade de cumprimento de normas governamentais, como a matriz curricular; a quantidade certa de avaliações e todos os aspectos burocráticos e não flexíveis vigentes na educação. Esses aspectos, que dificultam o trabalho interdisciplinar, são mencionados pelos professores, como a docente Danúbia: “[a]credito que um dos maiores problemas é o tempo, pois às vezes a maioria dos professores deixa de se envolver, pois se preocupam com provas, matriz, então existe uma barreira ainda.” De qualquer modo, como afirma Nogueira (2001), apenas pelo fato de se considerarem as dificuldades que ainda existem na prática interdisciplinar, já se tem um bom avanço no ato de repensar a prática pedagógica em busca de mudanças.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), da Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira, o documento apresenta divisão satisfatória e detalhada sobre a história do prédio, sua estrutura física, o corpo docente e o discente. O PPP prioriza a aprendizagem por meio da participação da comunidade e considera a cultura como fator importante no processo educativo, como podemos analisar no seu objetivo citado abaixo:

[s]er espaço pedagógico, político e cultural na formação dos sujeitos com plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar o conhecimento, transformando-o em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha a favorecer o crescimento social da comunidade local; Realizar eventos socioculturais envolvendo a comunidade a fim de conciliar os interesses da escola com os da comunidade através do diálogo, da troca de experiência na formação da cidadania. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 17).

Lück (2009) defende que a educação deve propor a formação de cidadão para viver com plenitude, ser conhecedor e transformador do mundo em que vive, assim como elenca o PPP. Freitas (1995) destaca que a organização do trabalho pedagógico permite a seleção, organização e sistematização dos conteúdos para atender aos objetivos específicos da Escola. Sendo assim, tudo o que é produzido na escola deve ser discutido, visando a suprir as deficiências e objetivos do contexto escolar em que se situa. Nesse sentido afirma o professor Renato:

[o]s projetos [interdisciplinares] são criados a partir das deficiências dos alunos, visando a superar suas dificuldades. O corpo docente se reúne para criar tais projetos. Nesse caso, todos contribuem. Um colaborador apresenta a ideia e os alunos vão moldando, até se chegar a um consenso.

O ensino deve propor situações de aprendizagem em que se formem cidadãos para viver no mundo fora da escola, no qual ele seja capaz de pensar, refletir e ter uma visão crítica, sendo um ser ativo na sociedade, questão esta proposta em um dos objetivos do PPP: “[t]rabalhar a interdisciplinaridade de forma clara, agradável e descontraída, buscando formar e informar os alunos no que se refere aos temas transversais” (2015, p. 17).

A humanização através da educação, considerando que a aprendizagem ocorre em qualquer espaço (GOMES, 2003),

também é encontrada na concepção de sociedade do PPP quando o documento fundamenta a importância de se pensar na sociedade (nas pessoas):

[d]iante do quadro exposto é que a escola e a educação devem ser pensadas, as ações devem ser geradas com objetivo de recompor o tecido social que a cada dia se torna mais rompidas. A mudança, as transformações são frutos que são possíveis de serem colhidos quando existem investimentos concretos e fundamentos em políticas sérias. (GOMES, 2003, p. 18).

Para Brandão (1981), não existe Educação e sim Educações. Ela é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e a recriam, entre outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Podemos defini-la como fundamental para a socialização do homem e sua humanização, pois se trata de um processo que dura a vida toda. Levando em consideração este desenvolvimento contínuo através da educação, é que se tem estabelecido formas que contribuem para a interação e dedicação do grupo escolar para este crescimento, como afirma o professor Renato:

[c]om a realização de projetos [interdisciplinares] os alunos saem da rotina de sala de aula, por isso, se dedicam mais à aquisição de conhecimento. Um exemplo disso são os projetos de leitura. Pois ao lerem, os alunos melhoram a leitura oral, escrevem com menos erros e aumentam seu poder de concentração, o que favorece o desenvolvimento de cálculos e na compreensão do mundo em que vivem.

Por fim, a análise dos dois projetos, Semana da Leitura e Cultura e Paisagem Goiana, nos comprovou de forma documental o que os alunos, os professores e o coordenador relataram no questionário e observamos no PPP. Existe uma preocupação com a interdisciplinaridade na escola e também um envolvimento de todos para sua efetivação.

Considerações finais

Com este estudo podemos compreender as práticas escolares interdisciplinares na escola investigada. Compreendemos que nas exigências do mundo moderno, as aulas devem ir ao encontro das necessidades dos educandos, levando em conta o contexto em que vivem. Promover essa discussão reafirma o quanto o processo ensino-aprendizagem deve ser priorizado e modificado sempre que necessário. Para isso, analisamos os projetos realizados na Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira e como os profissionais dessa escola lidam com as mudanças na educação.

Interpretando os questionários aplicados, observamos que a escola busca estratégias dinâmicas para incentivar a aprendizagem de seus alunos, por meio de práticas interdisciplinares. Com a intervenção e o processo de discussão que a escola propõe, tem-se notado um bom desenvolvimento e a participação de todos os membros. Entendemos que a prática interdisciplinar está em processo de construção na escola em questão.

Foi possível perceber nos alunos os efeitos da prática interdisciplinar. Eles explicaram acerca das aulas e projetos realizados, além de afirmarem as mudanças positivas ocasionadas. Em relação aos professores, a interdisciplinaridade é vista ainda como uma prática fora do cotidiano escolar, que ocorre nos projetos elaborados na escola. Mas são notórios os bons resultados e a satisfação de se trabalhar em equipe na busca de um processo de ensino/aprendizagem coletivo. Mesmo tendo algumas dificuldades, os professores relatam suas experiências como fatores de crescimento e melhorias no desenvolvimento escolar. Outro aspecto é que o processo de realização dos projetos interdisciplinares é pautado em um planejamento, sendo devidamente documentado no PPP, que se desdobra nos objetivos dos projetos interdisciplinares, com a obtenção de resultados satisfatórios para a comunidade escolar.

Referências

- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, E. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Práticas interdisciplinares na escola: Interdisciplinaridade: definição, projeto e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Interdisciplinaridades: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1994.
- _____.(Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*São Paulo: Loyola, 1979.
- FERREIRA, Maria Eliza de M, p. (Org.). *Ciência e interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. São Paulo: Papirus, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2003.
- HAAS, Celia Maria. A interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. *International Studies on Law and Education*, v. 8, p. 55-64, 2011.
- LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Projetos versus interdisciplinaridade*. In: _____. *Pedagogia dos Projetos*. São Paulo: Erica, 2001.
- POMBO, Olga. *Epistemologia da Interdisciplinaridade*. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2003.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Escola Estadual Joaquim Antônio de Oliveira, 2015.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento e ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 2004.

VII

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL BETEL EM ITAPURANGA/GO

*Lidiane Eduardo de Moraes
Joyce de Almeida Borges*

Com o intuito de refletir sobre a educação do campo, a partir da Escola Municipal Betel, este estudo tem como ponto de partida uma análise do contexto histórico da educação no Brasil, e da relação com os movimentos sociais envolvidos nesse processo em um contexto de lutas em prol de uma educação para o campesinato. Posteriormente, debatemos algumas questões centrais acerca da implementação da Educação do Campo na práxis, tendo como referência a Escola Municipal Betel.

Os estudos sobre a Educação do Campo geralmente buscam esclarecer as necessidades e os direitos do povo camponês em usufruir de políticas públicas para sua permanência no meio rural. Este trabalho parte das hipóteses de autores como Molina (2010), Caldart (2010), Freitas (2011) e Fernandes (2010) que, em seus discursos e estudos, buscam compreender os paradigmas educacionais existentes na educação em território rural.

Fernandes (2010), sobre o conceito de Educação do Campo, afirma que a escola implantada no meio rural precisa ir de encontro com a realidade camponesa, sendo ela uma instituição defensora dos anseios, da cultura e de todos os interesses da

população campesina. O autor ainda ressalta a importância da ação da escola em defender os direitos estudantis, possibilitando o desenvolvimento social. Considerando-se esses aspectos, com a interferência da escola do campo nos interesses dos sujeitos campesinos, logo, seus ideais serão estabelecidos e resguardados.

Diante da importância da Educação do Campo, veem-se os desafios enfrentados para a materialização do verdadeiro conceito de ensino do campo, bem como a necessidade de uma reforma agrária adjunta à agroecologia e a agricultura familiar. A ausência de políticas públicas específicas tem acarretado grandes desigualdades no contexto escolar dos camponeses, além de sofrerem com o difícil acesso à escola e a baixa infraestrutura (MOLINA, 2010).

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a Educação do Campo, seu início no Brasil, posteriormente seu contexto atual no Estado de Goiás e, por fim, alguns elementos dessa perspectiva de ensino a partir da Escola Municipal Betel no município de Itapuranga. Busca-se investigar o ensino oferecido aos alunos da Escola Municipal Betel e procura-se entender se a mesma segue os princípios necessários para as práticas pedagógicas específicas da Educação do Campo.

Para a execução deste estudo, foi necessária uma visita à Escola Municipal Betel, onde foram realizadas entrevistas com alunos, professores e com o gestor da escola, aplicados questionários aos alunos e analisado o Projeto Político Pedagógico com o intuito de conhecer a história da escola desde sua fundação até o momento atual. Compreendeu nossa intenção analisar a visão dos alunos em relação à escola do campo, entender a percepção dos professores e do gestor da escola quanto à manutenção e importância dada por parte do poder público. A pesquisa também seguiu o paradigma de revisão bibliográfica, a fim de fazer comparações com estudos de outros autores.

A Educação no Campo: uma perspectiva histórica e crítica

A Educação no/do Campo no Brasil

A educação em nosso país sempre foi tratada com descaso, isso desde o início da colonização em 1500 até os dias atuais. No período da colonização, os portugueses logo trataram de catequizar os nossos índios, não considerando sua cultura e suas vontades, mas forçando-os a adquirirem seus costumes e até mesmo sua religião, com o argumento de estar os educando. No período da escravidão dos negros, também não era diferente: não era oferecida educação a eles e pelo contrário não tinham direitos, somente eram submetidos a situações sub-humanas. (BORGES; SILVA, 2012)

Segundo Paiva (1987), em 1808, com a vinda da família real de Portugal, foram fundadas a Escola de Medicina da Bahia na cidade de Salvador e a Escola de Medicina do Rio de Janeiro, que favorecia somente os filhos dos europeus, a elite. Mais uma vez, os filhos de operários eram condenados ao analfabetismo. Mesmo com a independência proclamada em 1822, continuou o aumento da desigualdade na educação brasileira. No ano de 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com intuito de, através de políticas públicas, garantir uma educação de qualidade para todos. Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. No Brasil as ideias da Escola Nova foram introduzidas em 1882 por Rui Barbosa e ganharam força em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No período de 1950 a 1960, o Brasil começava a passar por um momento de industrialização. Antes da década de 1950, ainda havia poucas pessoas nos centros urbanos e o número de habitantes no campo era grande. Consequentemente, pela falta de investimento do governo, o mesmo influenciou a expulsão dos camponeses para as cidades, fechando assim as portas de muitas escolas

já estabelecidas do campo. Com o abandono dessas escolas, os alunos foram prejudicados e a Educação do Campo foi enfraquecida por falta, mais uma vez, de incentivo do Estado (FREITAS, 2011). Podemos considerar também que o aumento do fechamento de escolas no campo no Brasil deve-se à chegada da modernização da agricultura no Brasil e também à não realização de uma reforma agrária.

Neste período iniciaram-se os Colégios Agrícolas com a finalidade de oferecer aos estudantes camponeses apenas um ensino fragmentado. Assim, com o aprendizado técnico, os estudantes trabalhavam e serviam de mão-de-obra barata para os grandes latifundiários. Na realidade, eram explorados e hostilizados pelos grandes fazendeiros e pelo governo (BRASIL, 2003).

Com a intensa falta de incentivo por parte do Governo na Educação do Campo iniciaram-se alguns movimentos no país, na tentativa de reivindicar o direito do ensino aos moradores de fazendas, povoados e assentamentos. O mais organizado e que prevaleceu até nos dias atuais foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST). A constituição de 1988 não diz claramente a respeito da Educação do Campo, porém, no artigo 205, ela diz que a Educação é dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento do sujeito, e, no artigo 206, afirma que o ensino deve ser oferecido com igualdade, possibilitando o acesso e a permanência de todos na escola. Dessa forma, os alunos da Educação do Campo também se incluem nessa lei e carecem ser contemplados por ela (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Em 1997 aconteceu o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, o ENERA. Esse evento ocorreu com a união dos seguintes grupos: grupo de trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

(CNBB). Chegaram à conclusão da necessidade de uma articulação entre os trabalhadores rurais, devido à situação deficitária da Educação do Campo.

No mesmo ano, aconteceu um encontro entre grandes Universidades do Brasil, como a UNB, a UFRGS, a UFS e a UNESP, com o intuito de favorecer a Educação do Campo com a participação dessas instituições. No fim do encontro, foi criado um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. No dia 16 de abril do ano de 1998, com a Portaria Nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No ano de 2001, o programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (BRASIL, INCRA, 2004).

Diante de todo o processo histórico da Educação do Campo observa-se o padrão estabelecido no Brasil que supervaloriza o meio urbano, deixando de lado o meio rural, desprezando os camponeses, os indígenas, os povoados e os muitos assentamentos existentes. Sobre a Educação do Campo Fernandes, Cerioli e Caldart (1998, p. 23) afirmam que ela deve priorizar a formação humana:

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

A Educação do Campo teve início e se estruturou devido à força do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e demais Movimentos Sociais do Campo. Esses movimentos ganharam força devido a dois aspectos: o forte desinteresse do governo pelos pequenos agricultores e a necessidade de lutar em prol de serem aceitos pela sociedade como sujeitos também donos de suas histórias, identidades, culturas e anseios, e não

continuando a serem vistos como pessoas inferiores, sem cultura e futuro (MOLINA, 2010).

Novamente, por meio do esforço e da luta dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo, foram criadas as Escolas Itinerantes do MST. Dessa forma, materializou-se o direito a uma educação completamente voltada para os camponeses assentados. Essas escolas são adotadas legalmente nos Estados de Goiás, Santa Catarina, Alagoas e Paraná. Segundo Molina (2010) existem 37 escolas itinerantes e 350 professores que se esforçam para conduzir os conhecimentos aos alunos, mesmo sendo em locais improvisados cobertos de lonas, por exemplo. Ainda que sem os recursos necessários para uma sala de aula, o ensino/aprendizagem acontece contribuindo para uma mudança de vida social das crianças e dos jovens.

Molina (2010) denomina a luta dos camponeses pela educação como alargamento da consciência que contribui para uma evolução intelectual da sociedade. A autora ressalta que durante esses poucos anos da consolidação da Educação do Campo, ela vem contribuindo para mudanças positivas na representação social dos trabalhadores rurais como sujeitos retentores de direitos à educação, ampliando sua consciência e, por outro lado, expandindo a visão da sociedade em relação aos camponeses. Essas lutas e conquistas vão favorecendo transformações na sociedade, afim de que realmente os trabalhadores rurais usufruam dos seus direitos.

Embora uma das grandes contradições e problemáticas das escolas rurais hoje é que, mesmo com todo o processo de luta pela Educação do Campo, houve nos últimos anos, a desinstalação de mais de 32.000 dessas escolas no campo no Brasil. Com esse procedimento do poder público, os alunos são transportados do meio rural para as cidades, com a finalidade de estudarem. Então, submetem-se ao deslocamento de seu ambiente para enfrentar os longos períodos de viagem até as escolas.

Em alguns casos, os alunos desistem de seus estudos devido ao desgaste de estudar muito longe de casa e também devido à forma que são tratados, às vezes, pelos outros colegas da cidade, os quais, por sua vez, consideram o povo do campo atrasado e caipira (SOUZA, 2010). De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2013), em 2002 eram, no montante, 102 mil escolas no campo; atualmente são apenas 70 mil, o que de fato é preocupante.

A Educação do Campo em Goiás

No Estado de Goiás, na década de 1980, o agronegócio muito se intensificou e o campesinato perdeu espaço, o que não foi diferente em outras regiões brasileiras. No entanto, em Goiás, Souza (2010) destaca que, ainda nessa década, houve o início da desterritorialização no campo e, com esse processo, os movimentos em prol da terra se fortaleceram, provocando a disputa entre os grandes latifundiários e os camponeses. Para Souza (2010), onde o agronegócio chega, as escolas do campo fecham as portas, pois é um fator de desarticulação das formas de sobrevivência, da cultura e do modo de vida camponês, que são postos em xeque diante da força hegemônica do agronegócio. Para essa autora, as escolas do campo em Goiás se territorializam em maior número em municípios onde o agronegócio ainda não é tão predominante.

Devido a essa realidade, o território do campesinato em Goiás reduziu e, parte dos moradores do meio rural, foi forçada a trabalhar para o agronegócio. Em contrapartida, o Movimento de Luta pela Terra se articula, em estratégias de luta em acampamentos e assentamentos. Nesse contexto, mesmo com estruturas precárias essas escolas simbolizam a luta dos movimentos populares do campo, demonstrando a importância da educação na vida das crianças, adolescentes, jovens. (SOUZA, 2010).

A realidade das escolas do campo em Goiás pode ser apresentada por meio da presença dos Movimentos Sociais, como o

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) e CPT (Comissão Pastoral da Terra), em conjunto com as pressões da comunidade local de Goiás na implantação da Escola Família Agrícola (EFA), na década de 1990, na Cidade de Goiás. Esse modelo de escola, a EFA, foi originado na França e, no ano de 1960, foi instalada em alguns estados brasileiros, a fim de garantir a permanência de jovens no campo, por meio da Pedagogia da Alternância, na qual os estudantes aprendiam técnicas de produção para aplicar em suas propriedades rurais (JESUS, 2004).

Os objetivos da criação da EFA foi oferecer um ensino específico para os camponeses, empregar a pedagogia da alternância, e abranger as famílias e os agricultores para o gerenciamento da escola. Segundo Calvó (1999, p. 17), “uma EFA é uma associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução do desenvolvimento local através de atividade de formação, principalmente dos jovens sem, entretanto, excluir os adultos”. Mas como não houve colaboração do poder público para as suas manutenções, elas foram sustentadas financeiramente por ONGs estrangeiras por muito tempo. Atualmente no estado de Goiás existem quatro EFA, sendo elas nos municípios de Orizona, Goiás, Padre Bernardo e Urapuru, e apenas três delas recebem contribuições da Secretaria da Educação.

Além das EFAs, destacamos, de acordo com os dados da Secretaria de Educação e Cultural (SEDUC/GO) (GOIÁS, 2010), o total de 61 escolas no campo em todo o estado de Goiás. Damos ênfase à presença de 12 escolas só no município de Goiás, onde conta-se com a presença de 22 assentamentos rurais. Conforme Souza (2010), destacamos o total de 64.000 alunos do campo que são transportados diariamente em todo o estado, todos os dias para a cidade. Esses estudantes enfrentam todo tipo de adversidade para poderem continuar seus estudos, assim como em outras regiões brasileiras.

Apresentação e análise da Escola Betel

A Escola Municipal Betel está localizada na área rural do Município de Itapuranga/GO. Atende a alunos desde a Educação Infantil ao 9º ano oriundas da Fazenda Córrego do Cedro, Região de Vila São José, Trevo de Diolândia, Joaquim Apolinário, Boa Sorte, entre outras regiões. Durante a gestão de João Batista da Trindade, em julho de 1986, o Executivo Municipal conviniu com a Secretaria da Educação do Estado de Goiás na recuperação da Escola Povoado Betel. Durante muitos anos essa Unidade ficou a cargo da rede estadual, mas, em 1998, foi intitulada Escola Municipal Betel, localizada na Fazenda Córrego Grande, município de Itapuranga/GO, com Lei de Criação nº 1.181/98 – Portaria da SEE nº 2.876/2005. Esse foi o primeiro polo educacional da rede municipal de ensino.

A Unidade funciona em 02 períodos: matutino e vespertino, oferece educação regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental de 09 anos) e conta com o Projeto Escola Integral – Mais Educação – do Governo Federal. Os alunos do 6º ao 9º ano têm oportunidade de participar de aulas de dança, esporte e reforço escolar. Atualmente, existem 109 alunos matriculados. A escola ainda é vista como centro de informações, referência para a comunidade, tanto de informação como cultura, por exemplo, a escola promove a festa junina, tradição no município desde sua fundação, que conta com a participação dos pais na elaboração inclusive do formato da festa (PPP, 2015).

O espaço físico da escola não é pequeno, é amplo. Na entrada da escola visualizamos o campo de futebol, bem cuidado, utilizado para as aulas de educação física, vide figura 3. A escola possui dois pavilhões pequenos, salas de aula, sala da direção, biblioteca, banheiros e uma cozinha. A condição física da parte interna da escola necessita de reforma urgente e pode ser visualizada na figura 01:



Figura 1: Sala de aula da Escola Municipal Betel.

Autora: MORAIS, Lidiane Eduardo de (2015).

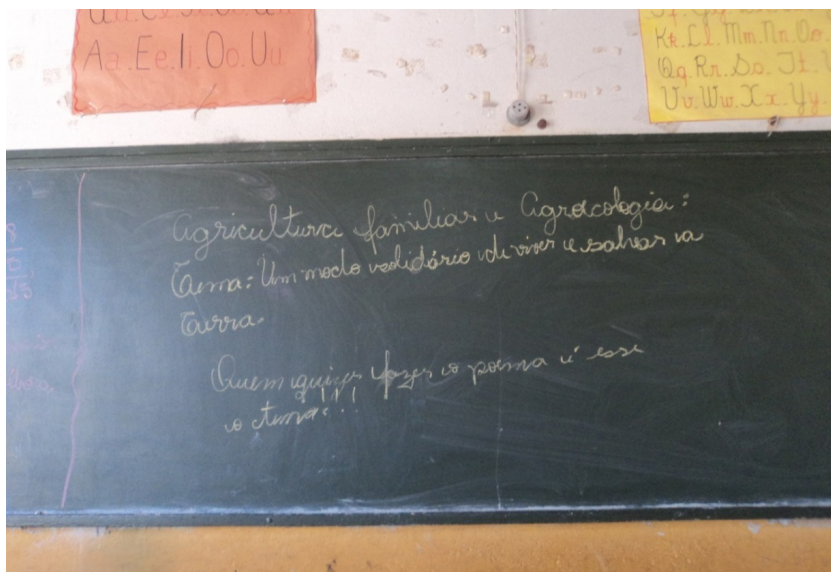


Figura 2: Exercício do 8º ano da Escola Municipal Betel.

Autora: MORAIS, Lidiane Eduardo de (2015)

Conforme entrevista com o diretor da escola, a reforma para a parte física estrutural do prédio já foi solicitada, mas o poder público municipal alega falta de verba. Há portas em estado muito ruim, janelas quebradas, paredes sujas, o que reflete uma realidade de descaso em relação às escolas públicas do campo.

Já na figura 02, observamos os elementos mais atinentes à prática pedagógica da escola, como a preocupação e o interesse dos professores em salientar a importância da vida no campo, instruindo os alunos a refletirem, a partir de suas produções de textos da disciplina de Língua Portuguesa, sobre temas ligados ao campo, como “a agricultura familiar e a agroecologia” no cotidiano vivido. Essa imagem é bastante significativa, pois materializa a luta popular dos movimentos sociais e dos povos do campo pela permanência no campo, em busca de moradia, comida e perspectiva saudável de vida.

Há também a necessidade de alguns equipamentos novos como armários maiores e recursos de mídia. Contudo, ainda, no que se refere ao espaço físico da Escola Betel, observamos que contêm espaços para jogar basquete, ping-pong e vôlei.



Figura 3: Campo de Futebol da Escola Municipal Betel.

Autora: MORAIS, Lidiane Eduardo de, (2015)



Figura 4; Mesa de Ping-pong da Escola Municipal Betel.

Autora: MORAIS, Lidiane Eduardo de, (2015)



Figura 5: Horta Mandala da Escola Municipal Betel.

Autora: MORAIS, Lidiane Eduardo de, (2015)

Na figura 4 visualizamos uma mesa recentemente construída pelos professores. Além disso, a escola possui uma horta com modelo de mandala estruturada com garrafas *pets*, que economiza água, aproveita melhor o espaço e é utilizada na sustentabilidade da escola (conforme figura 5). Na visualização a seguir, nos deparamos com uma plantação de cana em fronteira com a escola:

Esta imagem é bastante emblemática, pois revela claramente a territorialização do agronegócio, colocando em cheque a sobrevivência dos povos do campo. Cabe uma reflexão: o que queremos para o futuro, cana e soja ou escolas para que as populações vivam no campo de forma mais harmônica, justa e igualitária?

A maioria dos alunos pertence a famílias de camponeses, a origem dos filhos são apontadas nas entrevistas como filhos de vaqueiros, caseiros, meeiros, produtores de leite e hortaliças. Ao serem entrevistados, os alunos da escola Municipal Betel ressaltaram que gostam de morar, estudar e se sentem livres no campo, porém há muitas dificuldades que os impedem de continuar na zona rural e o que mais eles dizem que agrava essa situação é a falta de investimento por parte do poder público e, consequentemente, a escassez de oportunidade para uma melhoria de vida, condição que os leva a quererem se mudar para a zona urbana. Um dos alunos entrevistados afirmou: “*Se tivéssemos melhores condições de estudos eu gostaria de continuar morando no campo*”.

Ao indagar um aluno o porquê da vontade de continuar morando no campo, ele afirmou: “*porque na zona rural temos uma liberdade, uma paz, um lugar melhor para a saúde*”. Outro aluno resalta a respeito da moradia no campo: “*É um lugar tranquilidade, alegre, sossegado, bom de viver etc. Toda a minha família já morou aqui e eu quero continuar essa cultura*”. Essas afirmações demonstram como a juventude do campo ainda possui esperança e anseio de permanência no campo. Contudo, não se tem alternativa de trabalho, moradia e comida por conta da não reforma agrária e das políticas públicas insuficientes implantadas no

campo brasileiro. Caldart (2010) afirma que o avanço do capitalismo no campo expulsa os camponeses de suas pequenas propriedades para as cidades e a única forma de eles continuarem em suas terras seria a integração à agroindústria patronal dominada pela agricultura capitalista.

Quando os alunos foram questionados se queriam continuar morando no campo, disseram que sim e que gostam da vida e dos costumes dali como: andar a cavalo, lidar com o gado, tomar banho no rio, pescar e também enfatizaram que gostam da tranquilidade e da segurança que não há na cidade. Todavia, sem a atenção e recursos por parte do poder público para com a escola, a migração campo-cidade é contínua. Grande parte das terras são arrendadas para o plantio de cana e os produtores rurais são induzidos a mudarem com suas famílias para a cidade.

Sobre a falta de políticas públicas para os pequenos agricultores, Caldart (2010, p. 33) afirma:

[o]s pequenos agricultores lutam por uma política agrícola diferenciada para a agricultura familiar. A política governamental fala em agricultura familiar, mas olha-a com um sentido diferente. Considera moderna a agricultura familiar vinculada com o mercado e direcionada para a obtenção de renda; e atrasada quando vinculada à subsistência. Também esse fetiche deve ser desfeito. Trata-se de uma falsa contradição. Para nós agricultura familiar é a constituída pelo trabalho familiar e também pelo assalariamento temporário, por exemplo, nos períodos de safra. São estas as características que determinam a agricultura familiar, cooperada ou não.

Diante da necessidade de ações que visam a melhorias da educação, fazem-se necessárias políticas específicas para garantir um desenvolvimento adequado para as pessoas que vivem no campo, eliminando os atos e dizeres discriminatórios, fortalecendo, assim, a identidade cultural que diariamente lhes é negada e

desprezada. A busca pela qualidade e por uma Educação do Campo que se faça no campo e para o campo é sem dúvida o anseio de muitos movimentos sociais. Apesar dos desafios, esse povo sempre continua motivado a reivindicar mudanças e melhorias na educação.

O artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) afirma:

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

Defende-se a alternância da família, da escola, e da convivência social nos processos educativos. A escola é um dos lugares onde nós nos educamos. Portanto, ela desempenha o papel de interpretar os processos educativos que estão de fora dela, de maneira a agrupá-los em um plano pedagógico, com vistas a organizar os conhecimentos e a cultura produzida, e a intervir na realidade dos alunos. As transformações no modo de produção e de viver do campo trazem a necessidade de mudança na educação. As escolas devem atender a essas mudanças para estar próximas dos valores, das crenças, da cultura e dos modos de vida da comunidade em que estão inseridas. Assim, as crianças e jovens precisam ter a garantia de uma educação de qualidade ligada à cultura e às raízes da vida do campo.

Considerações finais

Com uma visão crítica sobre a educação brasileira, observa-se que os problemas e desafios atuais são os mesmos enfrentados e discutidos há anos. Pesquisadores, movimentos sociais e sindicatos ligados à educação tentam explicar e resolver tais desafios apresentando modelos novos de educação. Libâneo (2011) afirma

que a escola deve ter como missão assegurar a todos os alunos os saberes, independentemente de circunstâncias e de interesses do poder público, visando sempre às diferenças dos sujeitos, incorporando no ensino as práticas pedagógicas necessárias para tal. Portanto, todos os envolvidos na Educação deveriam assegurar um ensino de qualidade.

Diante da complexidade da história da Educação do Campo, nos deparamos com os camponeses, vistos como sujeitos atrasados. O projeto do poder público é enquadrá-los a uma vida social urbana, e conseqüentemente fora de suas necessidades educativas e culturais, com vistas a fechar suas escolas e levá-los para as cidades, por conveniência política e/ou até mesmo para não se investir em poucas escolas que ainda restam no campo.

Nesse contexto, apresentamos a realidade da Escola Municipal Betel, localizada em Itapuranga/GO como reflexo da realidade de muitas escolas presentes no campo brasileiro. Ela é instrumento de resistência e sobrevivência dos povos do campo, pois em seu espaço presenciamos a alegria e a esperança de crianças e jovens que gostam do campo, valorizam esse espaço e sabem da sua importância e de como é necessário nele permanecer para construir-se as relações sociais, políticas e culturais. Sem muitas alternativas de escolha, aos filhos da classe trabalhadora restam, a cada dia, buscar melhores condições de vida, sejam elas no campo ou na cidade. A Escola Municipal Betel, com sua horta de mandala em fronteira com o agronegócio, simboliza a luta pela soberania alimentar e por alimentos sem veneno.

Assim, é imprescindível um olhar criterioso para com as crianças, jovens e suas famílias que prezam morar no campo. Fazem-se necessários planos destinados a esses sujeitos a fim de garantir-lhes a permanência no campo, concedendo-lhes uma educação de qualidade e específica. Sem dúvida, é tão fundamental a presença de programas e políticas públicas para valorar a identidade campesina como também materialização de Projetos

Políticos Pedagógicos que busquem de fato o desocultamento da realidade do campo. Que se desmascarem as injustiças. Que se valorize a sabedoria dos povos do campo e, acima de tudo, construam-se utopias possíveis.

Referências

BORGES, Joyce de Almeida ; SILVA, Edson. Batista. Educação no campo em Minaçu: uma realidade de descaso no cenário educacional brasileiro. *Élisée – Revista de Geografia da UEG*, v. 1, p. 157-175, 2012.

_____; OLIVEIRA, Karla Anyelly. Estrutura e funcionamento das escolas no campo. In: COSTA, A. A. et al. *Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás*. Goiânia: Vieira, 2011, p. 152-159.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96.

CALDART, Roseli. *Caminhos para transformação da escola*. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: Centros Familiares de Formação em Alternância. In: _____. *Pedagogia da Alternância e desenvolvimento*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias no Brasil, 1999. p 15-24.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). *Por uma educação básica do Campo*. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília: Ed. UnB, 1998.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. *Em Aberto*, v. 24, p. 35-50, 2011.

INCRA, Histórico do Pronera. Disponível 2004 em: < <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>> Acesso em: 10 de maio de 2015.

JESUS, José Novais de. Escolas Família Agrícola: perspectivas e desafios na construção de um projeto de educação do campo em Goiás. In: SOUZA, Francilane Eulália. (Org.). *Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?*. Goiânia: Editora Vieira, 2010, p. 5-179.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo, Brasília, 2003.

MENEZES, Priscylla K; Rusvênia Luiza B. R. da Silva. *Escolas no/do campo: um diagnóstico dos modelos existentes em Goiás*. Relatório do Prolicen. UFG: SEDUC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do campo e pesquisa II*. Brasília: MDA/ MEC, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação para adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

SOUZA, Francilane Eulália de, et al. *Geografia e educação do campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?* Goiânia: Vieira, 2010.

VIII

SISTEMA GNUTECA: POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR NO ENSINO SUPERIOR

*Sonia Maria Mesquita
Edson Batista da Silva*

A globalização trouxe mudanças não só para a conjuntura econômica e política mundial, mas também para o cotidiano das pessoas. Nessas mudanças, as novas tecnologias da informação e da comunicação têm um papel muito importante. Com o surgimento da Internet, houve mudanças significativas na vida pessoal, social, cultural e profissional das pessoas, configurando-se maiores possibilidades de comunicação (CARVALHO et al., 2011).

Para Carvalho et al. (2011, p. 34),

a internet deve ser considerada como um mecanismo a mais para o ensino, [...] uma soma de ferramentas para a aprendizagem, constituindo uma ampla comunicação e proporcionando um propósito de incentivo e interação.

O papel da universidade está voltado ao ensino, à pesquisa e à extensão. No contexto em que está inserida, a biblioteca universitária se integra aos papéis da universidade, não escapando às mudanças culturais e tecnológicas existentes na sociedade contemporânea.

Neste sentido, este tema de pesquisa nasceu da observação de dificuldades encontradas por usuários da biblioteca universitária na recuperação de bibliografias para a pesquisa. Junto a essa observação, surgiram os seguintes questionamentos: Os usuários da biblioteca fazem uso do Sistema Gnuteca? Se não, por que não fazem? O Gnuteca oferece a possibilidade de comunicação, que favoreça a integração biblioteca/comunidade acadêmica?

Assim, o nosso objetivo foi analisar o uso de novas tecnologias como fator de integração dos sujeitos no processo ensino/aprendizagem no contexto da biblioteca universitária. Este estudo pretende refletir sobre o papel da biblioteca na contemporaneidade e as novas formas de comunicação propiciada pelas tecnologias de informação e comunicação. Especificamente, o que propusemos aqui foi uma análise do uso do Software Gnuteca, como fator de integração entre biblioteca e universidade.

Esta pesquisa de ordem qualitativa configura-se como estudo de caso, considerado por Michel (2009, p. 53) como uma técnica utilizada em pesquisas de campo que se caracteriza “por ser o estudo de uma unidade, um grupo social, uma família, uma instituição[...] uma empresa, um programa, um processo, uma situação de crise, entre outros, com o objetivo de compreendê-los no seu próprio contexto”.

O universo da pesquisa se constituiu de alunos dos 4º anos, dos cursos de Letras, História, Geografia, Ciências Biológicas, as Coordenações dos referidos cursos, os Professores e a Bibliotecária da Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga. Por ser muito amplo o universo da pesquisa, a amostra foi de aproximadamente 10% do total, tanto de alunos quanto de professores. Para preservar a identidade dos pesquisados e os preceitos éticos, todos os nomes utilizados nessa pesquisa são pseudônimos.

Na coleta dos dados utilizamos questionário de igual teor, contendo 3 perguntas abertas de cunho dissertativo, aplicado no mês de maio de 2015, para 46 alunos de 4º anos dos referidos

cursos, o que corresponde a aproximadamente 10% do total de matriculados. As perguntas contemplaram o uso das tecnologias da informação e da comunicação, especificamente o uso do Software Gnuteca. O questionário foi aplicado em sala de aula e, para não atrapalhar o andamento das aulas, foram devolvidos em horário extra sala de aula.

Também um único questionário de cunho dissertativo, contendo perguntas sobre o uso, os benefícios e as mudanças advindas com a implantação do sistema Gnuteca, foi aplicado para seis professores, o que também corresponde a aproximadamente 10% dos docentes da unidade.

Esse mesmo questionário foi aplicado a professores e às coordenações dos cursos. Três coordenadores de curso receberam o questionário presencialmente, e um, a pedido do próprio voluntário, foi enviado por e-mail.

Este trabalho está organizado em três momentos. No primeiro momento discorremos sobre as Novas Tecnologias na biblioteca universitária: novos papéis; no segundo item, falamos sobre Letramento digital uma prática pedagógica Interdisciplinar e análise dos resultados da pesquisa. Para esta discussão, trouxemos Fazenda (2011), Anderi e Toschi (2012), Silveira e Coutinho (2014), Fazenda (2011), Luck (2009), Pereira (2011), Ribeiro (2011), Morigi e Pavan (2004), Rodrigues (2009), e outros.

O que aqui nos propusemos foi uma tentativa de despertar uma reflexão sobre as novas tecnologias no contexto da biblioteca universitária, para poder abstrair melhores formas de uso para fins de comunicação entre biblioteca e comunidade acadêmica.

Novas tecnologias na biblioteca universitária: novos papéis

Após a Segunda Guerra Mundial, o computador diminuiu de tamanho e aumentou a potência, saindo dos laboratórios dos cientistas, tornando-se objeto de uso pessoal, uma máquina de

informar (MILANESI, 2002). De acordo com o autor, até as últimas décadas do século XX, o computador apresentou-se uma ferramenta pouco útil às bibliotecas. Porém, com a popularização dos computadores, percebeu-se que informática e informação são palavras que não só possuem a mesma raiz etmológica como são indissociáveis. Agora “não é mais o indivíduo que persegue a informação, mas as informações que soterram o indivíduo quando ele ousa acionar uma ferramenta de busca na internet” (MILANESI, 2002, p. 51).

Milanesi (2002) aponta que o avanço das tecnologias levou o século XX para uma crescente integração das sociedades e trocas de informações entre as pessoas. A globalização ampliou mudanças no campo informacional. Com o surgimento da internet e o uso crescente de novas tecnologias, a interatividade entre emissor e receptor sucedem simultaneamente, fazendo ruir muitas barreiras que se antepunham ao conhecimento. Nesse contexto, segundo Milanesi (2002, p. 77) “a biblioteca para exercer sua função, deixa de ser o acervo milenar passivo, a um serviço ativo de informação”.

Segundo Silveira e Coutinho(2014), as bibliotecas têm assumido um papel decisivo na sociedade, pois devem funcionar como um organismo aberto às mudanças ocasionadas pelo surgimento das Tecnologias da informação e comunicação (TICs). Nisto, tanto bibliotecários quanto técnicos em biblioteconomia necessitam aprimorar-se quanto ao uso das TICs e dos mais variados recursos delas oriundos, destacando que esses profissionais passam a assumir o papel de mediadores entre a informação e os recursos da web.

Ainda de acordo com Silveira e Coutinho (2014, p. 125),

[u]m dos objetivos a serem alcançados por quem trabalha em biblioteca é o de buscar a interação entre a unidade de informação e os leitores por meio da apropriação e uso das TICs, disponibilizando links úteis para os usuários,

mantendo o intercâmbio sobre as atividades e novos conhecimentos na área, procurando novidades, sugerindo melhorias para a instituição.

Estes novos perfis delineados para o bibliotecário requerem uma postura interdisciplinar por parte desses profissionais. Para os autores em questão, as TICs são recursos que facilitam a comunicação, portanto, para seu uso, exige-se um perfil profissional dinâmico e ativo, que transcenda somente o fazer técnico dos bibliotecários, compreendendo uma postura interdisciplinar por parte destes profissionais.

Em consonância com Silveira e Coutinho(2014), Ribeiro (2012, p. 45) aponta que devido ao uso das TICs, os bibliotecários necessitam de uma formação interdisciplinar, e salienta que,

[c]om a adoção das TICs as bibliotecas foram obrigadas a fazer uma flexibilização do trabalho e para isto foi necessário a renovação do perfil da formação do bibliotecário, já não basta graduados em Biblioteconomia, é preciso profissionais empreendedores, dinâmicos, com uma formação interdisciplinar, aberto a mudanças, com visão estratégica, um profissional que entenda a mudança ocorrida nos processos de trabalho.

Conforme Fazenda (2011, p. 12), “a interdisciplinaridade deve ser pensada não apenas no nível de integração de conteúdos ou métodos”. Assim, a interdisciplinaridade deve ser pensada como um movimento que possa ser desenvolvido na interação entre as partes interessadas, ou seja, entre todos os envolvidos no processo educativo. Porque a “interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas “vive-se, exerce-se” e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 2011, p. 11). Mas, “sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade” (POMBO, 2005, p. 13).

Nogueira (2001) aponta a pedagogia de projetos como um caminho para que educadores possam realizar um trabalho

conjunto, mas para que se efetive são necessários dois pressupostos fundamentais, a postura do educador em reconhecer os seus “não saberes”, o que requer humildade, pois um professor que não solicita ajuda aos seus pares pode inviabilizar a intensidade de troca e integração. O outro corresponde à participação da coletividade no projeto. Dessa forma, o autor destaca que, se resolvida a questão da postura individual e do coletivo, com certeza significará um grande avanço no rompimento com os saberes fragmentados existentes na cabeça de nossos alunos.

Segundo Luck (2009, p. 44)

[o] objetivo da interdisciplinaridade é a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento.

Assim, é necessário perceber a interdisciplinaridade como um processo, uma prática pedagógica integradora, que consiga formar indivíduos críticos e reflexivos, capazes de exercer sua cidadania plena.

Morigi e Pavan (2004), em sua pesquisa realizada em bibliotecas públicas e privadas em Porto Alegre (RS), afirmam que, com a introdução da informação em suportes eletrônicos, no acervo das referidas unidades de informação, abriu-se a possibilidade de consulta à base de dados on-line, trocas de mensagens por meio de correio eletrônico e a participação em videoconferências, entre outros recursos, que intensificaram o seu uso. Portanto, esses autores enfatizam, em sua pesquisa, que a automação das bibliotecas e, conseqüentemente, dos serviços prestados aos usuários, envolve o uso cada vez mais constante das tecnologias da informação e da comunicação, fazendo com que a sociabilidade entre os atores envolvidos modifique substancialmente.

Conforme Moraes (2012, p. 68),

[u]m dos recursos que a internet propicia é a comunicação, cujo objetivo é possibilitar a troca de informações e discussão entre pessoas de diferentes localidades, podendo ser de forma assíncrona (email, listas de interesses e grupos de discussão) ou síncrona (chat, videoconferência).

Moraes (2012) salienta que, para comunicação síncrona, os participantes devem estar conectados à rede, ao contrário da comunicação assíncrona. Desta forma, só automatizar serviços não basta, é preciso haver recursos tecnológicos que propiciem comunicação, troca e diálogo entre as partes interessadas, pois estes são alguns dos princípios básicos para uma prática pedagógica interdisciplinar.

Na atualidade, onde a desigualdade econômica deixa de ser o maior fator de exclusão social, a desigualdade de formação intelectual e cultural se sobressaem ao econômico e a educação é o que de fato vai definir a exclusão ou a inclusão de pessoas no processo social no século XXI (MOSE, 2013). Afinal, vivemos “numa economia global, cada vez mais baseada no conhecimento, e a exclusão digital põe em risco o futuro do país” (PEREIRA, 2011, p. 21).

Sendo assim, a biblioteca universitária, dispendo de recursos tecnológicos que facilitem a comunicação com seus usuários, assumindo postura interdisciplinar, no processo ensino/aprendizagem, desenvolvendo juntamente com professores projetos mobilizadores contra a exclusão social e digital, terá muito a contribuir no processo educativo. Desta forma, no tópico a seguir falaremos do letramento digital como uma prática pedagógica interdisciplinar.

Letramento digital: uma prática pedagógica interdisciplinar

A modernização das estruturas educacionais exige cada vez mais a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Esses, devem ser

capazes de lidar com a grande quantidade de informação produzida, enquanto as novas tecnologias podem auxiliá-los “devido à facilidade de acesso a informações dispersas nas mais diferentes fontes”, disponíveis na rede (MORAES, 2012, p. 66). Dessa forma, o papel da Biblioteca universitária, “um local privilegiado de aprendizagem”, não se resume na organização e manutenção do acervo, seu trabalho também está voltado ao auxílio à pesquisa e ao incentivo à leitura, facilitando ao usuário o acesso à informação (Lück et al., 2000, p. 5).

De acordo com Anderi e Toschi (2012), a leitura tornou-se algo essencial, presente nas relações sociais dos seres humanos, no trabalho, na economia e nas relações interpessoais. Na atualidade, é necessário ler com rapidez e interpretar de forma crítica o que se lê e, além disso, saber se pode confiar na informação lida.

Para Soares (2009, p. 36), a pessoa letrada que “passa a usar a leitura e a escrita, envolve-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição”, ou seja, a pessoa letrada consegue fazer uso social da leitura e da escrita.

Para Campello (2002, p. 10), “pode-se dizer que a competência informacional constitui uma forma de letramento”. Desta forma, no processo pedagógico, é necessário ter a capacidade de interagir e compreender o uso da linguagem mediada pela tecnologia, se apropriar e ter domínio tanto da linguagem como dos recursos tecnológicos informacionais (PEREIRA, 2011).

Conforme Ribeiro (2011), a tecnologia atual apresenta uma interface com uma linguagem icônica, com a qual os sujeitos não estão familiarizados. Mídias básicas: texto escrito, imagens estáticas, imagens dinâmicas (vídeo, animação), som (música, efeitos sonoros, narração), hipermídia e realidade virtual. O autor ressalta que em todas as mídias representadas por softwares, CD-roms, aplicativos de internet, o importante é o elemento inte-

ratividade; sem ele não há alfabetização, uma das causas da exclusão digital.

É preciso compreender que no processo pedagógico mediado pela tecnologia, onde a centralidade deverá estar voltada aos sujeitos e não à técnica, a máquina é apenas uma ferramenta, reconhecendo a tecnologia enquanto saber importante a serviço do homem, para suprir suas necessidades (RIBEIRO, 2011).

Portanto, percebemos em Ribeiro (2011) que, na comunicação enquanto processo de interação homem/homem, homem/máquina, homem/meio social, caso não dominemos “regras semânticas”, corremos de viver na exclusão. Nisso, as instituições de ensino têm a necessidade da apropriação dos recursos tecnológicos na formação dos sujeitos, bem como da garantia da inclusão dos mesmos.

Inserida neste contexto, a biblioteca deverá trabalhar em conjunto com professores, planejando situações que motivem os alunos, acompanhando-os, orientando-os, auxiliando-os no desenvolvimento de competências informacionais cada vez mais sofisticadas. Isso exige que todos os recursos e conhecimentos sejam mobilizados a fim de alcançarem objetivos e metas definidas, conforme Campello (2002). Em suas palavras,

[c]ompetência informacional combina com o ensino no qual o professor não é o transmissor de conhecimentos, e sim, o orientador que capta os interesses dos alunos estimula seus questionamentos e os guia em busca de soluções. Combina, com projetos interdisciplinares que permitam os alunos examinar um assunto sob diferentes ângulos. (Combina, especialmente, com disponibilização de abundantes recursos informacionais, nos mais diferentes formatos (materiais impressos) de vários tipos, recursos audiovisuais e eletrônicos, CD-Roms e internet), espaços onde o aluno tenha oportunidade de usá-los para localizar e selecionar a informação. (CAMPELLO, 2002, p. 10)

De acordo com Moraes (2012), o professor também deve conhecer e fazer uso dos recursos tecnológicos na educação, explorando suas potencialidades em relação ao ensino, disciplinas e currículo, bem como promover a aprendizagem de competências, procedimentos e atitudes por parte dos alunos, de modo que eles utilizem as máquinas e os recursos que elas têm a oferecer. A seguir, caracterizamos o Sistema Gnuteca para a melhor compreensão do objeto pesquisado.

Caracterizando o Sistema Gnuteca

Segundo Rodrigues (2009), a automação de bibliotecas começou nos Estados Unidos em 1960, chegando ao Brasil em 1980. Para que isso se realizasse, foi desenvolvido um padrão contendo todas as informações de uma ficha catalográfica, denominado MARC (*Machine Readable Cataloging*). Os objetivos do padrão MARC: permitir que o computador conseguisse decifrar e traduzir para sua linguagem os elementos de uma ficha catalográfica, servindo como formato padrão para a troca de registros bibliográficos e catalográficos entre bibliotecas. Mas, somente a partir de 1980, as bibliotecas brasileiras começaram a automatização de seus acervos, o que segundo Rodrigues (2009) significou um avanço para a organização dos serviços de bibliotecas.

Conforme Damásio e Ribeiro (2006, p. 79),

[o] Gnuteca é um sistema para automação de todos os processos de uma biblioteca, independentemente do tamanho de seu acervo ou da quantidade de usuários. O sistema foi criado de acordo com critérios definidos validados por um grupo de bibliotecários e foi desenvolvido a partir de testes nesta biblioteca real, a do Centro Universitário Univates, onde está em operação desde fevereiro de 2002.

É um software livre (sem custos), cuja característica principal é a acessibilidade do seu código-fonte, que permite assim sua personalização, ou seja, essa acessibilidade permite fazer adequações de acordo com as necessidades da biblioteca (DAMÁSIO; RIBEIRO, 2009)

Aderente a padrões conhecidos e utilizados por bibliotecas, como ISIS (UNESCO) e MARC 21 (LOC – Library of congress), e por ter sido desenvolvido dentro de um ambiente CDS/ ISIS, o Gnuteca prevê fácil migração de acervos deste tipo, além de vários outros (SILVEIRA; COUTINHO, 2014).

De acordo com os dados da pesquisa, sob a coordenação do SIBRE (Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais), da Universidade Estadual de Goiás, o Sistema Gnuteca foi implantado a partir de 2006, disponibilizando on-line os catálogos dos acervos das bibliotecas da universidade, podendo ser acessados de qualquer lugar onde se tenha acesso à internet. Desse modo, no próximo tópico analisaremos o sistema Gnuteca sob vários olhares.

O Sistema Gnuteca sob vários olhares

Esta análise tornou-se possível por meio das respostas obtidas nos diversos questionários aplicados aos alunos dos 4º anos, aos coordenadores, professores e a bibliotecária da Universidade Estadual de Goiás do Campus Itapuranga. Enquanto os questionários aplicados aos alunos procuraram verificar a intensidade do uso do Sistema Gnuteca, os aplicados para professores, coordenadores e a Bibliotecária, procuraram verificar não só o uso do Sistema Gnuteca, mas também as mudanças, benefícios e a interação trazida pela automatização da biblioteca.

Conforme os dados obtidos na pesquisa, o processo de automação do Sistema Gnuteca foi iniciado em “novembro de 2006”, de lá para cá, possibilitou o acesso ao sistema Gnuteca pelos usuários da Biblioteca universitária, clicando no link Bibliotecas, na

aba a direita do Portal da Universidade Estadual de Goiás, possibilitando o acesso ao catálogo da ou das bibliotecas dos Campus Universitários da UEG. A pesquisa pode ser simples ou avançada, caracterizada pela consulta de aquisições, verificação do número de exemplares disponíveis, observação dos índices também por assunto, autor, classificação, série e título e pesquisas por número, tomo do livro e ainda consulta por bibliografia em formato ABNT (Bibliotecária, entrevista realizada em Maio de 2015).

O sistema Gnuteca também permite fazer empréstimos e emitir relatórios. Isso pode significar alguns benefícios para o serviço técnico, porém “a lentidão na liberação de alguns módulos” ainda não permite a comunicação com o usuário por e-mail nem fazer reservas on-line. Outro problema é “o treinamento diferenciado entre as demais bibliotecas do sistema que ocasiona duplicidade de registros e com isso a duplicidade de classe em um mesmo assunto” (Bibliotecária).

Mesmo com os problemas apresentados, as mudanças e os benefícios trazidos pela automação são percebidos de forma, “positiva, pois a resposta vem mais rápida e os usuários podem consultar o acervo de qualquer lugar que tenha acesso a internet” (Bibliotecária,). As mudanças são percebidas como grande “valia para professores pois não perdem tempo, ficando por um longo período procurando livros diretamente no acervo” (Professora, Ana Cristina, entrevista realizada em Maio de 2015).

É notório, conforme Moraes (2012), que a utilização da internet quebra inicialmente a barreira geográfica existente entre as pessoas. Isso vai ao encontro das seguintes narrativas:

A tecnologia ajuda muito, acessando o sistema Gnuteca posso fazer a pesquisa por título, autor, assunto e outros, pra saber se tem e está disponível a bibliografia que eu preciso. E de qualquer lugar que tenha acesso a internet dá pra ver se tem as obras que procuramos (Professora, Ana Cristina, entrevista realizada em Maio de 2015)

Foram positivas, pois viabiliza a consulta de obras de forma rápida e eficaz. Acredito que ela promova o descongestionamento da biblioteca uma vez que o aluno ou usuário pode fazer consultas na própria casa [...] a maior mudança que vejo é na praticidade de encontrar obras (Coordenadora de Curso, Maria Cunha, entrevista realizada em Maio de 2015)

De acordo Moraes (2012), a comunicação é um dos recursos que a internet propicia, cujo objetivo é possibilitar a troca de informações e discussão entre pessoas de diferentes localidades, podendo ser de forma assíncrona (*e-mail*, listas de interesses e grupos de discussão) ou síncrona (*chat*, videoconferência). Para comunicação síncrona, os participantes devem estar conectados à rede, ao contrário da comunicação assíncrona.

É perceptível que esses tipos de comunicação mediada pela tecnologia apontada por Moraes (2012) ainda não são possíveis através do Gnuteca, uma vez que “não há como se comunicar com os usuários por meio da internet, pois o mesmo ainda não possui módulo disponível para comunicação através de e-mail, nem fazer reservas on-line”, mas, a Bibliotecária afirma que “há essa possibilidade sim, porém esse módulo ainda não foi liberado”. Percebe-se também que “não foi liberada a inserção de trabalhos ou resumos da produção acadêmica no sistema Gnuteca”, ou seja, não é possível a disponibilização on-line da produção acadêmica.

De acordo com Silveira e Coutinho (2014), um dos objetivos a serem alcançados por quem trabalha em biblioteca é o de buscar a interação entre a unidade de informação e os leitores por meio da apropriação e uso das TICs. Sob o novo perfil, um dos papéis do bibliotecário é o de mediador entre a informação e o usuário. Mas as narrativas a seguir evidenciam que há indícios de que o perfil do usuário também precisa mudar:

a maioria ainda é muito dependente de ajuda. Isso se deve muito à falta de interesse em aprender” [...], “pois nosso

usuário não se deparou ainda com a possibilidade de usar a autonomia que lhe foi conferida”. Há treinamento de usuário logo que se inicia o primeiro período, mostrando a possibilidade de utilizar os computadores disponíveis com internet, ensina-se a usar, ou melhor, localizar os materiais nas estantes. (Bibliotecária, entrevista realizada em Maio de 2015)

No entanto, as narrativas a seguir enfatizam também a necessidade de maior divulgação do Sistema Gnuteca, treinamento de usuários por parte da biblioteca, bem como a necessidade de divulgação do sistema:

Até o presente momento não tinha conhecimento da existência do programa. Existe pouco incentivo por parte dos professores para a utilização da biblioteca com o fornecimento de referências bibliográficas para complementação dos conteúdos (Netto, Aluno, entrevista realizada em Maio de 2015)

Não vejo o sistema como possibilidade de integração entre a biblioteca e a comunidade acadêmica e, além disso, precisa mais divulgação do sistema por parte da biblioteca, de como utilizar para que os alunos realmente saibam utilizar” (Professora, Laura, entrevista realizada em Maio de 2015)

A inserção de novas tecnologias é percebida “como desafio”. Como avalia um coordenador, “primeiro falta uma exposição do site para que os alunos saibam utilizá-lo. Segundo a própria rede de internet interfere do uso. Terceiro a produção acadêmica do Campus ainda não está disponível digitalmente” (Militino, Coordenador de curso, entrevista realizada em Maio de 2015). Essa falta de acessibilidade, diante das novas tecnologias demonstra realmente que se tem um verdadeiro desafio a enfrentar.

De acordo com Ribeiro (2011) a serviço da educação, as novas tecnologias devem servir de mediação pedagógica a partir de um projeto educativo, num diálogo efetivo com a realidade. É preciso, pois, promover canais de comunicação, potencializando a capaci-

dade de leitura e de escrita do aluno, socializando sua produção, avaliando os usos.

Nisso, cabe pensar “a interdisciplinaridade como atitude capaz de revolucionar os hábitos já estabelecidos, como forma de passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado” (FAZENDA, 2011, p. 80). Assim, também é perceptível a necessidade de “maior inferência da biblioteca com os cursos, com projetos de intervenção, escrita e leitura voltados para as especialidades de cada curso” (Militino). A seguir analisaremos uso do Sistema Gnuteca sob o ponto de vista dos alunos.

Sob o olhar dos alunos

Mediante as respostas obtidas nos 34 questionários contendo 03 perguntas dissertativas aplicados a alunos dos 4º anos dos cursos de Biologia, Geografia, História e letras, sobre a utilização do Sistema Gnuteca, 23 alunos afirmaram não utilizar por não conhecerem o sistema. Onze alunos afirmaram utilizar o Sistema Gnuteca como recurso que auxilia a pesquisa em busca de referências, devido à praticidade e agilidade.

Utilizam o Gnuteca, “para procurar livros que podem ser encontrados na biblioteca, bem como o número, a localização dele através desse número, encontrá-los na biblioteca” (Sophia, Charlotte, aluna, entrevista realizada em Maio de 2015). Utilizam, também, com a finalidade principal de encontrar “obras para ajudar nos seminários, projetos e na pesquisa” (Raissa, entrevista realizada em Maio de 2015).

Através da internet o “programa Gnuteca proporciona tirar dúvidas se há um livro na biblioteca, mesmo estando em casa, principalmente para quem mora em outra cidade” (Raissa). Portanto, podemos ver que a localização geográfica para muitos já não é mais uma barreira para a comunicação.

Quando questionados se conseguem acessar à internet, baixar textos, entrar em sites de pesquisa ou revistas eletrônicas, enfim selecionar a informação que procuram, 23 alunos responderam sim, 1 aluna afirmou não conseguir, enquanto 4 afirmaram ter dificuldades ao acessar a internet. Somente 6 alunos afirmaram que sabem utilizar a internet como recurso de pesquisa.

Percebe-se que eles “geralmente utilizam Google acadêmico para selecionar trabalhos relevantes para uma pesquisa e/ou busca em outros sites sobre algum conteúdo tomando cuidado para não selecionar informações duvidosas” (Sophia Charlotte).

Apesar da subutilização do por parte dos alunos, o Gnuteca mostra-se como um recurso útil à busca por referências bibliográficas, podendo ser acessado de qualquer lugar, independentemente da localidade, desde que se tenha acesso à internet.

Podemos perceber também certa criticidade em relação ao acesso e aos conteúdos baixados por meio da internet. Porém isso não ocorre de forma homogênea, demonstrando a necessidade de letramento digital, pois “a internet nem sempre é viável em alguns casos devido a informações fornecidas que às vezes podem estar erradas ou nos confundir (KLB, entrevista realizada em Maio de 2015).

No tópico seguinte faremos uma análise do Gnuteca sob todos os olhares.

Sob todos os olhares

Ao analisarmos conjuntamente sob todos os olhares aqui descritos, percebemos que a implantação do Sistema Gnuteca significou alguns benefícios para a comunidade acadêmica. Quanto à parte técnica, permite a recuperação de bibliografias on-line e de qualquer localidade com acesso à internet. Porém, quanto ao que se refere a comunicação, utilizando os recursos da internet, o Sistema ainda deixa a desejar, pois todas as narrativas evidenciam que tais benefícios não vão além do acesso ao catálogo

on-line. Através do sistema ainda não há possibilidade de comunicação entre biblioteca e usuários. E a produção acadêmica ainda não está disponível para acesso on-line.

É notório também que, diante das novas tecnologias da informação e da comunicação, a biblioteca universitária contemporânea lida com o acesso a informação em formato digital e impresso. De acordo com Silveira e Coutinho (2014, p. 125), neste novo contexto, “o bibliotecário deve disponibilizar links úteis para os usuários, mantendo o intercâmbio sobre as atividades e os novos conhecimentos na área, procurando novidades, sugerindo melhorias para a instituição”. Estabelecendo que, sob o novo perfil, o bibliotecário deverá ter uma postura interdisciplinar.

É evidente a necessidade de projetos de intervenção e maior envolvimento da biblioteca universitária não só com os cursos, mas com toda a comunidade acadêmica, o que requer melhores recursos tecnológicos, incluindo o Sistema Gnuteca. Dessa forma, de acordo com Lück et al. (2000), tão importante quanto a existência de professores igualmente partícipes no processo de ensino-aprendizagem, faz-se indispensável a existência de uma biblioteca comprometida com as questões pedagógicas, renovada e atualizada. Renovada no sentido de colocar-se como espaço parceiro fundamental e como participante do fazer acadêmico/pedagógico. É importante que a biblioteca se mantenha atualizada no campo das tecnologias da informação, buscando aparelhar-se para corresponder, de maneira competente, aos desafios do nosso tempo, disponibilizando o acesso à informação nas suas mais variadas formas.

Considerações finais

Diante dos estudos realizados, é perceptível que, na educação do século XXI, o ensino e aprendizagem mediado pelas novas tecnologias é uma realidade presente. Para tanto, é necessário que

todos os envolvidos no processo assumam novas posturas. Professores passam a assumir o papel de orientadores, ao aluno é delegado o de sujeito crítico e ativo na construção do conhecimento e à biblioteca universitária o de mediadora da informação.

Nesse contexto, onde mudam-se os perfis de todos os envolvidos no processo educativo, a biblioteca universitária deverá, portanto, se adequar aos novos paradigmas educacionais. Dessa forma, só automatizar serviços e dispor aos usuários catálogo para consulta on-line não basta, é preciso haver recursos tecnológicos que propiciem comunicação, troca e diálogo entre as partes interessadas. Esses são alguns dos princípios básicos para uma prática pedagógica interdisciplinar.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, podemos afirmar que o sistema Gnuteca não possibilita a comunicação entre biblioteca e usuário através da rede, uma vez que não permite comunicação por e-mail, nem mesmo fazer reservas on-line, ou seja, não possibilita comunicação “síncrona” nem “assíncrona”, entre a comunidade acadêmica e a biblioteca universitária.

Levando-se em consideração o fato de que a comunicação, o diálogo, as trocas, são princípios básicos para a prática interdisciplinar, então, o sistema Gnuteca não pode ser considerado uma ferramenta com possibilidade interdisciplinar no Ensino Superior, pois é um recurso que ainda não favorece a comunicação entre as partes interessadas.

Um caminho para que a biblioteca universitária melhore a comunicação com a comunidade acadêmica, não dependendo de recursos externos, seria a criação de uma página no Facebook, a criação de um Blog, ou mesmo um grupo de Whats App, voltados aos interesses dos usuários, discussões acadêmicas envolvendo a biblioteca. Assim, a biblioteca universitária poderia se comunicar melhor com seus usuários, auxiliando-os na pesquisa e no letramento digital, tornando-se uma verdadeira mediadora da informação.

Referências

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa; TOSCHI, Mirza Seabra. Leitura da tabuleta de argila à tela dos computadores. *Revista Texto Digital*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 53-67, jul./dez. 2012.

CAMPELO, Bernadete Santos et al. Competência informacional na educação para o século XXI. In: _____. *A Biblioteca Escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica 2002., p. 9-11.

CARVALHO, Guido de Oliveira, et al. A relação professor aluno, nas aulas de língua inglesa na era da internet: novos desafios e novos papéis. In: MELO, Marcelo de Melo (Org). *Universidade pesquisa e conhecimento*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012, p. 23-39.

DAMASIO, Edílson; RIBEIRO, Carlos Eduardo Navarro. Software livre para bibliotecas, sua importância e utilização: o caso Gnuteca. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 70-86, 2006. Disponível em: <<http://server01.bc.unicamp.br/seer/ojs/>>.

SILVEIRA, Felipe Xerxeneski da; COUTINHO, Kátia Soares. In: SILVEIRA, Felipe Xerxeneski da.; ESTABEL, Lissandra. B.; MORO, Eliane L. da S (Org.). *Biblioteca: conhecimentos e práticas*. Porto Alegre: Penso 2014.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÜCK, Esther Hermes et al. *A biblioteca universitária e as diretrizes curriculares do ensino de graduação*. Disponível em snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t024.doc

LUCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 2009.

MILANESI, Luís. *Biblioteca*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

MORAES, Márcia Cristina. Do ponto de interrogação ao ponto: a utilização dos recursos da internet na educação pela pesquisa. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 65-75.

MORIGI, Valdir José; PAVAN, Cleusa. Tecnologias de informação e comunicação: novas sociabilidades nas bibliotecas universitárias. *Ciência da informação*, v. 33, n.1, p. 117-125, 2004.

MOSÉ, Viviane. O poder e o valor do saber. In: _____. *A escola e os desafios contemporâneos*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 21-34.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Projetos versus interdisciplinaridade*. In: _____. *Pedagogia dos Projetos*. São Paulo: Erica.2001.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-23.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, p. 3 -15, 2005.

RIBEIRO, José Otacílio. *Educação e novas tecnologias um olhar para além da técnica*. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011, p. 85-97.

RIBEIRO, Rejane M. R. A tecnologia da informação e comunicação (TIC): fator condicionante da inovação em bibliotecas universitárias. *Revista Digital de. Biblioteconomia e Ciencia da Informação*. Campinas, v.9, n.2, p. 41-48, 2012.

RODRIGUES, Anielma Maria Marques, PRUDÊNCIO, Ricardo Bastos Cavalcante. Automação: a inserção da biblioteca na tecnologia da informação. *Biblionline*, João Pessoa, v. 5, n. 1/2, 2009.

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

Parte 3
LETRAMENTOS

IX

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CERES/GO

*Sany Claudia da Silva Lourenço
Fabrícia Lúcia da Costa Coelho*

Em nossa sociedade contemporânea, estamos submersos a atividades que envolvem a prática de leitura e escrita pela circulação de informações via linguagem. Dessa forma, compreendemos a importância do letramento como um processo que está além de alfabetizar e do codificar e decodificar textos (SOARES, 2004), como sendo um fazer com que os alunos levem essas habilidades para o seu dia-a-dia.

Sabemos que as práticas sociais de leitura e de escrita são vivenciadas no cotidiano de praticamente toda a sociedade. Então, quando lemos um livro, uma bula de remédio, um resumo de novelas, também quando nos direcionamos por meio de placas, dentre outras práticas sociais, estamos desenvolvendo atividades que são formas de uso social da leitura e da escrita, isto é, práticas de letramento.

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve estar voltado para realização de atividades que possibilitam aos alunos utilizar esse processo não só dentro da escola, mas também fora dela, ou seja, permitir melhores usos da linguagem,

pelos textos orais e escritos que rodeiam em seu cotidiano. Disso emerge a preocupação com o ensino da leitura e escrita, expressa na forma de um questionamento: quais são as práticas sociais de leitura e de escrita (letramento) desenvolvida pelo/a professor/a de língua portuguesa em sala de aula?

Justifica-se, assim, a discussão que este artigo propõe em relação aos processos de leitura e escrita, como atividades sociais (SOARES, 2009), em que o sujeito precisa se tornar “letrado”, para agir de maneira crítica e ativa. Para tal, discute-se sobre o letramento, ancorado nos Estudos do Letramento de autores como Magda Soares (2004; 2009) e Roxane Rojo (2009).

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola da Rede Estadual localizada na cidade de Ceres/GO, tendo como participante uma professora do Ensino Fundamental II, cujo objetivo foi identificar se a professora de língua portuguesa desenvolve com seus alunos atividades de práticas sociais de leitura e escrita, visando ao letramento de seus alunos.

Conceituando Letramento

Soares (2004) destaca que o termo letramento surgiu no Brasil em meados dos anos de 1980 quando o país sentiu a necessidade de conhecer e escolher práticas sociais de leitura e de escrita mais progredidas e complexas que as práticas do ler e do escrever simplesmente da aprendizagem como sistema de escrita, ou seja, as práticas de leitura e escrita deveriam estar além do sistema alfabético e ortográfico.

Nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser perpetuado a outro acontecimento: o de letramento. Segundo Soares (2009), o termo é a versão traduzida para o português da palavra inglesa *literacy*. Neste período, passou-se a ter uma necessidade de novas condutas de práticas sociais de leitura e escrita, sendo que, estas vão além

do simples domínio do sistema alfabético, ou seja, vai além do processo de alfabetização.

O letramento pode ser “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. (SOARES, 2004, p. 97). Dessa forma, entendemos que o letramento é o uso da prática de leitura e escrita por parte do indivíduo no seu meio social, ou seja, no seu dia a dia, oriundo de vários meios e suportes.

Portanto, o letramento vai além do alfabetizar, consiste em fazer com que o indivíduo saiba ler e escrever e utilizar-se dessas técnicas no seu cotidiano de forma funcional. De tal modo, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer o uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. (SOARES, 2009, p. 20).

Assim compreendemos que o letramento não está somente na habilidade de ler e escrever, como codificação e decodificação, é necessário que o uso da leitura e da escrita esteja perpetuado às necessidades de cada indivíduo, relacionado com o contexto social no qual ele está inserido. Perante esta idéia, podemos ressaltar que:

[...] aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e modifica seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos [...]. (SOARES, 2009, p. 18)

É fundamental compreender que alfabetização e letramento possuem suas especificidades, porém eles são indissociáveis, são dois processos que precisam estar integrados no processo de ensino e aprendizagem especialmente de língua portuguesa. Conforme explica Soares,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14)

Nas palavras da autora, a alfabetização é definida como “ação de ensinar a ler e a escrever”, já o termo letramento é caracterizado como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 47). Como podemos ver, os conceitos de alfabetizar e letrar são diferentes, porém, interligados, uma vez que os indivíduos letrados irão fazer uso da leitura e escrita além dos bancos da escola, levando para o seu cotidiano.

Desta forma, o letramento e a alfabetização são processos distintos, em que o termo letramento não vem substituir o termo alfabetização, pois a alfabetização é o ato de ensinar a ler e a escrever, são as habilidades de codificação e decodificação. E; o letramento, por sua vez, complementa a ideia da alfabetização, além do saber ler e escrever, é fazer com que os indivíduos apropriem-se da escrita levando-a para o seu meio e suas práticas sociais nas quais ele se insere.

Nesta perspectiva, a escola se torna fundamental para que os alunos tenham esta formação de sujeito letrado. Diante disso, “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. (ROJO, 2009, p. 107).

Portanto, notamos a importância de se trabalhar além da alfabetização dos alunos, promovendo uma formação mais ampla,

visando a uma aprendizagem além dos muros da escola, com a ampliação de variados conhecimentos em suas práticas sociais.

Letramento escolar e multiletramento

A escola pode ser considerada um ambiente essencial para o desenvolvimento do letramento, cujo objetivo fundamental é permitir que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que usam a leitura e a escrita como atuantes para uma vida cidadã.

O professor, como agente do letramento deve, por meio de sua atuação, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente vórgula, ou seja, aquilo que vale a pena realmente ser aprendido. Geralmente, quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele acaba superando não só as suas próprias expectativas, mas as do professor também.

A autora Roxane Rojo em seu livro *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social* (2009) aborda sobre a participação dos alunos da educação básica (ensino fundamental e médio) em programas de avaliação, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – governamentais e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) – estrangeiro.

Em sua análise, ao apontar os resultados dessas avaliações, a autora enfatiza os problemas em relação à leitura, destacando que os alunos:

[...] mal conseguem localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal (ROJO, 2009, p. 32)

De acordo com os dados apresentados pela autora Rojo (2009), o Brasil não possui resultados satisfatórios no relatório do PISA 2000, pois “dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura”. (ROJO, 2009, p. 31).

E ainda assim, os dados apontam que, no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando está em jogo a leitura de gráficos, mapas, diagramas. Isto porque muitos destes gêneros têm pouca circulação na escola e quando circulam não são objetos de ensino. (ROJO, 2009, p. 32)

Em relação aos exames ENEM e SAEGO, os resultados também não são satisfatórios:

A média geral da prova redação ENEM 2001 foi apenas regular (52,58 em 100). Em 2007, com a participação de 2.738.610 de estudantes, a situação não foi diferente: a média da prova de redação subiu para apenas 55,00 em 100 e a das questões objetiva ficou em 51,52 em 100. (ROJO, 2009, p. 32)

Diante desses resultados, percebemos a grande necessidade de as escolas e professores preocuparem-se em trabalhar com o letramento como prática social, pois visa ao desenvolvimento de habilidades como: comparar, generalizar, prever, inferir e acima de tudo estabelecer relações.

Muitos professores ainda hoje idealizam que o ato de ler e escrever é apenas essencial para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, apenas uma questão de formação escolar, porém:

Isso vem demonstrar que a escola [...] parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre soluções fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções [...]. (ROJO, 2009, p. 33)

Dessa forma, podemos considerar os professores como mediadores no processo de formar alunos letrados, sendo necessário que eles busquem em sua prática pedagógica trabalhar de modo que os alunos consigam se adequar às condições de uso da linguagem nas práticas sociais de leitura e escrita, pois a leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social.

Assim, é indispensável que a leitura inserida dentro da escola não se limite a textos empobrecidos, mas que enriqueça suas aulas com a prática de leitura de gêneros textuais de circulação social concreta, os quais são importantes para a prática social dos alunos. Ou seja, possibilitar a construção e o acesso a diferentes níveis de letramento, na forma escrita, virtual, oral. Com isso, possibilita ao aluno transitar pelos diversos gêneros textuais que estão operando na sociedade e não práticas que se encontram contextualizadas da realidade do aluno e do seu meio social.

Por outro lado, a sociedade atual ainda está mergulhada em um mundo tecnológico, com novas linguagens, e as informações não são apresentadas tão somente por texto. Tabelas, gráficos, ensaios fotográficos, reportagens visuais e várias outras maneiras de comunicar estão disponíveis ao novo leitor. Às práticas letradas que fazem uso dessas diversas mídias e, conseqüentemente, de diversas linguagens, abrangendo aquelas que cercam as mais variadas culturas, deu-se o nome de multiletramentos:

O termo “multiletramento” refere-se às novas práticas de letramentos que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação de textos (multimodalidade) e também a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos. (ROJO, 2012, p. 168-169)

E assim como na sociedade, os multiletramentos também devem estar presentes nas salas de aula. A função da instituição escolar e do professor perante esse contexto é criar espaços

e momentos possibilitando que os alunos conheçam essas variadas práticas de letramento como consumidores e produtores de informação.

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam. (ROJO, 2009, p. 108)

Portanto, as instituições escolares juntamente com os professores devem estar preparadas para desenvolver atividades que irão propor aos alunos uma concepção responsiva aos discursos que transitam e, por vezes, são impostos socialmente. Exigem-se, assim, práticas dos novos letramentos, ou seja, usos efetivos das habilidades de leitura e de escrita nos múltiplos e complexos ambientes e meios de interação.

Nesse bojo, Rojo (2012) afirma que tais tendências de letramentos cultivados no espaço escolar podem contribuir de forma significativa na formação da cidadania, visto que isso permite aos alunos a assimilação das práticas sociais para produzirem seus discursos e a compreensão dos produzidos por outros, tanto dentro quanto fora da escola.

Metodologia

O presente estudo é delineado como uma pesquisa qualitativa, interpretativa e descritiva. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa pode ser considerada como:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p. 21)

Desta forma, a pesquisa estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão, visando ao preocupar-se com o processo e não com os resultados, podendo aprofundar e abranger as ideias expostas.

A pesquisa teve como método o estudo de caso, que, de acordo com Godoy (1995), é um tipo de pesquisa no qual o elemento primordial é uma unidade que se analisa profundamente, tendo em vista ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. De tal modo, o estudo de caso pode ser considerado como um método bem apropriado para conhecer em profundidade as nuances de um determinado fenômeno.

A pesquisa foi desenvolvida no mês de Junho/2015 em uma escola pública estadual da educação básica de tempo integral no município de Ceres/GO. Para o desenvolvimento desta, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para a professora regente do 8º ano do Ensino Fundamental II, e foram observadas cinco aulas com registro de notas de campo, além da produção de um diário do pesquisador, contendo reflexões pessoais ao longo das aulas assistidas.

O objetivo dessa investigação é identificar se a professora de língua portuguesa trabalha para que os alunos desenvolvam práticas sociais de leitura e de escrita para se tornar um aluno letrado e de que modo isso é realizado nas aulas.

O questionário é definido pelos autores Marconi e Lakatos (2003) como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 201). Para Gil (2008), o questionário composto por um conjunto de questões submetidas a pessoas tem o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Marconi e Lakatos (2003) definem que a observação pode ser compreendida como:

Uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. (p. 190)

Além disso, para Cresswell (2007), nas observações, o pesquisador toma notas de campo sobre o comportamento e as atividades das pessoas no local de pesquisa, assim ele registra as ações do pesquisado.

A partir das observações, foram construídos os diários de pesquisa utilizados como uma alternativa ou um suplemento para as notas de campo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Elas serviram como um instrumento complementar nesse estudo, uma vez que pude tecer reflexões pessoais na medida em que observava as aulas e coletava os dados.

Na pesquisa qualitativa, os dados são retratados e apresentados de forma dialética levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevista-

do, em que todos os dados da realidade são formidáveis para a conclusão desta pesquisa.

Depois da coleta dos dados, organizei a análise onde a professora foi identificada como “Esperança” com o intuito de preservar a identidade da participante, cuja pesquisa campo teve como propósito analisar quais são as práticas sociais de leitura e de escrita (letramento) desenvolvida pela professora de língua portuguesa.

A professora Esperança é graduada em Letras e especializada em Docência Universitária, trabalha a mais de dez anos como professora e atua no Ensino Fundamental II (6º ao 8º ano).

Por meio dos subsídios coletados, foram avaliados o questionário, as observações em sala com notas de campo e o diário do professor. Também me amparei nas leituras de determinados autores em relação ao conceito de letramento.

Desse modo, a análise foi construída a partir dos três instrumentos supracitados, na qual foi relacionada a partir da triangulação dos dados.

Análise e discussão de dados

Vistoriando teoria e prática: indícios de práticas de letramento ou ilusão?

Com base no questionário semiaberto aplicado a professora “Esperança”, iniciei a análise discutindo sobre o conceito de letramento da professora. Quanto à compreensão dela sobre o termo, a mesma respondeu que se trata de:

[1] Conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da trajetória escolar do indivíduo, proporcionando o pleno domínio da língua e da linguagem no mundo onde está inserido. (Esperança – Questionário – 05/06/2015)

Nesse sentido, pode-se avaliar que a professora ao dizer “conhecimentos linguísticos” e “o pleno domínio da língua”, parece pressupor que o letramento equivale ao ensino da língua e da gramática, em que estes não dão conta, sozinhos, do conceito. Já no momento que cita “da linguagem no mundo em qual está inserido”, ela sugere entender melhor o termo letramento em sua amplitude, visto que o letramento acontece quando o “[...] indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39).

Desse modo, nota-se que a professora evidencia possuir um conhecimento do conceito de letramento, porém, ainda se limita quando se refere aos conhecimentos linguísticos e domínio da língua, e isso parece influenciar em suas práticas na sala de aula.

[2] Durante as observações as atividades propostas como o “caça palavras”, a utilização constante do livro didático, demonstraram que a professora não busca proporcionar um trabalho que visa formar seus alunos tornando-os letrados. A utilização dos diferentes tipos de gêneros que foram citados pela mesma no questionário, não foram trabalhados nas aulas como ela também havia mencionado no mesmo. (Diário do pesquisador – aula 2/3 – 17/06/2015)

Nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas nas aulas assistidas ficaram restritas ao próprio material sem contextualização para que o aluno pudesse realmente ser inserido em práticas efetivas de letramento.

Quando questionada sobre a assimilação da leitura dos alunos, as dificuldades encontradas e a frequência da leitura trabalhada em sala de aula, a professora apontou que trabalha diariamente com a leitura, porém, de acordo com sua análise, os alunos não assimilam com facilidade o que leem e são desinteressados.

Entretanto, sabemos da importância da escola e dos professores trabalharem de forma atrativa para despertar o prazer pela

leitura. “Formas de motivação verdadeira e um acompanhamento estimulante são ‘sempre’ modos de ajudar o aluno a sentir-se em casa com o livro (e com qualquer outro objeto de arte)” (CUNHA, 2006, p. 54).

Em relação a como planeja e quais atividades a professora desenvolve com os alunos visando ao processo de letramento, ela ressaltou que trabalha com:

[3] Leitura de textos variados, interpretação, reflexão sobre o tema, exploração da intenção do autor ao escrever determinado texto, resumo, fichamento, produção de texto, resumo de filmes, análise de letras de músicas, jornais, revistas, etc. (Esperança – Questionário – 05/06/2015)

[4] [...] porém, foi notória a preocupação da professora em utilizar o livro didático, e os alunos acabam não se sentindo atraídos pela aula, a partir daí surgem conversas, brincadeiras, e fica explícito o desinteresse dos alunos pelas atividades. (Diário do pesquisador – aula 4 – 18/06/2015)

[5] Dos recursos citados, foram utilizados apenas revistas onde os alunos deveriam construir textos utilizando a linguagem verbal e não-verbal (Diário do pesquisador – aula 5 – 19/06/2015)

Nesse sentido, podemos notar que o professor pode ser um agente do letramento, porém é necessário que ele desenvolva propostas pedagógicas em que os alunos se envolvam com a leitura e escrita em atividades que estão presentes em suas práticas do cotidiano, visto que “trabalhar as várias formas de ler para apreender o sentido dos textos, é fundamental para o homem e sua adaptação ao mundo moderno” (BARBOSA, 1994, p. 115).

Na vida cotidiana, encontramos situações onde a leitura pode ser encarada: por necessidade, prazer, obrigação, divertimento ou para passar o tempo, pois a leitura se adéqua à inserção do

indivíduo no meio social e o caracteriza como cidadão participante. A autora Abramovich (1997) destaca:

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso (ABRAMOVICH, 1997, p. 14)

Neste aspecto, podemos considerar que a leitura é essencial para construção de conhecimentos e desenvolvimento do ser humano.

[6] E no decorrer das aulas observadas, a professora sempre destacou para seus os alunos a importância da leitura, porém, ela transfere toda a responsabilidade do fracasso para os mesmos. (Diário do professor – aula 1 – 11/06/2015)

Desse modo, observamos que a professora pesquisada enfrenta alguns problemas durante a efetivação de sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, fica claro que ela não consegue trabalhar de forma significativa e não convida os seus alunos para aprender com prazer. Automaticamente, parece cômodo que ela transfira a responsabilidade para os seus alunos, conforme se pode ver na sua resposta dada no questionário quando perguntada sobre que aspectos favorecem ou dificultam articulações no espaço escolar para promover a competência para leitura e escrita.

[7] Falta de responsabilidade em relação ao material em sala de aula por parte do aluno, conversa paralela, desinteresse pela leitura e escrita, a não valorização do estudo/do conhecimento. (Esperança – Questionário – 05/06/2015)

Destaco que, no decorrer das observações, a professora sempre ressaltava para os alunos a importância da leitura em suas vidas, porém, em momento algum das aulas assistidas, ela

forneceu aos alunos textos que fizessem parte da realidade deles. Com isso, acabavam não demonstrando interesse nas propostas pedagógicas da professora. A docente sempre estava focalizada no livro didático, não apresentava situações que eram do cotidiano, da realidade dos alunos.

Nesse contexto, sabemos da importância da leitura na formação dos sujeitos, porém, eles devem ser instigados para a construção desse processo, destaca o autor:

A leitura terá de se tornar algo que possibilite a criação ou a (re) criação de novas janelas por parte do leitor, janelas que darão rumo ao mundo que ele deseja descortinar à sua frente. A leitura deverá ser parte do processo de libertação e de identificação do homem. É possível descortinar um mundo oculto pelo ato de ler [...]. (ALMEIDA, 2006, p. 149)

No decorrer deste trabalho foi discutido sobre os programas de avaliações como: ENEM, SAEB e o PISA (ROJO, 2009), nos quais os resultados em relação à leitura não foram satisfatórios. Daí observa-se a grande preocupação de como essa leitura está sendo trabalhada na sala de aula, a professora participante da pesquisa em todas as aulas observadas destaca a importância da leitura, porém, as propostas trabalhadas acabam não se adequando às necessidades dos alunos.

Deste modo, na primeira aula observada a professora trabalhou com a produção textual, e no decorrer da mesma foi constantemente falando para seus alunos a importância da leitura e sua contribuição na avaliação do ENEM, porém, as propostas levadas não atingem a necessidade do aluno, com textos fora da realidade dos mesmos.

[8] No decorrer da aula a professora distribui um caça palavras bíblico onde os alunos, além de localizar as palavras, deveriam procurar os significados e depois tiveram que produzir um texto com as palavras encontradas. Em deter-

minado momento da aula uma aluna levantou um questionamento “para que serve este texto?”, não estou compreendendo nada”. (Notas de Campo – aula 1 – 11/06/2015)

Nesse sentido, notamos, na fala da aluna que os textos trabalhados em sala de aula não estão vinculados à realidade dos alunos, deste modo, isso pode dificultar a formação de alunos letrados. A seguir, temos os exemplos de atividades que foram trabalhadas em sala de aula, concedido pela professora participante da pesquisa:

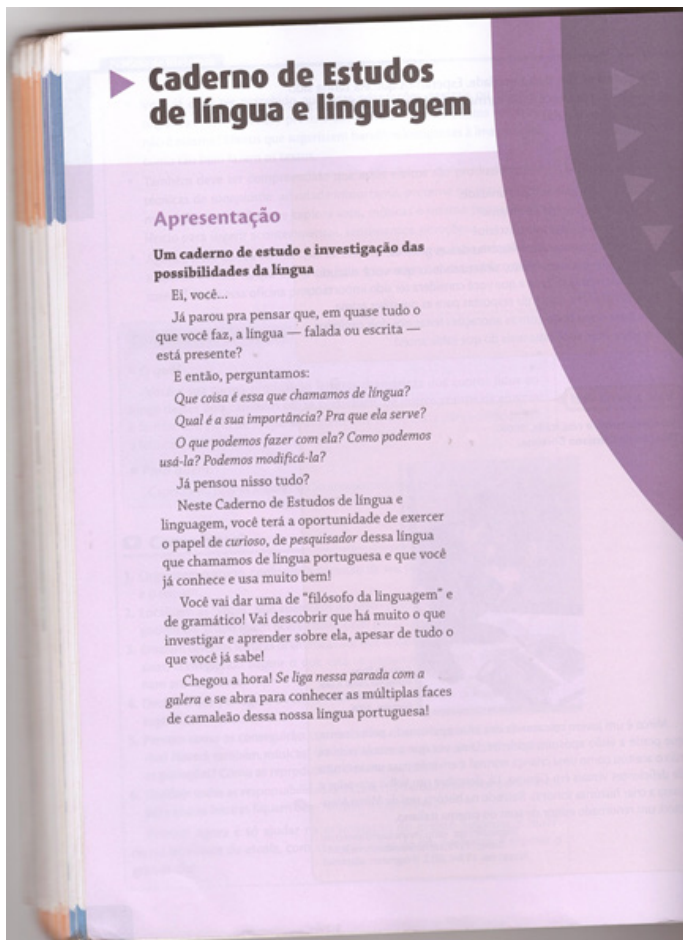
Figura 1 – atividade aula 1 – 11/06/2015

14 Sabedoria 17:4-6

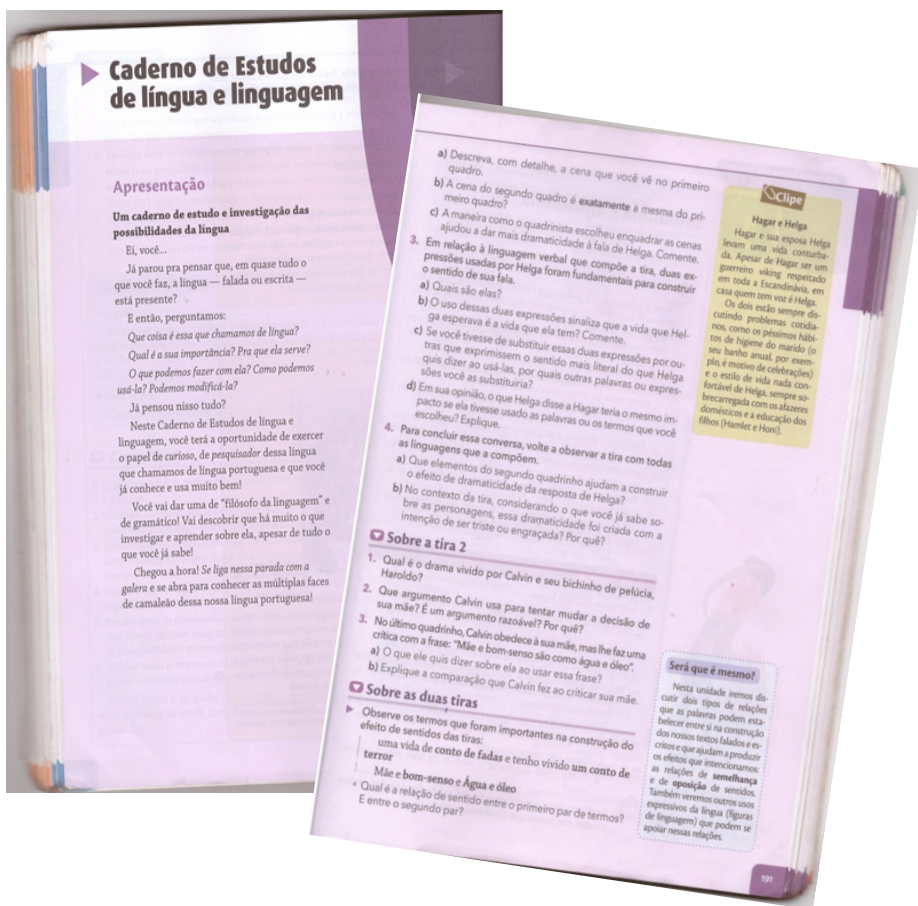
Mesmo o **CANTO** mais **AFASTADO** em que se **ABRIGAVAM** não os **PUNHA** ao abrigo do terror: **RUIDOS ATERRADORES** ressoavam em **TORNO** deles, e taciturnos espectros de lúgubre **ASPECTO** lhes apareciam. Nenhuma chama, por intensa que **FOSSE**, chegava a iluminar. E a luz brilhante dos astros era impotente para alumiar esta **NOITE** sombria. Mas aparecia-lhes de súbito nada mais que uma **CHAMA ATERRADORA**, e, tomados de terror por esta **VISÃO FUGITIVA**, julgavam essas aparições mais terríveis ainda.

L M Â G W L N E Û X S Á R R U Í D O S C
 Z R G L Í D T Ó C Á G R R M É D D F F H
 A R K F M M L B B Y Â A Ô Y Ó W L A O A
 R X O D A T S A F A N Ó I S Ã Ê Ã X I M
 O I F U I W Í B Í S O N É Í L Z D W D A
 D S Ó B É A Ô R M I U C U T É S I Ã C B
 A C L Ô É D Ô I É G D T O R N O F R T J
 R E L A K Y E G A I A Y G S A É Í W L Û
 R I S T R O R A O N O I T E Ô H P U O C
 E Ó H E G T Á V X É S Ê Ê Ã Ó V N É L Ô
 T P Z R Z N J A I D Û D Ô G Ó Z C U N V
 A T U R Â A Ô M Q G Ã A M Â B U W B P V
 H I G A Ô C V Í Ê Ô I Ã Ê Ó V Ó Â A R I
 Ô Y P D I Ô Q Q Í X W É K Z W N V Ê Â S
 X G S O N M D T H Ã Ô U X I B K E D B Ã
 T Q Ã R Í U H P Û N F Ã X S L C Y B X O
 F Í D E V A Y D S E M Ô R Á Q O Ê E X E
 O Ã C S P É X G V P Ó L Y E Í F L L Q S
 S J É D É Y É Z H O Q D Y O J Ô K Z S U
 S V G H O K V É G Ô O R F U G I T I V A
 E G X F Û E A S P E C T O Z J U T I Ã I
 I Q W É Ã I U Û Ê M X Ã N Ã J Y Í Á É A

Figura 2: atividade aulas 2 e 3 – 17/06/2015



Figuras 3 – atividade aula 4 – 18/06/2015



A partir desses exemplos, percebi que as atividades propostas são até interessantes. As tiras são um gênero textual e fazem parte das práticas sociais dos alunos, porém, a forma que a professora contextualizou a atividade não os desafia a pensar em uma prática social.

[9] Durante a aula, a professora solicitou aos alunos que desenvolvessem as atividades do livro didático, mas, não fez

nenhuma leitura prévia e/ou abordagem sobre a mesma, não foi problematizada e sim uma simples reprodução do livro didático, não foi desenvolvida de forma significativa para seus alunos. (Diário do professor – aula 4 – 18/06/2015)

Do contrário, sabemos que os professores devem promover oportunidades diversificadas de atividades e contextualizá-las para estimular o processo de leitura e escrita dos seus alunos, “ele deve criar situações que permitam ao aluno vivenciar os usos sociais que se fazem da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos” (FERNANDES, 2008, p. 18).

Neste sentido, fica explícito que o gênero textual presente na atividade poderia ter sido explorado pela professora, visando às práticas sociais dos alunos, porém, ela não se preocupou em problematizar e contextualizar a atividade.

Compreendemos que o professor tem o papel de mediador nesse processo de letramento, no qual o indivíduo terá mais oportunidades e também mais perspectiva de se tornar um sujeito ativo e crítico no meio ao qual está inserido. Contudo, “[...] é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. (ROJO, 2009, p. 107).

Nesse bojo, a professora participante relata que é importante formar alunos letrados, pois, para ela:

[10] Somente assim será possível construir um país melhor, mais justo e igualitário; pois o verdadeiro conhecimento transforma o indivíduo, permitindo a ele o desenvolvimento pleno de suas consequências e habilidades, e capaz de atuar de forma consciente e crítica na transformação da realidade social, política, cultural e econômica de nosso país. (Esperança – Questionário – 05/06/2015)

Diante dessa fala, é possível analisar que a professora possui conhecimento da necessidade de ir além, tornar o aluno letrado para que possa utilizar-se da leitura e escrita em suas práticas sociais, podendo assim, estar ativo na sociedade pertencente, da mesma forma Paraná ressalta:

É preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita (PARANÁ, 2008., p. 50)

Portanto, mesmo subentendendo da importância e a necessidade de tornar os alunos letrados, a professora não apresenta subsídios concretos em suas propostas para que isso ocorra. É necessário que a ela reveja suas práticas pedagógicas, para não estar restrita apenas a uma prática descontextualizada e que não seja significativa e convidativa para os alunos, e sim torná-los letrados para que possam agir de forma crítica e atuarem diretamente no seu meio social.

Considerações finais

A trajetória da revisão bibliográfica apontada neste estudo enfatizou a importância das práticas de letramento nas aulas de língua portuguesa, visto que o letramento incide no ato de ensinar a ler e escrever, capacitando o indivíduo para utilizar as habilidades em seu cotidiano, portanto “[...] é preciso também saber fazer o uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. (SOARES, 2009, p. 20).

A pesquisa apontou que a professora investigada ainda se restringe em suas práticas no que concerne a práticas efetivas de letramento. A professora revela em seus discursos uma transferência de responsabilidade para os seus alunos e, muitas vezes, transfere

a responsabilidade para eles como se fossem os únicos que devem ser comprometidos/responsáveis pela sua aprendizagem.

Sabemos que os alunos devem ser ativos no processo de ensino e aprendizagem, porém o professor deve ser o mediador, levando subsídios para que alunos possam se construir e não transferir toda a responsabilidade para estes.

Por meio do questionário, foi perceptivo que a docente conhece o conceito do termo letramento, porém parece não saber a importância deste no processo de formação de seus alunos em sua prática diária. Deste modo, no decorrer das observações das aulas notei que a professora como mediadora desse processo não busca promover atividades que buscam letrar os seus alunos, e ainda demonstra uma grande desmotivação em relação ao processo de ensino.-

É salutar reconhecer que o papel do professor é mediar o conhecimento e tornar os alunos em sujeitos emancipados, para que possam apropriar-se da leitura e da escrita como um alicerce nessa sociedade que permanece em constante transformação.

Este trabalho teve limitações devido ao tempo de pesquisa, de número de aulas observadas, que podiam ter sido em maior número, mas acredito que a mesma já foi capaz de indicar um perfil da professora e de sua prática de ensino. A temática merece novos olhares e esta pesquisa pode, e muito, contribuir para o desenvolvimento de futuros trabalhos.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*, 5.ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. *A Produção de Textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CRESWELL, J. W. Questões éticas a prever. In: _____. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 21ª ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. 18ed. São Paulo: Ática, 2006.

FERNANDES, Maria. *Os segredos da alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais*. Revista de Administração de empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

JUSTOS, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. *Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social*. Revista Eletrônica Saberes da Educação. n.1, vol. 4, p. 1-17. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. 2008.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. In MOURA, E. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17. Jan. / Abr.2004.

_____. Magda. *Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos*. Revista Pátio, n.29, p. 96-100. Fev. / Abr. 2004.

_____. Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M. F. B.; _____. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA:
O DESPERTAR DO SENSO CRÍTICO NO
ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Carla Martins Ramos

José Elias Pinheiro Neto

Em uma análise sobre a realidade da educação brasileira, percebemos a importância de uma reflexão acerca dos problemas que vem enfrentando este setor das séries iniciais até o ensino superior. O Brasil é um dos países com sérios problemas no conceito analfabetismo funcional¹. Algumas pessoas não entendem a leitura como uma prática cotidiana e as dificuldades em compreender um texto, por mais simples que seja, são imensas.

Além disso, apesar de terem sido alfabetizados, no sentido tradicional, o que ocorre é que não foram letrados², não estão preparados para lidar com os mais diversos gêneros de textos. Longe dos bancos da escola apenas a decodificação linguística não é suficiente, pois não supre os anseios de uma sociedade globalizada e um mercado de trabalho exigente como o atual.

-
- 1 Os analfabetos funcionais são aqueles que conseguem decodificar um texto, porém não dominam o uso da leitura e da escrita e nem delas fazem uso cotidianamente.
 - 2 Ser “letrado” equivale a saber fazer leitura crítica dos mais diferentes tipos de texto e da mesma forma poder expressar-se na escrita de forma clara, concisa, coesa, dentro das normas da língua materna.

E não é mais novidade para a maioria das pessoas que a prática da leitura é essencial, mesmo porque de uma leitura eficiente depende a compreensão de um problema matemático, ou os saberes da biologia, da história, geografia, física, filosofia, só para citar alguns. Sem esquecer, é claro, a própria comunicação, em que as produções escritas ou orais fazem uso irrestrito da língua materna confrontando a decodificação linguística com a leitura compreensiva e analítica de tudo o que nos rodeia, incluindo pessoas, objetos, situações, materiais impressos, gravuras, filmes entre outros.

Saber comunicar-se eficazmente torna-se, então, um requisito essencial para um bom convívio social e profissional. Poder expressar-se coerentemente, adequando-se às mais diversas situações comunicativas. Esta formação ideal deve ser trabalhada através do desenvolvimento de habilidades de leitura crítica dos alunos desde a primeira fase do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano. E é exatamente neste ponto que surge o seguinte questionamento: como alcançar o objetivo de formar, ainda nas séries iniciais, leitores críticos?

Assim, partindo do pressuposto de que a leitura é imprescindível para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e por isso mesmo, deve ser incentivada desde as séries iniciais. Pretendemos nesta breve análise angariar pressupostos necessários para a incorporação eficaz da mesma na prática escolar do Ensino Fundamental.

Apontamentos sobre a leitura no Ensino Fundamental

Segundo os PCNs (2001) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental a prática da leitura é responsável direta pela formação de bons leitores e, conseqüentemente, de bons escritores. Leitores estes não apenas capazes de decodificar um texto, mas de desvendar-lhes nas entrelinhas, e escritores no sentido de serem capazes

de redigir os mais variados gêneros conforme pedir o contexto. Desta forma, trabalhar com o recurso da leitura “tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. (p. 53).

Para que o aluno adquira estas habilidades é necessário desde cedo a leitura de diversos gêneros, inclusive os literários. O ideal é que os pais iniciem seus filhos ao mundo letrado desde aos mais tenros anos. Mas, a responsabilidade institucionalizada fica mesmo é por conta da escola. Com os professores as crianças descobrem que têm muitos motivos para dominar o código escrito, uma vez que nossas vivências podem estar escritas para consultas.

A instituição escolar diferencia-se da família e das instituições sociais por realizar um trabalho educacional sistemático, isto é, planejado e organizado sobre bases científicas. [...] A aprendizagem da leitura é fundamental, portanto, para a integração do indivíduo no seu contexto sócio-econômico e cultural. O ato de ler abre novas perspectivas à criança, permitindo-lhe posicionar-se criticamente diante da realidade. (CATTANI; AGUIAR, 1982, p. 24).

É de suma importância trabalhar a literatura na escola desde as séries iniciais para que o aluno descubra logo cedo o prazer proporcionado por bons textos. Esta leitura praticada desde a pré-escola – de gravuras ou mesmo o ato de ouvir histórias – faz a criança crescer em contato com os livros e ver a leitura como algo primordial, prazeroso e pleno de significação. Sem dúvida este é um dos caminhos mais sensatos e eficazes para que esses estudantes tornem-se futuramente leitores apaixonados, críticos e cientes da importância da leitura para suas vidas.

Os livros são fontes de conhecimento do mundo, do homem, das coisas, da natureza, por isso despertam prazer e

aprimoram o gosto estético. Por isso, é preciso mostrar esta sensação para as crianças, fazer com que se sintam protagonistas do seu próprio aprendizado através da leitura. Quando algo nos proporciona prazer, queremos sempre repetir, partindo destes pressupostos o ato de ler torna-se uma fonte insubstituível e inesgotável de experiências.

Ouvir histórias também é essencial para as crianças nas séries iniciais, principalmente quando ela não domina ainda o código linguístico escrito. Quando a criança houve uma história, a sua mente está, automaticamente, produzindo outra. As narrativas orais iniciam a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos, na memória, desperta a sensibilidade conduzindo-a pela imaginação através da linguagem global, operando também como veículo de emoções. Sem falar que a “expressão pela palavra é tradução da experiência num código que outros dominam; é, portanto, simultaneamente, expressão e comunicação: troca.” (LEITE; MARQUES, 1982, p. 41), por isso, necessária ao convívio social.

Contar histórias é uma das formas mais eficaz para despertar a curiosidade e suscitar a imaginação, pois, a partir delas, vários questionamentos da criança são respondidos e, conseqüentemente, outros são propostos: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.” (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

Engana-se, no entanto, quem acredita que para contar histórias é simplesmente pegar o primeiro livro encontrado no armário e decodificá-lo para as crianças. Essa leitura não pode ser feita de forma automática e sem preparação, antes é necessário se fazer uma leitura observadora das palavras, do ritmo, das intenções do autor, dos preconceitos que eventualmente podemos passar, das relações entre as personagens, as pausas, entre outros. Podemos considerar como bem sucedida a leitura que transmite

confiança e consegue motivar, despertar a atenção e a curiosidade dos pequenos ouvintes, atentemos para Abramovich, pois ela escreve que

Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim, quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso, chega no ouvinte... [...] é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encantamento... Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa. (1993, p. 20-21).

Ler histórias não basta, é preciso lê-las como quem conta. É preciso vivenciar o texto. Dizê-lo com a boca, com os olhos e com o corpo, compartilhar dos ritmos, das pausas e dos suspiros, dar vida à vida que palpita nas palavras grafadas em páginas mudas, se não lidas. O leitor é quem dá sentido ao texto escrito, recriando -o segundo sua capacidade de leitura e imaginação.

Devemos evitar as descrições, principalmente detalhadas, estas especificidades devem ficar a cargo da imaginação do ouvinte, porque o que interessa mesmo são as conversas, as ações, os acontecimentos. No mais, é preciso colocar-se no lugar do leitor para seduzir o ouvinte numa tentativa de antecipar suas expectativas (LAJOLO, 1993).

Contudo, algo ainda nos intriga neste processo, e perguntamos, devemos contar histórias apenas para as crianças que ainda não aprenderam a ler? A resposta é não, uma vez que histórias bem contadas agradam a todas as idades. Eles reescrevem, na subjetividade do ouvinte novos elementos. Então, esta prática pode se tornar uma forma de trabalho produtivo entre alunos e professores, entre a turma e a escola. Aqueles que dominam a

leitura podem contar as histórias lidas para os colegas e assim exercer também sua capacidade de recriação, memorização, compreensão e articulação com o público.

Outra forma de incentivar as crianças na alfabetização a terem contato com a leitura é oferecendo-lhes livros em que as gravuras sejam predominantes. Nestes livros, que normalmente são utilizados antes da alfabetização, a leitura é feita mais pelos desenhos do que pelas frases que constituem uma ou duas linhas em cada página. A leitura não verbal pode despertar no aprendiz a vontade de se aprofundar cada vez mais no contexto.

Quando o texto dos livros para crianças é formado apenas por algumas frases, a ilustração adquire um papel relevante na estruturação da narrativa. Deve, portanto ser cuidadosamente analisada em suas seqüências e cenas, na representação das personagens e suas expressões (pessoais, de ação etc.), nos detalhes do espaço e do tempo a fim de que as crianças acompanhem e a dominem plenamente a história e as formas em que estão narradas (FARIA, 2007, p. 83).

Superada esta primeira fase de leitura, a próxima é aquela em que os textos são de média extensão. Desta vez, o papel da ilustração, segundo Faria (2007), não é mais o de repetição e complementaridade, ele passa a representar as contribuições específicas para a leitura integral da história. Em uma relação de igualdade, a vantagem da escrita é que delimita mais fielmente os articuladores temporais e os elementos que explicam causa e efeito, designando personagens, ambientes e objetos, preenchendo, assim, as lacunas e solucionando as ambiguidades geradas pelas imagens. E por último, ainda de acordo com a autora,

Nos livros em que o texto é o elemento principal da narrativa, e portanto logo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto escrito, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos

caminhos mais suaves da imagem. Ela geralmente capta uma cena importante da história e tem o sentido lato de ilustração. (FARIA, 2007, p. 42).

Neste estilo de texto, em que há mais escrita do que ilustração. Estas ilustrações têm apenas função decorativa, de embelezamento, para tornar a leitura mais atraente. Quanto ao que se refere a poesia, sabe-se que esta deve prender a atenção da turma, tem que ter surpresa, deve ser inusitada, divertida e prazerosa, são elementos trazidos para sala que colaboram na execução de uma boa aula.

A poesia para criança, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os povos, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa. (ABRAMOVICH, 1993, p. 67).

Não se deve cometer o equívoco de acreditar que as crianças não sabem aproveitar um poema, muito pelo contrário, as rimas, os trocadilhos, ritmos bem construídos são essenciais para garantir o aprendizado. Pode-se oferecer a uma criança uma poesia pedagógica, do tipo moralizante, com temas patrióticos ou mesmo tratando de assuntos piegas, ainda assim, ela irá tirar todo o proveito. Portanto, a partir do instante em que a criança se depara com uma poesia bem elaborada, com as características requintadas de que fala Abramovich (1993), nasce no leitor a curiosidade e o prazer para conhecer mais obras deste gênero literário.

O professor não deve restringir a leitura compreensiva de poesias em questionários fechados, eles tiram a ludicidade da leitura espontânea, antes de tudo, deve permitir a pluralidade de leituras, não no sentido de vários textos – embora essa prática

precisa ser também estimulada – mas a possibilidade de se ler de várias maneiras um mesmo texto e/ou poesia (ORLANDI, 1993).

As poesias provocam e/ou evocam sensações, sonhos, emoções, experiências e vivências infantis. Há também em nossa literatura infantil inúmeras narrativas contadas na forma de versos, com rimas melodiosas, e ainda a prosa poética. Assim como as escolhas do autor podem não ser adequadas a determinados públicos, a do professor corre o mesmo risco. Por este motivo, no momento de escolher um livro para a turma é preciso muita leitura, reflexão e diálogo com os alunos. Mas não devemos ficar apenas nisto, a forma de se trabalhar a história ou a poesia será decisiva no aumento ou na diminuição do interesse pelos textos.

Há diversos livros infantis que retratam com humor e crítica o mundo adulto. Eles revelam através de alguns personagens fictícios características dos adultos como: o mau humor, a incompetência, as queixas e lamentações, a irritação, a raiva e o consequente descontrole, o tédio, mas tudo isso de uma forma lúdica e gostosa de se ler. Este estilo de obra favorece o trabalho do professor já que esses livros infantis por si só, na maioria das vezes, prendem o interesse dos pequenos leitores.

São vários os requisitos para dificultar a seleção do material literário que deve ser utilizado em sala de aula. Existem diversas editoras que tentam facilitar a vida dos professores com seus catálogos por idade. Mas, parece coerente que, como uma obra desperte o interesse do leitor adulto pelo conteúdo, do mesmo modo acontece com a criança, agrada-lhe textos que falem de realidades como as suas cotidianas e compartilhe com as emoções típicas de sua idade. “A criança, dependendo de seu momento, de sua experiência, de sua vivência, de suas dúvidas, pode estar interessada em ler sobre qualquer assunto”. (ABRAMOVICH, 1993, p. 98). São histórias que refletem os vários problemas que afligem uma criança ou apenas um que ela esteja interessada.

Várias formas podem ser utilizadas para que estes textos possam ser trabalhados em sala de aula a começar pela estrutura narrativa através de perguntas como: quais os nomes das personagens, lugares, qual a situação inicial e como terminou, entre outros. Pode-se trabalhar com a ampliação de textos curtos, com diálogos, dramaturgia e também com a percepção das histórias pela observação de figuras.

Outra possibilidade de abordagem do texto literário são os roteiros de leitura divididos em etapas que se completam e se inter-relacionam, considerando as diferentes linguagens que a constituem e de forma a contemplar aspectos constitutivos da literariedade da obra. Existem várias possibilidades de se realizar este trabalho em sala, e um destes segue basicamente o seguinte roteiro: primeiro devemos motivar, conseguiremos isso aguçando a curiosidade dos alunos, atraindo a atenção deles para a tarefa que se pretende realizar, em seguida a leitura compreensiva e interpretativa com apontamentos de lugar, tempo, personagens, suas principais ações e, por fim, a transferência em que cada aluno mostrará o que apreendeu da história, podendo ser oral ou escrito, dependerá da série em questão.

Segundo Lajolo (1982, p. 53), “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor”. Sendo assim, definitivamente não é tarefa simples ser um educador/alfabetizador, mas é, sem dúvida, uma das atividades mais edificantes, principalmente quando o professor sabe que “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2002, p. 39). Por isso é que o professor de língua portuguesa:

– [...] deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. [...] uma espécie de poliglota: precisa dominar competentemente várias modalidades de linguagem [...];

- [...] deve ser familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos [...] precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los;
- [...] deve estar familiarizado com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. (LAJOLO, 1993, p. 21-22).

A preparação do professor é sem dúvida crucial para que este realize um bom trabalho de leitura com a sua turma. O professor não pode se esquecer de que a circulação de textos literários na escola não deve “contrariar características atribuídas à literatura, uma vez que se justifica por facultar a realização do significado principal da arte: o acesso a experiências e saberes que, por limitações variadas, o ser humano não pode obter de outra maneira.” (ZILBERMAN, 1989, p. 21).

O professor pode trabalhar de forma funcional, introduzir livros literários no cotidiano do aluno, buscar nos livros didáticos elementos para o discente pensar, tudo isso influencia na leitura e interpretação de livros e enunciados. O profissional docente é o mediador do conhecimento e cabe a ele mudar o método de aprendizagem de acordo com as dificuldades do aluno. Portanto, o professor deve direcionar o aluno quanto às escolhas dos livros, dessa forma, será mais fácil a produção do conhecimento.

O professor deve saber que tipo de informação é relevante para cada momento e qual tipo de informação que ajuda a criança a progredir. Ele não é, portanto, simplesmente um transmissor de informação; seu papel deve ser de fazer coincidir a informação que oferece com a necessidade da criança, de tal maneira que resulte coerente a tarefa a que se propõe. (CARDOSO; TEBEROSKY, 1993, p. 26).

Portanto, de acordo com Zilberman (2005, p. 9), “Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular.”. O ato de ler nos abre um leque de possibilidades, podendo desenvolver nossa imaginação nos transpondo para situações e lugares diferentes da nossa realidade.

É importante para as crianças que sejam inseridos livros de literatura, textos informativos, publicitários, dissertativos, contos, piadas, reportagens, entre outros que causem algum impacto, provocando no educando a vontade de ler e levando os alunos à reflexão do texto lido. Que tipo de ganho as crianças de 07 a 11 anos podem ter com essas leituras? São vários, podemos trabalhar a linguagem dos textos, produção e interpretação, gramática, leitura para aquisição de vocábulos, além do conhecimento linguístico, a viagem nos contextos históricos lidos.

Para a leitura de um livro se tornar uma experiência inesquecível para as crianças, é necessário que o professor crie um ambiente propício à leitura, um lugar agradável que possa lhes oferecer muitas opções de histórias em que esses alunos possam se sentir livres para ler o que mais lhe chamar atenção, de modo que não se sintam obrigados, podendo até associar o livro a uma brincadeira e passando a tomar gosto pelo ato de ler. Segundo Sandroni e Machado, o professor deve:

Falar, ouvir, contar histórias, mostrar figuras, deixar manusear livros.

Ensinar a ler:

- identificar interesses e habilidades de cada aluno;
- identificar estágios de desenvolvimento em leitura;
- identificar os livros disponíveis e planejar seu uso para diferentes fins: didáticos, referência, ficção e não – ficção.
- planejar as atividades e desenvolvê-las em classe;

– avaliar e informar.

Desenvolver o gosto pela leitura: – estimular a escolha individual;

– proporcionar experiências variadas: Coletivas e em grupo. (SANDRONI; MACHADO, 1991, p. 29).

Ao falar dos livros lembramos também da biblioteca, pois eles são elementos importantes e difíceis de serem desvinculados. A biblioteca é o lugar de propiciar subsídios para complementar a busca por informações em todas as áreas, fornecendo material atualizado e propício para cada faixa etária, e nunca o local de castigo para a indisciplina, caso ela venha ocorrer na escola.

Existem bibliotecas públicas frequentadas por pessoas de diferentes níveis sociais, faixas etárias, crenças e escolaridade. Portanto, elas podem ser comparadas a um centro de informações, pois, nelas estão contidas histórias, lendas, culturas de outros povos, informações sobre agricultura, e muito mais. Deste modo, as bibliotecas precisam estar preparadas para suprir as necessidades da sociedade, pois, além de ser um lugar muito importante para a escola, elas podem proporcionar desenvolvimento intelectual ao leitor. Segundo Sandroni e Machado “a biblioteca é o fator que dá oportunidade [...], apresentando uma gama de opções de leitura, facilitando a livre escolha da criança e promovendo o contato agradável com os livros.” (SANDRONI; MACHADO, 1991, p. 31). Portanto ela precisa ter leitura de diversos gêneros literários, agradando a todos.

Muitos alunos não têm acesso aos livros em suas casas, os da biblioteca são os únicos que eles conhecem. Se eles não são incentivados a ler em casa e, em muitas vezes, na escola também não, como esses alunos conseguirão se desenvolver intelectualmente e adquirir gosto pelo mundo da leitura? É por isso que as escolas precisam analisar se é necessária a criação de programas pedagógicos ou a mudança nos modelos já existentes.

É necessário que a biblioteca escolar acompanhe o projeto da escola e os métodos pedagógicos do professor, pois, agindo juntos, ambos estão ajudando a sociedade e o educando, certamente um resultado positivo será mais fácil de ser alcançado. Não se pode esquecer que muitas pessoas não possuem uma boa renda familiar, que as impossibilitam de investir na ampliação do seu conhecimento, como comprar livros e assim recorrem às bibliotecas públicas e escolares. Esta deve ser uma premissa delas, este fato, de buscar o conhecimento nestes locais ocorre muito

nos países em desenvolvimento, onde as culturas originais eram ágrafas o hábito de leitura não evidentemente enraizado, e, por outro lado, o poder aquisitivo da maioria da população não permite a aquisição de livros, é de se desejar que a biblioteca escolar venha a suprir também essa dificuldade, oferecendo, além dos livros didáticos obras de referência (enciclopédias, dicionários, atlas, anuários etc.) e uma oferta bastante ampla de livros de ficção (poesia, teatro, prosa narrativa). (SANDRONI; MACHADO, 1991, p. 30).

Não basta somente existir uma sala com amontoados de livros, se não houver um indivíduo capacitado e engajado com o propósito de ajudar as pessoas que necessitam da biblioteca, todo o trabalho escolar pode ser em vão, esse indivíduo é o bibliotecário. Ele deve ser um educador e ter conhecimento dos livros para que possa indicar obras de acordo com cada faixa etária. É inevitável que o bibliotecário auxilie e incentive a leitura, depende dele também para que a biblioteca se torne um lugar frequentado constantemente, requisitando livros novos junto à direção, sempre pensando em proporcionar o melhor para seus visitantes, atualizando seus acervos para acompanhar o currículo escolar, ser calmo, atento, comunicativo e cativante, requisitos formais para iniciar alguém no mundo da leitura.

Considerações finais

Um dos objetivos no Ensino Fundamental é o de preparar leitores vivos, inquietos e participantes. Mas para que isto aconteça faz-se necessária a presença de professores que almejem ensinar o inusitado, o novo para estes alunos, um educador que seja, antes de tudo, leitor assíduo, capaz de olhar de frente suas próprias dúvidas, aquele que busca a cada dia novas formas de ver e vivenciar o mundo.

Os autores pesquisados, neste trabalho, são unânimes em afirmar a importância da literatura, principalmente desde o Ensino Fundamental, já que é neste período que a criança aprende a gostar ou não de leitura. Esta conversão de pensamentos é baseada em aspectos psicológicos/emocionais, cognitivos/intelectuais e sociais.

A leitura literária colabora com um desenvolvimento mental saudável da criança, favorecendo a aprendizagem em geral, uma vez que colabora com a criação e ampliação do imaginário, este, por sinal, é indispensável para qualquer ser humano leitor. Ele possibilita o prazer da imersão no desconhecido pelo conhecimento do outro e pela exploração da diversidade, o que leva a descoberta interior/pessoal de si mesmo, favorecendo assim a formação, maturação e emancipação do leitor, tornando-o proficiente, e, o mais importante, disseminador da arte de ler.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CARDOSO, Beatriz. TEBEROSKY, Ana. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 5 ed. Campinas, São Paulo: Unicamp. Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes 1993.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In.: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. ZILBERMAN, Regina. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz E. Terra. 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In.: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. ZILBERMAN, Regina. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In.: AGUIAR, Vera Teixeira de; ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 2 ed. Campinas, Cortez, 1993.

PCNs – *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed., Brasília: A Secretaria, 2001.

SANDRONI, Laura C. MACHADO, Luiz Raul. *A criança e o livro*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991.

ZILBERMAN, R. *O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra*. In.: *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Smolka, Ana Luiz B., et al. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10 ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

XI

LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: A AVALIAÇÃO DO ENEM

*Suzana Sabino da Silva
Hélio Frank de Oliveira*

A proficiência em leitura e escrita advinda das práticas sociais é de suma importância para a sociedade contemporânea em função das exigências no campo virtual, tecnológico, industrial e profissional. Assim sendo, os sujeitos são estimulados à busca incessante de novos conhecimentos, já que se veem debruçados diante de tanta competitividade. O homem na sociedade vigente busca, sem ter conhecimento explícito, os mais variados letramentos que ganharam ênfase em estudos recentes.

Segundo Kleiman (2008), os estudos sobre letramento no Brasil têm despertado interesse dos autores por ser uma pesquisa emergente para uma população em grande parte marginalizada com relação à escrita, porque a oralidade e a multimodalidade, muitas vezes, evidenciadas pelas novas tecnologias ganharam um espaço considerável. Dessa forma, a escrita é composta por práticas sociais em contextos específicos para objetivos definidos/pré-estabelecidos.

Nessa perspectiva, este trabalho tem por propósito verificar e discutir os possíveis letramentos dos alunos e a contribuição da leitura e escrita para a avaliação mais esperada durante o ano, o

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Perceber como discentes concebem o aprimoramento em leitura e escrita para a inserção à universidade por meio da avaliação do ENEM certamente contribui para a construção de sentidos em relação ao textos contidos na avaliação.

Os alunos do contexto da escola particular, muito mais que passar nas disciplinas, estão com a expectativa centrada no exame de ingresso à universidades e assim buscam desenvolver competências letradas para um resultado satisfatório na prova. Dessa forma, há uma relevância em estudar a importância da leitura e escrita, o/s (multi)letramentos nessa sociedade e sua relação com o ENEM.

Para tanto, este trabalho inicialmente retrata a importância da leitura e escrita sob a perspectiva do/s (multi)letramentos como aporte ao ENEM, em que se explicitam o ato de ler e escrever, os gêneros textuais na atualidade e as práticas que, porventura, contribuirão ao Exame. Na sequência, teorias sobre letramentos do ensino médio, estruturação do ENEM e exigências das competências de que o estudantes devem ter domínio são discutidas. Por fim, explicita-se a metodologia e analisam-se os dados.

A importância da leitura e escrita (multi)letramentos como aporte ao ENEM

O ato de ler e escrever, no mundo pós-moderno, é importante para a formação de leitores e escritores, não como mera constatação, mas de forma que os sujeitos se veem inseridos em contextos incorporados de práticas complexas de leitura e escrita (QUELHAS, 2015). Ao considerar que as práticas de leitura e escrita são essenciais nos dias de hoje, é relevante destacar que, no mundo globalizado, os recursos tecnológicos ganham ênfase a partir dos novos modos de vida e de cultura. Com isso, impulsionam o surgimento de novos gêneros textuais como: edito-

riais, artigos, notícias, videoconferências, e-mails, aulas virtuais, dentre outros.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros textuais são importantes para a comunicação, seja por meio da escrita ou oralidade. São eles que situam os processos de comunicação, integram as culturas, no meio social, nas inovações tecnológicas e em contextos discursivos variados. No que tange a sua inserção na cultura eletrônica, há uma resistência por parte dos professores tradicionais de reconhecer a expansão ocorrida quanto ao uso discursivo desses gêneros pertencentes à realidade dos alunos. Esses novos gêneros influenciam na história, na linguagem e no domínio discursivo, uma vez que o texto pode gerar muitos discursos dentro de um mesmo gênero. Dessa forma, um texto específico de um tipo e gênero textual preestabelecido hoje, devido às influências, não se baseia em um único, mas em vários gêneros, permeados pelas variantes e influências do contexto sócio-histórico-geográfico.

Partindo do princípio de demandas e exigências contemporâneas de gêneros textuais, nota-se que ler e escrever relacionam entre si, a partir do momento em que a linguagem é desenvolvida. Assim, outras práticas linguísticas devem ser introduzidas nas aulas para o aluno potencializar habilidades e competências discursivas, com significação na escrita. Nesse caso, o professor auxiliaria o aluno na educação básica a desmistificar os medos e anseios ao enfrentar um processo avaliativo que infere competências de leitura e escrita.

Quelhas (2015, p. 55) defende que “nós professores, somos autores em salas, assinamos nossas escolhas e definimos o que ler, como ler, quando ler”. Diante disso, é interessante, enquanto professores, buscar novos modos de ler o antigo, o novo, o difícil, o fácil. Para isso, uma das sugestões seria a comunicação em rede através de ambientes virtuais, em que há interação entre leitores, reconstituindo memória de textos e leituras individuais e coletivas.

Para Guimarães e Ribas (2015), o professor é o responsável por mediar, incentivar aos alunos lerem textos literários, de modo que seja problematizada a leitura literária e sirva como aporte para uma escrita eficiente. Sob uma perspectiva autônoma de letramento, o caráter de polissemia e polifonia nos textos com literariedade poderiam aproximar o espaço, a escola e o mundo, incentivando e (trans)formando os sujeitos em leitores e escritores capazes de contribuir com os vários letramentos possíveis na contemporaneidade. Como dizia Mário Quintana, parafraseado por Guimarães e Ribas (2015, p. 88), “só se aprende literatura lendo e fazendo literatura”.

Souza (2012) explicita a relevância de professores de outras áreas, não somente os de língua, dialogarem sobre diversos assuntos, para contribuir com o ato de ler e escrever mais dinamizado em cada área de atuação. Para o autor, a inserção dos alunos ao letramento é definida como “apropriação das letras” (p. 62). Assim,

[e]ssa apropriação das “letras”, como leitores e produtores de textos, leva os educandos ao contato com os usos sociais da cultura cultivada, possibilitando-lhes o envolvimento com as práticas sociais (ouvir, falar e escrever) que auxiliarão a interpretar, a estabelecer significados, a conhecer recursos e estratégias de linguagem de modo a qualificarem-se para a comunicação e o trabalho. (SOUZA, 2012, p. 62).

Para Kleiman (2008), a leitura e a escrita são desenvolvidas nos contextos sociais, culturais, entre diversos grupos que as utilizam, para o seu domínio no universo de letramento autônomo, considerando sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos. Segundo a autora, há dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. No autônomo, a escrita representa a prática do letramento, sendo o contexto e a oralidade desconsiderados no ato comunicativo. Por isso, a escrita deve ser bem representativa, já que o letramento nessa perspectiva ocorre mediante a escolarização e o entendimento deve ficar explícito ao leitor pela escrita. A

autora evidencia que “o letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência do letramento” (KLEIMAN, 2008, p. 25). Assim, somente os falantes escolarizados, provenientes da escola, dominam a escrita e são inseridos no grupo letrado.

Já o modelo ideológico de letramento destina-se ao entendimento de que a escrita deve se desenvolver no contexto sociocultural, em que a oralidade será compreendida, explorando várias habilidades linguísticas do aluno no âmbito discursivo. Esse modelo explicita a pluralidade e a diferença, sem distinção entre alfabetizados e não alfabetizados. Nele, os participantes envolvidos no processo comunicativo, por intermédio de suas práticas, oficializam seu uso de escrita em diferentes contextos. Por isso, deveria haver na escola uma análise das diferenças entre escrita e oralidade, com intuito de desmitificar o conceito de que são modalidades distintas, mas que fazem parte do processo comunicativo.

De acordo com Rojo (2008), a oralidade permeia o letramento, uma vez que aquela é internalizada pelo falante primariamente à escrita formal, posteriormente aprendida na escola. Uma criança, por exemplo, aprende primeiro a falar, depois, na alfabetização, a escrever; posteriormente, aprimora a leitura integral dos signos numa representatividade de significados escritos. Nota-se que esse processo de ensino da língua interfere na vida escolar, porque, desde o início, os alunos tentam reproduzir a fala por meio da escrita, por não compreenderem a diferença e especificidade da norma padrão exigida nas práticas de letramento e oralidade.

Tendo em vista a importância da oralidade para o letramento, a autora considera o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, bem como o grau de escolarização dos membros da família, entre outros tipos de letramento que esses possuem, de maneira a influenciar o processo de leitura e escrita dos filhos. Nota-se que as crianças internalizam procedimentos da escrita, antes mesmo de frequentarem a escola. Isso acontece devido às

práticas/interações “orais” que mantêm com outros falantes no convívio familiar.

Desse modo, faz-se necessário, conforme Rojo (2012), na tentativa de contemplar a variedade cultural presente em um mundo globalizado, estudos emergentes relacionados aos multiletramentos, que abrangem diferentes letramentos “popular, erudito” sem restringirem a um dominante, aquele aceito pelas classes superiores. Além disso, espera-se a conscientização sobre as várias linguagens que um texto possui, bem como habilidades linguísticas e domínio de multiletramentos como: “referenciação a letra de uma canção, cortar do vídeo fone imagens adequadas ao ritmo, photoshop,” (2012, p. 18). Essas práticas de compreensão e de interpretação contribuem para efeitos de sentido sociais.

Rojo (2012, p. 23) aponta algumas características dos multiletramentos em textos:

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas em especial, as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos; c) eles são híbridos, fronteiro, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Configuram-se, no trecho, as características apresentadas pelos multiletramentos, para que um texto tenha significado e sentido para o leitor. Dessa forma, verifica-se a exigência por parte do aluno de um domínio considerável dos multiletramentos, os quais serão observados nos participantes do 3º Ano do Ensino Médio, a partir da leitura e escrita realizada para o ENEM.

Segundo Ferreira (2009), o ENEM, em suas propostas, exige do participante algumas habilidades correspondentes à norma culta da língua portuguesa, principalmente ao que diz respeito à escrita. Porém, para que se atinja essa competência, é necessária a leitura para uma interpretação eficiente. Desse modo, o modelo utilizado sob esta vertente é o letramento autônomo.

Com intuito de auxiliar os alunos, nota-se que a pedagogia dos multiletramentos pode oferecer requisitos importantes, como garantia de leitura e escrita pertinentes ao ENEM. Porque consideram-se os novos letramentos emergentes na sociedade como inclusão da diversidade cultural no mundo globalizado. Para Rojo (2008), os textos são carregados de hibridização de diferentes letramentos, tanto os vernáculos (linguajar popular, coloquial) quanto os dominantes (variedade padrão, considera “cultura” por ser “superior”, da classe dominante “adequadamente escolarizada”).

Rojo (2008) afirma que o papel da escola é transformar o aluno em usuário com significação discursiva transformadora e crítica para a leitura e escrita, por intermédio das práticas letradas e multiletradas. Um ponto evidenciado pela autora é a multiplicidade de linguagens exigidas dos alunos, já que os textos impressos, audiovisuais, digitais demandam essa habilidade do conhecimento. Na vivência escolar, seria significativo o fato de os educadores considerarem e trabalharem mecanismos para uma multimodalidade ou multissemiose de textos contemporâneos. Desse modo, para o texto com muitas linguagens, os educandos necessitariam do domínio e da capacidade de compreensão e de produção, com vistas a significados por meio dos multiletramentos.

A concepção de que a mídia digital, o computador, o celular e a TV são meros recursos de reprodução já mudou. Porque podem, por meio de ferramentas tecnológicas e redes sociais, manter uma comunicação de produção colaborativa, que permita interação entre as novas ferramentas dos multiletramentos. Assim, as novas tecnologias podem auxiliar os professores e alunos no ação pedagógica para uma melhor interação comunicativa durante a aprendizagem.

O letramento por meio da leitura abrange todos os gêneros como recurso de transformação, desloca-se da reprodução escrita padrão dos livros clássicos. Assim, como destaca Quelhas (2015, p. 39), há uma tentativa de formar leitores e escritores de prazer e

fruição: “detemo-nos na formação de leitores que exploram emoção, cognição, o sentir e o pensar em atos, cujo suporte pode ser o texto escrito ou não”.

Na atualidade, nota-se que a busca por essas emoções são frequentes ao escolher um livro. Muitas vezes não literários, são textos com linguagem simples, mas que correspondem à fase vivida pelos sujeitos. As autoras constataram que pensar leitura literária e formação de leitores se contrapõe à cultura internalizada fora da escola. A forma como é ensinada a escrita no meio escolar não é suficiente para os letramentos dos sujeitos, porque eles mantêm contato com diversos gêneros e tipos textuais fora da escola, os quais certamente interferem na escrita.

De acordo com Quelhas (2015), um dos desafios da escola no século XXI é tentar aproximar os processos de alfabetização ao letramento, porque há números relevantes de pessoas alfabetizadas; no entanto, o letramento não alcança tamanha satisfação. Para isso, é importante reconhecer a escola como lugar para se construir sujeitos leitores e escritores interagentes entre si, constituídos socialmente. Para exemplificar os letramentos presentes entre os jovens, apresentamos um estudo mais direcionado aos múltiplos letramentos dos alunos que se preparam para o ENEM.

Letramentos no ensino médio e ENEM

Os sujeitos contemporâneos, que vivenciam os processos de competitividade estabelecidos socialmente, necessitam de vários letramentos para se inserir nas Universidades. Nesse contexto, observa-se que o letramento dos jovens diversifica muito. Conforme a necessidade ocorrida no meio social, surgem novos modelos de letramentos.

Em contrapartida, Souza, Corti e Mendonça (2012) dizem que os jovens não têm hábito de leitura e escrita. Citam que os erros cometidos na redação do ENEM ficam expostos numa

listagem chamada “pérolas do ENEM”. Um índice relevante sobre isso foi o dado divulgado pelo Ministério da educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao ano de 2014 sobre a leitura e escrita dos textos. Foram corrigidas 5.934.34 redações, em que 529.374 tiraram zero e 250 obtiveram nota mil (numa escala de 0 a 1000) (ESPANHOL; LISBOA, 2015). Isso confirma a dificuldade dos jovens para com a escrita na variedade formal da língua, uma vez que houve muitas redações com nota zero e pouquíssimas, se comparadas com a quantidade geral, com nota máxima.

De acordo com Souza, Corti e Mendonça (2012), acredita-se que os jovens vivam distantes do mundo letrado, mas, na verdade, estão inseridos nesse universo com atuação diversificada do ensino tradicional. Os jovens na contemporaneidade possuem práticas sociais que se relacionam com o ato de ler e escrever, muitas vezes, através da tecnologia.

As autoras fazem referência aos vários letramentos em que estão inseridos como “leitura de textos religiosos, e-mails, salas de bate-papo, portais de busca, sites de relacionamento, grupos de teatros, cursos extracurriculares” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 15). Dessa forma, os estudantes do ensino médio não leem à proporção que os professores desejariam, mas possuem diferentes práticas de letramento. Pesquisa do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) realizada em 2007 mostrou que os jovens brasileiros leem assiduamente, mais que os adultos, os gêneros poesia, romances, ficção e revistas. Nessa vertente a leitura de textos literários não acontece da mesma maneira como é utilizada para comunicar-se com um amigo, para expor seu perfil no facebook. A leitura literária acontece mais pelo prazer.

Street (2014) também afirma que o letramento possui um caráter social, bem como múltiplas práticas letradas. Para tanto, considera importante a conceituação de “eventos de letramento”, uma vez “que remete às interações entre partici-

pantes e os processos interpretativos e ‘as práticas de letramento’ como comportamento e às conceituações sociais e culturais ao uso da leitura e escrita” (p. 18). Não se deve pensar letramento como único e inacabado, com técnicas de leitura e escrita. Há outros recursos como, por exemplo, o impacto da cultura, das práticas sociais e comunitárias, que interferem no letramento na atualidade.

O autor realizou um estudo de caso nos Estados Unidos com alunos no contexto escolar e na comunidade sobre o letramento cultural e detectou que o letramento não está unicamente ligado à pedagogização. Os contextos sociais diversos interferem nos processos de letramentos. O letramento escolar é fortalecido e reafirmado por letramentos sociais. As simples atividades do cotidiano dos pais em acompanhar os filhos nas tarefas escolares buscam um estudo centrado em leitura e escrita. Não há necessidade de priorizar o letramento escolar e marginalizar os letramentos adquiridos em situações diversas que envolvem leitura e escrita em contextos variados. Cada um pode contribuir para a formação letrada dos sujeitos.

É nesse viés de multiletramentos, seja no ambiente escolar, social, cultural, digital, que os jovens brasileiros se inserem. Nele, exige-se muito mais que ser alfabetizado, é preciso ser letrado e desenvolver múltiplas habilidades. Com isso, a leitura e escrita tornam-se significativas na construção do saber e o letramento digital ganha espaço no mundo tecnológico, em que os recursos digitais estão inseridos no contexto escolar, de modo a influenciar no ensino.

Larcher e Veronese (2014), por sua vez, afirmam que o letramento digital é uma nova modalidade de estudo em relação ao uso da leitura e escrita, agora em ambientes digitais. Não mais como sujeito alfabetizado e sim letrado, sobre o qual implica um conhecimento para além da decodificação de códigos. É possível realizar análises, leituras mais elaboradas, conforme as demandas

sociais da cultura escrita no mundo moderno e tecnológico. Há pessoas altamente alfabetizadas e que são analfabetas digitais. Por isso, evidenciam as autoras, os professores precisam estimular os alunos a utilizar a leitura e a escrita no ambiente digital de forma positiva para o ensino aprendizagem. Ou seja, direcionando o aluno para um melhor aproveitamento das novas tecnologias, tornando-o letrado digital.

Segundo Larcher e Veronese (2014), os educandos nasceram na era digital e, por isso, possuem domínio, satisfação, agilidade ao manusear os equipamentos tecnológicos. Essa prática cultural, logo, precisa ser mediada pelo educador, que, por sua vez, necessita de atualização quanto à metodologia de ensino exigida para a inserção das tecnologias digitais nas aulas. A utilização de recursos tecnológicos deve estimular aprendizagem de modo prazeroso, mas que promova a formação de leitores e escritores reflexivos, críticos, capazes de pensar e agir de acordo com as demandas sociais no atual mundo globalizado. Essas, inclusive, são as principais exigências para se inserir na universidade por intermédio do ENEM.

Para melhor desenhar o perfil da avaliação, foi realizado um estudo sobre a estrutura e as habilidades exigidas na redação e questões do ENEM. O formato da avaliação exposto pelo INEP diz respeito a quatro provas objetivas com 45 questões e uma redação subdivididas em dois dias. As áreas do conhecimento se dividem em: Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias (1º dia – duração de 4h30min.); Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Redação e Matemática e suas tecnologias (2º dia – duração de 5h30min.).

O MEC e o INEP divulgaram as competências exigidas nas provas do ENEM subdivididas por área. Seguem as de interesse deste trabalho relacionadas à leitura e escrita, como “eixos cognitivos (comuns a todas as áreas) I – Dominar linguagens; II – Compreender fenômenos; III. Enfrentar situações-problema; IV.

Construir argumentação e V. Elaborar propostas” (p. 1, 2015). Nota-se que, diante de um contexto geral, são exigidas dos participantes habilidades que remetem ao letramento, em que não basta ser alfabetizado. É preciso ter um desenvolvimento de leitura e escrita suficiente e que ultrapasse a decodificação de símbolos linguísticos, porque essas competências são problematizadas durante toda a prova.

As principais habilidades de necessário domínio, de acordo com a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são:

- **Competência de área 1** – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
- **Competência de área 2** – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*
- **Competência de área 3** – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade
- **Competência de área 4** – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade
- **Competência de área 5** – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção
- **Competência de área 6** – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

- **Competência de área 7** – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas
- **Competência de área 8** – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- **Competência de área 9** – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (MEC e INEP, p. 2 a 4, 2015)

No que tange à avaliação do ENEM e às competências exploradas durante a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, percebe-se que os participantes, alunos do ensino médio, necessitam ter conhecimento relacionado aos multiletramentos, para conseguirem desenvolver uma boa prova e redigir uma redação satisfatória, observando-se o ponto de corte do curso superior almejado. Há que se ressaltar o fato de que o ENEM tornou-se um método de avaliação nacional de cunho interdisciplinar, em que as questões não são identificadas como de Geografia, Matemática, Português, dentre outras. Mas são contextualizadas e indissociáveis dos contextos propostos, exigindo um grau maior de conhecimento integrado em leitura e escrita.

Assim, como afirma Mosé (2013), os vestibulares primam pelo acúmulo de conteúdos, já o ENEM busca identificar no participante habilidades múltiplas e passa a avaliá-lo além do ensino tradicional. As situações de uso e produção de sentidos são valorizadas. Por isso, não há como realizar a prova decorando regras

ou fórmulas; nessa avaliação é preciso pensar e refletir sobre diferentes situações e variados contextos.

Os estudantes enfrentam no meio social e escolar, envolvendo leitura e escrita, uma condição fragmentada de disciplinas. Ao se depararem com o ENEM, com as questões contextualizadas, interdisciplinares e com a prova de redação, se veem confusos, extasiados diante de tantas leituras complexas. Porque o exame definirá o futuro em mais ou menos 10 horas de concentração, em que o desgaste físico e mental é recorrente. Sendo assim, há que se preocupar com esse tipo de avaliação.

Metodologia

Este estudo inclui-se no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. De acordo com Street (2014, p. 65), os pesquisadores utilizavam este termo para “se referir à observação atenta e detalhada das interações em sala de aula, às vezes com algum interesse nas vidas e nos papéis dos alunos fora do ambiente escolar”. Por ser uma pesquisa com descrições, contará com observação participante da pesquisadora, professora de Gramática no contexto particular investigado, e com registros no diário de bordo e entrevistas gravadas, e transcritas com 10 (dez) alunos participantes no período de março a junho de 2015.

A análise dar-se-á mediante o confronto dos relatos e das práticas da aprendizagem de leitura, de escrita e de multiletramentos dos alunos no 3º ano do ensino médio de um colégio particular de Itapuranga. A turma participante, do 3º Ano, tem feito anualmente a revisão dos conteúdos dos anos anteriores com foco nas habilidades exigidas pela avaliação do ENEM. Para a organização dos resultados e discussões, os dados coletados foram estruturados em tópicos que abordam mais de uma questão da entrevista e, por uma questão de espaço, nem todas as perguntas

feitas aos alunos serão trabalhadas. Também há recorte dos excertos das falas de acordo com o interesse da pesquisa.

Para o roteiro de pesquisa, foram elaboradas 10 (dez) questões com objetivo de verificar os aspectos relacionados aos letramentos dos alunos, enquanto leitura e escrita para o ENEM. As taxonomias criadas, portanto, são as seguintes: a autoavaliação dos discentes quanto à leitura e à escrita; o letramento direcionado ao ENEM; o letramento digital dos discentes para o ENEM; e as dificuldades explícitas dos discentes no ENEM.

Resultado e discussões

Neste tópico, busca-se saber sobre o que os alunos leem e escrevem, com intuito de se preparem para o ENEM, e ainda os letramentos predominantes no ensino médio.

Autoavaliação dos discentes quanto à leitura e à escrita

Ao observar o que Quelhas (2015) fala sobre o letramento, verifica-se que esse é visto muitas vezes como restrito à escola, à leitura de textos literários, o que se comprova na fala dos alunos do 3º ano – Ensino Médio, participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre a relação que mantém com a leitura e escrita:

Capitu [não se considera uma boa leitora]: leio pouco no ensino médio, mesmo os livros que me pediram para ler, devo ter lido no máximo cinco livros. Por que são livros que não me chamam tanta atenção, mas outros livros com temas diferentes de jovens até interesse mais para ler, por exemplo, aquele autor John Green, já gosto mais de ler, é melhor que ficar lendo A Senhora.

Newton [não se considera um bom leitor]: Não, assim vai depender, porque leitura de texto eu sou bom, mas para interpretar tenho dificuldade. Eu gosto de ler literatura

contemporânea. Um que li ano passado foi Perse Jackson que fala da cultura grega. (ENTREVISTA – 3º ANO – ENSINO MÉDIO, 2015).

Os educandos não se consideram bons leitores, porque não leem livros literários indicados no meio escolar. Isso não significa que a indicação da escola tenha que ser ignorada, é possível contemplar os vários tipos de textos, um como complemento do outro. Como comprovação dos multiletramentos dos discentes e o gosto pelo impresso, mesmo possuindo o letramento digital, observa-se, em aula, o relato feito no diário de bordo sobre uma cena inusitada, em que o diretor do Colégio propôs doações de livros, que foram expostos em estantes para professores e alunos. Para surpresa de muitos, os alunos, principalmente do 3º ano, selecionavam livros com temáticas variadas: cultura, ética, sociologia, linguagem, ciências, física, matemática e outras. Esse evento surpreendeu professores devido aos alunos ainda ficarem interessados por livros impressos, e não apenas se aterem ao ambiente virtual, tendo interesse por temáticas diversificadas.

Conforme, Souza, Corti e Mendonça (2012), os jovens têm contato com vários gêneros textuais, o que não implica considerá-los iletrados. Eles possuem práticas sociais diversas que evidenciam os processos de leitura e escrita, hábitos esses que demonstram perspectivas diferentes do letramento dominante, o “literário”. As leituras feitas pelos alunos evidenciam textos importantes, com linguagem específica e diversidades de assuntos que interferem na escrita de textos, no cotidiano e para o ENEM, que é interdisciplinar e com a marca de multimodalidades. Como se verifica em:

Dolfe: Eu leio, mas são notícias, reportagens, textos argumentativos, algo que talvez seja relacionado com o curso que escolhi que é Direito – códigos, os códigos penais, a Constituição.

Newton: [...] Texto Científico tecnológico tenho curiosidade, vontade de aprender coisas diferentes sobre animais diferentes, biologia, física, pesquisa em geral.

Cristão Batista: Eu como sou cristão tradicional Batista preciso preparar um estudo, alguma pregação para algum sermão e tenho que ler muitos textos bíblicos, pesquisar opiniões diversas para falar sobre algum tema. Leio a Bíblia diariamente, outros livros cristãos, matérias relacionados à Filosofia, Sociologia, História e também Ciências Sociais ligados à Sociedade, Ética, Política e Cultura.

Dudu: Leio autores de épocas diferentes, clássicos da sociologia, filosofia, pedagogia, filosofia francesa, psicologia, psicanálise, arte, musicoterapia, relacionados ao dia a dia, ética e moralidade, o que não é comum na minha idade. Autores como: Karl Marx, Emile Durkheim, filósofo brasileiro – Osvaldo Cruz, Literatura: Guimarães Rosa, José de Alencar, Victor Hugo e Machado de Assis. (ENTREVISTA – 3º ANO – ENSINO MÉDIO, 2015).

Nota-se que as leituras feitas pelos alunos evidenciam as múltiplas temáticas e gêneros que contribuem para uma proficiência na escrita. Nesse sentido, ao fazer observação dos registros no diário de bordo, fica explícita a preocupação desses educandos com a produção de texto para o ENEM, com as técnicas exploradas pela professora durante o ano, e com a grade de competências exigidas na prova.

Também é possível perceber que os educandos ficaram desanimados, desmotivados com a escrita. Muitos alunos, inclusive, procuraram auxílio externo para a produção, refizeram textos, mas conseguiram superar as dificuldades e entenderam que a metodologia usada foi de grande ajuda para desenvolverem a escrita. Sobre tais aspectos é importante ressaltar que os alunos têm compromisso com a leitura e escrita e as praticam durante o ano todo, para chegarem ao ENEM preparados para a redação e interpretação das questões, as quais balizam assuntos diversos.

O letramento direcionado ao ENEM

Como as competências divulgadas pelo MEC e INEP são consideradas como pontos de partida aos estudos, os discentes buscam afinar o letramento mais aproximado da cultura formal para se prepararem para o ENEM. É recorrente o hábito de pesquisarem assuntos, sites e livros que os ajudam a entender esse universo de interdisciplinaridade. Isso pode ser verificado nos seguintes depoimentos:

Capitu: Eu tenho aquelas Revistinhas que deram para preparação do Enem do Ético, estava lendo e possui temas muito interessantes, porque Enem é interdisciplinar com temas diversos.

Kruco: [...] normalmente em site, G1, R7. Eu leio mais reportagem, alguma pergunta pode ter sobre assuntos ou reportagem, lendo posso ter um conhecimento maior sobre o tema.

Califórnia: Eu leio muitas notícias na internet, quando estou pesquisando aparece sites como UOL e sempre tem notícias de todo dia. Também para fazer as redações procuro sempre em Banco de redações informações para produzir, e tem muita coisa anexa de acordo com o que os professores passam para pesquisar sobre determinado assunto, [...] nunca fico num site só, Brasil Escola, Cola da Web, infoescola são os que mais pesquiso. Eu também acesso sites para resolver atividade, quando têm provas do Enem e de outras faculdades também. É fácil e depois vejo o gabarito para ver quantas acertei, na maioria, saio bem, assim, em interpretação e gramática.

Dudu: Leio carta ao leitor no site da USP com temas diversos escritos por filósofos. (ENTREVISTA – 3º ANO – ENSINO MÉDIO, 2015).

Constata-se que, ao examinar os trechos acima, os alunos em suas falas remetem ao que Rojo (2008) defende: os textos denotam uma multiplicidade de linguagem, disseminados em

variados suportes, impressos, visuais, áudio, virtual. Por isso, cobram dos alunos, interpretações cada vez mais complexas. Os educandos buscam, além do que gostam de ler, o aperfeiçoamento de técnicas que futuramente corroborem uma busca eficiente. Para isso, leem textos diversos centrados no ENEM e leem resoluções de provas que versem sobre as competências vigoradas pelo processo avaliativo.

As reflexões acerca da leitura e escrita, em todos os âmbitos escolares, estão presentes e, sob essa condição, é perceptível a preocupação por parte dos alunos do 3º ano em fazer uma boa redação no ENEM, em acertar as questões objetivas para uma média considerável e de acordo com a área que desejam atuar no futuro. Assim, buscam formar-se sujeitos capazes de colocar em prática os conhecimentos apreendidos durante toda a vida escolar, social, cultural, evocando letramentos múltiplos. É interessante, diante disso, mencionar o desejo dos alunos em criar um manual com as regras, metodologias para se fazer uma boa prova.

Ao ser questionado sobre a importância do domínio da leitura e escrita para avaliação do ENEM, o aluno Dudu disse que possuir as habilidades de leitura e escrita consiste em se favorecer na realização do ENEM, uma vez que o exame não exige conhecimento específicos e, para resolvê-lo, é preciso ter agilidade e paciência para responder as questões. Se a pessoa tem prática de leitura e escrita, consegue ler rápido, entender mais rápido, não precisa ler duas vezes, ficando mais confortável para um melhor desempenho.

O aluno Cristão Batista explicitou que o domínio de leitura favorece muito, porque os melhores leitores são os alunos que buscam informações todos os dias. São eles que se saem melhor na redação. Na prova de redação, por exemplo, a leitura multimodal pode favorecer quem tem mais dificuldade de criar uma proposta de intervenção. Em oposição a isso, a estudante Califórnia evocou que não adianta ter uma boa leitura se não tiver escrita, porque, para escrever bem, tem que ler bem. A argumentação dos

alunos se difere no que tange às possibilidades de ler muito e não conseguir escrever bem. Há muitos leitores que não conseguem inferir das leituras informações para a produção de textos. Nesse sentido, entendemos que a prática da leitura é complementada pela escrita.

Esses alunos deixaram claro que possuem consciência e conhecimento para a prova tão esperada durante o ano, e as habilidades existentes podem auxiliá-los na busca incessante pela aprovação no ENEM, com ênfase nas habilidades de leitura e de escrita exploradas nas questões objetivas e de redação.

O letramento digital dos discentes para o ENEM

Para explicitar as novas demandas contemporâneas de ensino-aprendizagem, o autor Xavier [s.d] faz um paralelo interessante sobre o ensino tradicional e a nova forma de aprendizagem. Para o autor, no ensino tradicional o professor é o centro do saber, faz um trabalho individual, sabe tudo, o aprendizado é estabelecido de forma estática e mecânica. O novo modo de ensino direciona-se ao aluno, porque exige participação ativa. Nele, o trabalho é coletivo, o professor é articulador de forma dinâmica e o principal objetivo é instigar o aprender a aprender.

Nota-se que os alunos da pesquisa têm acesso à leitura e escrita digital, realiza leituras em vários sites, bibliotecas virtuais, portais, artigos, teses, livros e vários autores. Assim, assumem outros pontos de vistas diferentes de um mesmo tema. Porque ao leitor cabe a tarefa de selecionar os dados e construir seu próprio texto. É nesse momento em que é necessária a capacidade adquirida do letramento digital, sob orientação do professor, para estudos e preparação para o ENEM, o que não é digital, mas compreende textos impressos do gênero virtual.

Rojo (2008) defende que as novas tecnologias servem como suporte ao conhecimento, tanto para o professor quanto para o

aluno e que as pessoas, cada dia mais, primam por esses recursos tecnológicos para estudar, comunicar com os amigos (interação social), divertir-se e desenvolver-se pessoal, cultural e politicamente. Por outro lado, na pesquisa, 04 (quatro) alunos dizem preferir estudar em textos impressos, já os outros 06 (seis) preferem o texto na tela, com várias justificativas, as quais seguem abaixo, com intuito de explicitar os argumentos que viabilizam suas escolhas.

Califórnia: virtuais, pela facilidade, porque vou procurar alguma coisa para fazer tarefa e acabo lendo textos, [...] procuro muito resolução de provas de todas as matérias e também na escola os professores sempre fazem listas de atividades para resolver [...] A internet acaba de certa forma ajudando, é uma boa contribuição se souber usar moderado para a necessidade. Temos um grupo no WhatsApp da escola que perguntamos uns aos outros para auxiliar em algum estudo.

Antimônia: virtuais, porque eu fico com celular na mão mais tempo, acho mais fácil pegar o celular e ler alguma coisa do que um livro.

Ozório: virtuais, porque para eu sair da minha casa e ir à biblioteca pegar o livro ou comprar gasta muito tempo, não leio, mas prefiro virtuais é mais fácil ler na internet, você baixa o livro que quer.

Safira: impresso, porque se eu for ler no celular, preciso da internet e se a internet estiver ligada, o meu WhatsApp não para, acabo me distraindo, ou ligo o computador que tem propaganda, reportagem mais interessante, acabo acessando, o impresso é só eu e o texto.

Cristão Batista: impresso, porque não tenho computador em casa, aos virtuais tenho contato quando venho para a escola. [...] gosto de estudar baseado nos textos virtuais, pesquisar na internet exercícios dos conteúdos que eu não sei [...] gosto de responder questões virtuais. (ENTREVISTA – 3º ANO – ENSINO MÉDIO, 2015).

É notório que os alunos gostam mais de textos na tela devido à praticidade de não se ter que sair de casa, ir à biblioteca. Com um simples clique, acessam o que desejam e continuam alimentando o gosto pela leitura. A aluna Califórnia demonstrou que participa ativamente do processo via internet, como auxílio nos estudos. Já Antimônia parece manter bastante contato com redes sociais e às vezes pesquisa alguns textos. Em conversas informais com os discentes, verificou-se que a professora deles não respeita o gosto pelo virtual, é pedido que leiam textos impressos.

Em contrapartida, existem alunos que preferem o impresso. Safira, por exemplo, utiliza o autocontrole para não ficar só com textos virtuais fora do contexto escolar. Já Cristão Batista tem acesso ao virtual somente no Colégio, porque não possui computador em casa. Por isso, utiliza a ferramenta na escola, para fins de estudos e resoluções de questões. Isso demonstra que possui uma admiração pelo material impresso, já que demonstra um certo prestígio social, como requisito básico ao letramento.

De acordo com Medeiros (2014), ao se deparar com o universo virtual o usuário tem um ambiente dinâmico, onde vigora a imagem, letras diversas, cores, parágrafos, espaçamentos. Esses recursos caracterizam textos multimodais por meio de recursos semióticos relevantes a cada usuário, interferindo na relação de sentido. Já o texto impresso tem um arranjo próprio da escrita, pouco interativo e que, na contemporaneidade, fica um pouco esquecido. Contudo, ele também contribui para o entendimento diferenciado dos cliques rápidos e compartilhados por muitos indivíduos.

Nesse sentido, é relevante notar que, com a mudança do impresso para as multimodalidades do virtual, surgem ligados a essas transformações novos gêneros textuais, influenciadores nos processos de letramento, os quais, por sua vez, passam a ser letramentos múltiplos, para acompanhar a evolução e o alto grau de interação entre sujeitos e textos.

As dificuldades explícitas dos discentes no ENEM

Neste tópico, serão destacadas as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 3º ano que já participaram do ENEM nos anos anteriores. Somente o aluno Ozório terá este ano a primeira experiência com o Exame. No primeiro ano do ensino médio, 05 (cinco) alunos fizeram a prova, já no segundo ano foram 09 (nove). Por isso, discutem e argumentam sobre a avaliação do ENEM com propriedade de treineiros.

Os participantes explicitam as dificuldades no ENEM relacionadas ao que Kleiman (2008) diz: o letramento ideológico exige múltiplas habilidades linguísticas, já que o letramento acontece em um contexto sociocultural. Isso fica evidente nas falas dos discentes ao serem questionados sobre as dificuldades na redação ou na interpretação das questões. Os alunos mencionam em que eles próprios apresentam mais dificuldades:

Kruco: [...] na redação, porque na época não sei, tive dificuldade para interpretar o tema que é era um tema que não conhecia nada sobre ele. Agora estou até lendo mais, não sabia falar sobre ele tinha poucas ideias.

Califórnia: Na redação, porque o tema para mim foi muito difícil fora do que li[...].eu tinha muita dificuldade em pegar e fazer introdução, ver um tema e começar o texto com palavras chave e terminar sem perder o foco.[...] tenho poucos erros ortográficos e por não saber sobre o tema, fiquei presa na coletânea.

Antimônia: Nas duas (redação e questões) para interpretar, porque gramática, história exige interpretação, às vezes nem preciso saber o conteúdo só interpretar que é o mais difícil. Eu acho que é a falta de leitura.

Cristão Batista: o que eu tive dificuldade foi na redação devido ao preparo, porque desde o oitavo ano a gente teve mudança dos Professores de redação. [...] infelizmente as escolas preparam alunos até o nono ano, principalmente pra

fazer conto, poesia e fazer narração E se esquece que Enem esses outros estão cobrando dissertação argumentativa [...]

Safira: Ao analisar as questões, porque gramática principalmente confunde muito a alternativa que na maioria das vezes errei, tinha destacado a que tinha dúvida, sempre fico em dúvida entre duas e acabo marcando a errada.. Eu acho que esse ano, vou sair muito melhor que o ano passado, porque no passado lia o texto inteiro e quando eu lia o enunciado via que não precisava ler o texto. Eu perdia tempo, esse ano, vou ler a pergunta primeiro para depois analisar o texto. (ENTREVISTA – 3º ANO – ENSINO MÉDIO, 2015).

Como se pode notar os alunos citados têm maior dificuldade na escrita da redação do Enem. A aluna Antimônia relaciona essa dificuldade à falta de leitura literária, já que utiliza outras leituras, por exemplo, o WhatsApp. Os demais alunos enfatizaram questões também relacionadas ao ato de ler, mas também à estrutura do texto, à coletânea, ao tema que influenciam na escrita. Faz-se necessário ressaltar que Safira teve dificuldade nas questões do exame, porque as alternativas são parecidas, por isso fica difícil excluir para marcar a certa. Percebe-se que ela desenvolveu técnicas de interpretação de textos: primeiro ler a questão para depois ler o texto, para ganhar tempo e desenvolver raciocínio, conforme o texto. Já Cristão Batista ressaltou a estratégia de ensinar o tipo dissertativo desde o ensino fundamental, pois ele acredita ter mais dificuldade nisso devido a estudá-lo apenas no ensino médio.

Como vimos, os discentes buscam uma escrita de acordo com a norma padrão, mas sofrem influências dos multiletramentos, interferindo no gosto, no estilo e nos efeitos de sentido envolvendo leitura e escrita. Cada discente sabe e busca técnicas de aprendizagem como foi exposto anteriormente. De acordo com Quelhas (2015), o papel da escola na contemporaneidade é aproximar a alfabetização dos múltiplos letramentos que os alunos têm conhecimento, para que construam sua própria

história num contexto sociocultural letrado. Como afirma Mosé (2013, p. 69), “no ENEM não vale decorar, o aluno tem que pensar”, o aluno precisa ter conhecimento do assunto, por isso não é significativo ficar preso a fórmulas para conseguir resolver as questões objetivas do Exame.

Considerações finais

Ao verificar os argumentos e as observações do diário de bordo e o referencial teórico, foi possível identificar que os educandos que participaram da pesquisa possuem domínio de múltiplos letramentos, tais como: letramento escolar, letramento digital e letramentos sociais, e estão construindo o letramento específico para o ENEM, grande desafio para fazerem a prova.

Os alunos participaram em anos anteriores do Exame e isso fez com que buscassem, de certa forma, criar um manual para responder às questões e técnicas de redações com vistas a uma escrita satisfatória. Eles estudam tentando sanar dúvidas sobre conteúdos dos anos anteriores. Muito chamou atenção o gosto dos 04 (quatro) alunos pelo impresso. Mesmo com textos disponíveis em tela, alguns ainda gostam de ler no papel. Nota-se ainda que a escola não inseriu a leitura em tela e isso faz parte do gosto dos alunos da pesquisa, que podem continuar a fazer leitura literária ao mesmo tempo em que leem outros gêneros textuais contemporâneos.

É notório o quanto os alunos possuem consciência do que almejam fazer na avaliação. Para isso, buscam gêneros diversos de leitura, buscam aprimorar a escrita e reconhecem que, se tiverem considerável domínio da leitura e escrita, conseguirão se destacar entre os outros nessa competitividade de saberes desenvolvidos durante a vida.

A partir do exposto, constata-se que o universo discursivo da leitura e escrita envolve muito mais do que a simples decodifica-

ção e mecanização da leitura e escrita. É preciso observar o contexto social, linguístico, histórico e escolar para um eficiente processo de letramento. No ensino médio, é necessário um letramento mais específico, para se fazer a prova do ENEM. Nesse caso, os multiletramentos estariam presentes, uma vez que a maioria dos textos exige dos leitores o domínio de textos multisemiotizados, a fim de uma interpretação significativa.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de referência ENEM 2015*. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em: 20 ago. 2015.
- ESPANHOL, Juliana; LISBOA, Ana Paula. *MEC revela média de notas dos alunos no ENEM 2014*. Correio Braziliense. 13 jan. 2015. Disponível em: www.correiobraziliense.com.br Acesso em: 13 jan. 2015.
- FERREIRA, Jardiene Leandro. ENEM e letramento Escolar: práticas letradas na fundamentação teórico-metodológica e na proposta de redação da prova de 2009. *Revista ao pé da letra*, v. 12:1, p. 65-84, 2009.
- GUIMARÃES, Gláucia; RIBAS, Maria Cristina. Literatura na Universidade: dos conceitos pedagógicos à fruição literária. In: WILSON, Victoria; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino: discutindo a formação de leitores*. São Paulo: Summus Editorial, 2015, p. 61-93.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- LARCHER, Laísa; VERONESE, Isabele. *Letramento digital*. ensino fundamental. São Paulo: Editora Escala, 2014, p. 6-11.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva *et al.* *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 19-36.
- MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.14, n. 3, p. 581-613, 2014.
- MOSÉ, V.A. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 21-86.

QUELHAS, Iza. Leituras e sociabilidades. In: WILSON, Victoria; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino: discutindo a formação de leitores*. São Paulo: Summus Editorial, 2015, p. 35 – 60.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Parte I: Modo de participação da oralidade no letramento. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008, p. 65-89.

_____. *Multiletramentos na escola*. Roxane Rojo e Eduardo Moura (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Agostinho Potenciano de. *Todas as áreas se dizem pela linguagem: práticas pedagógicas necessárias*. *Revista Inter-ação*, v.37, n.1, p. 51-65, 2012.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em. 10 de jul. 2015.

XII

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Elis Regina da Cunha Sousa
Hélvio Frank de Oliveira*

Há tempos o ensino da escrita e da leitura em salas de aula vai de encontro aos avanços e transformações, e das múltiplas formas de escritas que o educando já utiliza diariamente em seu cotidiano. Conforme destaca Rojo (2009), os professores precisam colocar os alunos em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais, sem rejeitar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes. É importante e necessário que o docente busque uma melhor forma de abordar a cultura desse jovem na sala de aula, pois seria a maneira mais eficaz de construir pontes entre o que a escola/o professor deseja e o que o aluno espera.

Vale ressaltar que abordar a cultura desse aluno em sala de aula vai fazer com que esse aluno se sinta valorizado e, conseqüentemente, mais interessado pela aula, pela disciplina e até pela escola. Isso trará bons resultados também para que esse educando permaneça na escola, visto que, como é de conhecimento de todos, na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), a dificuldade maior não é trazer o aluno para a escola, e sim fazer com que ele permaneça nela. No entanto, segundo Kramer (2010), em muitos casos, professores e alunos não têm clareza sobre certas atividades

que realizam em sala de aula. Assim, existem duas opções: podem ficar repetindo coisas sem sentido, por anos a fio, ou compreender que as práticas escolares podem ser dinâmicas, críticas e criativas.

Não intencionamos, com este estudo, descrever minuciosamente as práticas escolares. Pretendemos, grosso modo, que os professores façam de sua prática um objeto de reflexão, para que possam refletir sobre o que é feito em sala de aula, a partir da voz do alunado, e se necessário for, modificar sua práxis em relação ao uso dos letramentos, para ajustar a profissão docente às modificações sociais e à pluralidade cultural.

Diante dessas constatações, este trabalho busca analisar e problematizar os letramentos, ou seja, os vários modos como as experiências e práticas letradas acontecem especificamente em aulas de Língua Portuguesa no contexto de EJA. Para tal, orientamo-nos na perspectiva crítica de letramento (STREET, 2006, 2012, 2014) e dos (multi)letramentos (ROJO, 2009, 2012), especificamente voltados ao contexto de EJA (PIERRO et al., 2001) e relacionados à aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP). Nas próximas seções, apresentamos novos conceitos para o termo letramentos, descrevemos o contexto de EJA. Em seguida, explicitamos a metodologia adotada no estudo e, por fim, passamos à análise dos dados.

Letramento(s)

Contemporaneamente muito se tem discutido temas relacionados a práticas de letramento(s). Soares (2009), em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros”, traça o percurso dos estudos sobre o tema e expõe que a diferença entre estar alfabetizado e/ou letrado está na dimensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. Assim, para a autora, uma pessoa alfabetizada é aquela que compreende o código alfabético, ou seja, sabe ler e escrever palavras e/ou textos simples, mas não necessariamente é

capaz de utilizar a leitura e a escrita socialmente. Para ser considerado letrado, o indivíduo precisa ser capaz de utilizar a leitura e a escrita em suas práticas sociais. Ressalta ainda que, para ser considerado letrado, o sujeito não tem obrigatoriamente que ser alfabetizado, visto que ele pode responder bem às demandas sociais que envolvem leitura e escrita, participar de eventos de letramento, como ler rótulos de produtos no supermercado, ler placas de trânsito, manusear objetos digitais etc., sem, no entanto, ter sido alfabetizado.

Street (2014) traz para a discussão do letramento o caráter múltiplo e social das práticas letradas. Por essa razão, opõe-se à definição de um letramento “único” e “neutro”, no singular. Assim, se o sujeito visita sua página virtual ou procura em jornais alguma notícia que lhe interessa, utiliza saberes bancários para fazer compras, tem noção do tempo e do solo para o cultivo, entre outras ações, certamente ele está inserido em práticas letradas. Diante disso, o mencionado autor sugere que, se existem múltiplos letramentos praticados na comunidade, como em casa, no trabalho, no lazer etc., as práticas pedagógicas escolares não podem tratar a linguagem usada nesse contexto como se fosse algo externo aos alunos.

Convém destacar que os termos *multiletramentos* e *letramentos (múltiplos)* se diferenciam. Sendo que o primeiro, segundo Rojo e Moura (2012), aponta para dois tipos característicos e relevantes de variedade presente na sociedade contemporânea, sobretudo urbanas: a multiplicidade de culturas dos povos e a multiplicidade semiótica que envolve os textos com que a sociedade se informa e se comunica atualmente. Já o segundo, sobre o qual tratamos com mais afinco neste artigo, refere-se à multiplicidade de práticas letradas existentes, valorizadas ou não na coletividade em geral.

Rojo (2009, p. 11) defende que

um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Conseqüentemente, o espaço escolar, na pessoa do educador, indispensavelmente tem que olhar para as atividades que o alunado faz dentro e fora da instituição educadora com a finalidade de ampliar e melhorar a utilização da linguagem através dos textos orais e escritos que permeiam o cotidiano dos alunos. A esse respeito, Rojo (2009, p. 106) enfatiza que “muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais”. Argumenta também que os jovens alunos se comunicam diariamente fazendo uso do “internetês” e que essa modalidade discursiva (prática letrada social) é, muitas vezes, desvalorizada pela escola, quando deveria, de fato, ser incluída nas discussões pedagógicas. Aliás, será que essa e outras modalidades discursivas, a que os jovens e adultos pesquisados têm acesso fora do contexto escolar, são aproveitadas na prática pedagógica em sala de aula?

Contextualizando as práticas

A pesquisa foi realizada com os alunos e a professora de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental de uma turma de EJA. Optamos por esse cenário uma vez que, no senso comum, tem-se arraigada a ideia pejorativa em relação às práticas de leitura e escrita realizadas em determinado contexto. Geralmente parte da concepção de que, por se tratar de um ensino realizado em um tempo menor em relação ao ensino regular, não consegue abarcar todo o “conteúdo” de linguagem que precisaria ser estudado para a série/ano em questão. Em relação ao percurso metodológico docente adotado na sala de aula, no contexto de EJA, torna-se necessário que o educador repense as formas de ensinar, diferindo-as do modo

tradicional/convencional do ensino “regular”, em virtude de os sujeitos da ação educativas serem distintos.

Nessa direção, Pierro et al. (2001) sinalizam que, ao adotar concepções mais restritivas sobre a ação educativa no tocante à EJA, pode ser que esse processo seja compreendido como

marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. No entanto, a EJA deve ser apontada como “parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento. (PIERRO et al., 2001, p. 58-59)

No mundo contemporâneo os jovens navegam na internet com singular disposição, integram-se a redes com outros internautas que possuem interesses em comum, trocam informações, fazem comentários, compartilham o que gostam, entre outras infinitudes de atividades e interações que a “sociedade da informação” lhes permite. O mesmo acontece com os sujeitos da pesquisa, muitos dos quais, por se tratarem de jovens e adultos, estão diariamente em contato com os letramentos digitais, como o uso do computador, caixa eletrônico, celular etc., em casa e no trabalho.

Em geral, essas ações acontecem frequentemente no contexto extraclasse de EJA. Mas será que o professor (especificamente o de LP) se apropria e/ou faz uso desses mecanismos para contribuir e enriquecer suas aulas? Será que o professor leva em consideração o que o educando vivencia fora da escola no momento de planejar suas sequências didáticas? A esse respeito, Kleiman (2005, p. 33-34) diz que

[a]s práticas escolares presumem a existência de um sujeito independente do tempo e do espaço – sempre o mesmo, seja ele o primeiro indivíduo a aprender a ler e a escrever na sua família e no seu bairro, ou filho de uma família de escritores

e intelectuais com educação superior, ou ainda uma criança nascida em uma comunidade indígena que foi ágrafa até recentemente. Entretanto, isso muda quando o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre os diversos grupos sociais, no dia-a-dia. Conseqüentemente, diferenças e características da situação começam a ‘penetrar’ nas aulas visando ao ensino da escrita, com dever ser de feito.

Não obstante a escola privilegie com âmago a linguagem verbal no tocante ao letramento, não faz sentido que textos multimodais, isto é, aqueles que compreendem duas ou mais modalidades de linguagem: verbal e não-verbal, fiquem expostos de forma secundária. Porque os alunos já os conhecem e usam em seus contextos extraclasse. Ao contrário disso, seria por demasiado produtivo que os docentes se apropriassem dessas modalidades de linguagem, para ensinar os alunos a interpretar a imagens e elementos extralinguísticos.

Cabe mencionar ainda que os sujeitos da intervenção educativa não podem ser considerados como privados/vazios de conhecimentos, uma vez que possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de sua história de vida, de suas experiências. Toda a heterogeneidade de experiências de vida que o alunado traz consigo não pode ser ignorada pelo educador.

Souza (2012, p. 62-63), complementando o que foi mencionado acima, ao se referir ao letramento escolar, salienta que “se a aprendizagem escolar apresenta dissonância com a vida não escolar, o aluno pode tornar-se um ‘analfabeto funcional’, ou seja, foi alfabetizado, porém não está preparado para se envolver com as práticas sociais de leitura e escrita”; foi alfabetizado, mas não consegue ler e interpretar os diversos textos a sua volta.

Em direção à compreensão da multiplicidade das práticas de letramento contemporâneas, afiliamo-nos à concepção de Street (2006, 2012, 2014), denominada “Novos Estudos de Letramento”.

O referido autor aponta que, dentro dessa abordagem, a linguagem compreende um vasto sistema semiótico, no qual estão aglomerados os signos, as imagens, os símbolos, os sons e as palavras. Assim, para que uma pessoa seja considerada letrada, ela deve aprender mais que o proposto pelo modelo de desenvolvimento dominante, a saber, a norma culta da língua em sua modalidade escrita. Isso se faz necessário, tendo em vista que “as práticas de letramento variam com o contexto cultural”. Diante delas “não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedade possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas” (STREET, 2012, p. 82).

Na atualidade, em que há também novas relações multiculturais, as práticas de linguagem exigem/demandam que as reflexões sobre o ensino de leitura e escrita sejam revistas. Nesse prisma, Rojo (2009, p. 108) ressalta que

essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotação, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Por seu turno, Mortatti (2004, p. 15) destaca que ser capaz de mobilizar conhecimento, no sentido de manejar a escrita e a leitura nos diversos acontecimentos/circunstâncias cotidianamente são, na atualidade, “necessidades tidas como inquestionáveis, tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano indivi-

dual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político”. Seguindo essa linha de pensamento, Ferrarezi Jr. (2014, p. 83-84) afirma que

a escrita na escola precisa ser a escrita-na-e-para-a-vida, assim como a leitura tem que ser. [...] A escrita do Facebook, as escritas cifradas dos diários pessoais, as múltiplas formas de escrita que nossa sociedade alimenta precisa ser trabalhada pela e na escola também. Um dos maiores pecados da escola em relação à escrita, aliás, tem sido exatamente este: o de desprezar as múltiplas formas de escrita alimentadas na sociedade.

Com base nos autores, reforçamos o fato de que os alunos só poderão se tornar letrados com competência, ou seja, capazes de utilizar de maneira eficaz a língua(gem) nos diversos contextos da/na sociedade contemporânea, se eles a vivenciarem na escola de maneira viva/efetiva, ou seja, da forma como acontece no ambiente extraclasse, abordando as multiplicidades encadeadas na coletividade, em suas próprias realidades, explorando os modos de escritas utilizadas no ambiente virtual.

Para Bakhtin (1992, p. 280), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Então, é por meio da linguagem que desempenhamos diversas funções sociais comunicativas no cotidiano. Desse modo, seguimos a linha de pensamento de que não podemos tratar a língua tão somente em seus aspectos formais/gramaticais e estruturais, mas sim abordando/analizando a sua dimensão discursiva e enunciativa, bem como sua condição/característica funcional e interativa.

Diante da compreensão da relevância de uma perspectiva dos letramentos sociais, da língua como atividade social, histórica e cognitiva, defendemos que o ensino de LP deva tomar como ponto de partida uma ótica discursiva, para que o

aprendiz possa estar apto a refletir sobre a língua e seu funcionamento na sociedade.

Pensar nessa condição, conforme Gregolin (2007, p. 69) explica, equivale acrescentar às práticas textuais a noção de que “os textos são produzidos por interlocutores situados historicamente e socialmente, de que os discursos veiculam os valores, as ideologias de uma sociedade”. Desse modo, “produzir sentidos é, então, ocupar uma posição, tornar-se sujeitos de um dizer frente a outras vozes” (p. 69).

Em contrapartida, é de conhecimento geral que os professores, em situações formais de ensino, insistem em apresentar o(s) texto(s) sem problematizar o seus sentidos e conteúdo, dado que o foco é a gramática numa concepção transfrástica, como em atividades de análise morfológica e/ou sintática, em que se desmembra/decompõe a frase para pensar em seus termos e suas funções na composição frasal. Street (2014, p. 132) entende que esses professores “definem problemas técnicos, atinentes à gramática e à sintaxe, e as soluções, uma vez dadas, são incorporadas a uma lista geral de regras e prescrições sobre a própria natureza da língua”.

Por esse prisma, um grande e relevante propósito que a escola precisa almejar é o de elevar os graus de letramento dos alunos o máximo possível, isto é, utilizar práticas de leitura e escrita em sala de aula com o intuito de formar cidadãos que possam interagir na sociedade de forma efetiva. A esse respeito, Souza (2012, p. 62) destaca:

[e]ssa apropriação das “letras”, como leitores e produtores de textos, leva os educandos ao contato com os usos sociais da cultura cultivada, possibilitando-lhes o envolvimento com as práticas sociais (ouvir e falar, ler e escrever) que os auxiliarão a interpretar, a estabelecer significados, a conhecer recursos e estratégias de linguagem, de modo a qualificarem-se para a comunicação e o trabalho.

Corroboram esse pensamento as colocações de Gregolin (2007, p. 66), que diz: “ao propor o estudo das variedades, dos níveis de linguagem, da relação entre oralidade e escrita, aponta para uma concepção profundamente humanista e social do ensino”. Dessa forma, o ensino de língua deve se pautar na perspectiva de instruir os alunos a articular a linguagem nas inúmeras esferas e contextos de usos na contemporaneidade, de modo atuante como cidadão.

Metodologia

Para realização desta pesquisa qualitativa, foi de fundamental importância conhecer as práticas discente/docente no contexto de sala de aula, bem como o que dizem e fazem os alunos em sala e fora dela. Para isso, foi imprescindível realizar um estudo de campo, o qual foi conduzido no 8º ano do ensino fundamental de uma turma de EJA de uma escola pública do interior de Goiás. Inicialmente, foi solicitada à direção da escola autorização para realização do estudo, e após o esclarecimento referente à execução, foram explicados os procedimentos envolvidos, bem como os riscos e benefícios. A professora regente assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi adotada a etnografia de sala de aula como método de pesquisa proposto por Street (2014). Para o autor, intitula-se como etnográfica a pesquisa que segue os passos metodológicos de “observação atenta e detalhada das interações em sala de aula, às vezes com algum interesse nas vidas e nos papéis dos alunos fora do ambiente escolar” (p. 65). Assim, foi intenção deste estudo descobrir o que os alunos possuem de práticas letradas e se a professora os aborda em sala de aula, levando-se em conta o contexto e a complexidade do fenômeno investigado.

Os instrumentos utilizados para a geração do material empírico foram observação de oito aulas com registros de notas

de campo, questionário e entrevista semiestruturada gravada em áudio com dois alunos participantes. As observações em sala de aula ocorreram durante o mês de março/2015, no período de duas semanas, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. O questionário possuía questões abertas para todos os alunos e suas perguntas buscavam compreender o que costumavam fazer nas horas de lazer; se tinham hábito de leitura/estudo fora da escola e quais seriam esses hábitos; se faziam uso de redes sociais (*facebook*, *whatsApp*, *Twitter*, outros); se o que aprendiam na escola era aproveitado em suas vidas diárias e em seus locais de trabalho, e como isso se configurava. Além disso, por se tratar de uma etnografia em sala de aulas, as conversas informais com alunos e professora também validam as descrições e interpretações de análise.

A sala pesquisada possui alunos de idades e perfis sociais distintos. No dia em que foi aplicado o questionário (aula 2), estavam presente 12 alunos com idades entre 16 a 63 anos, cujas profissões eram servente, borracheiro, estudante, produtor rural e do lar. Cabe mencionar que todos os sujeitos da pesquisa tiveram seus nomes/identidades resguardados por motivos éticos. Por isso, serão referenciados, no decorrer da análise, por pseudônimos escolhidos por eles próprios no momento da geração dos dados. Ressaltamos também que não temos a pretensão de realizar descrição e avaliação minuciosa da prática pedagógica docente. Nosso intento é acrescentar reflexões ao discurso sobre novos letramentos e EJA.

Análise e discussão dos dados

As observações das aulas de Língua Portuguesa ocorreram em quatro dias, não consecutivos, correspondendo a oito aulas. Embora o tempo de observação pareça pouco, foi suficiente para detectar questões relevantes e que podem ser comparadas, e até mesmo ampliadas, em uma perspectiva geral. No cenário da sala de aula, buscamos investigar se e como a professora regente

abordava as várias experiências e práticas letradas que os jovens possuíam/desempenhavam em suas vidas cotidianas, bem como a relação dessas práticas com a aprendizagem de LP em sala de aula.

No primeiro dia de observação (aula 1), foi possível perceber que a docente prima por ensinar linguagem padrão em detrimento das variedades linguísticas existentes e que permeiam a fala e os usos dos estudantes. Nas aulas observadas, ao se trabalhar com textos, em grande parte das atividades, a docente priorizava a leitura feita por ela, em voz alta, e, em seguida, explicava as palavras que os alunos não entendiam. De modo que raramente se discutia com afinco os sentidos do texto, da linguagem e/ou as possíveis interpretações, ou mesmo as relações e alusões com o cotidiano dos alunos.

Conforme consta em nota de campo, a professora pediu aos alunos que transcrevessem textos escritos com linguagem não-padrão para a linguagem padrão/formal; em seguida, foram incentivados a ler em voz alta suas respostas. Mesmo com resistência inicial, muitos alunos iam lendo sua (re)produção, para que a professora fizesse os apontamentos necessários durante a leitura. Outros sequer realizavam os exercícios e permaneciam, durante a aula, usando o celular, trocando mensagens pelo aplicativo *whatsapp*, sem se preocuparem, inclusive, com o som emitido pelo aparelho celular ao receber nova mensagem durante a aula.

No ato da correção de reescrita do texto, foi notado que, em muitos casos, os alunos repetiam os erros do texto e/ou trocavam por uma outra variante, de maneira equivocada, como “*nóis*” ao invés de nós, “*come*” ao invés de comer, entre outros. Ao corrigi-los, a educadora o fazia de voz alta, por vezes em tom de ironia, em clima de descontração, o que causava risos por parte dos colegas de classe.

Como podemos perceber, os alunos parecem receber as instruções/correções de forma passiva, como depositárias, sem questionarem o porquê de se escrever assim. A professora não

aborda as variações linguísticas, de modo a problematizar com eles a forma de linguagem informal, a qual supostamente utilizam no seu dia-a-dia. Em alguns momentos, a professora menciona a maneira como eles estão acostumados a redigir nas mensagens virtuais. Porém, alerta-os de que devem escrever corretamente e sem abreviações, inclusive.

A esse aspecto constatado em sala, Kramer (2003) afirma que o formador deve rever sua postura em relação à maneira com que lida com a linguagem, para que se possa perceber a linguagem em seu movimento, como produção social e histórica da interação humana e não como mera transmissão de normas e valores cognitivos. A centralidade na escrita precisa ser questionada. Faz-se necessário trazer a fala para a sala de aula. Essa metodologia de abordagem em relação à língua trará significativas mudanças sobre a forma de encarar a linguagem dos alunos, tencionando o apreço às diferenças, às variedades de falares, às condições de usos da língua e à conjuntura de sua produção cultural dentro de comunidades de fala (GREGOLIN, 2007).

Em outro momento (aula 2), uma aluna chegou a mencionar que não iria mais ser amiga da professora na rede social *Facebook*, pois não queria passar a vergonha de ser corrigida: “Professora, vou te excluir do *facebook*! Porque senão você vai corrigir o que eu postar” (Rafaella). A docente sorriu e disse que iria corrigi-la nem que seja em pensamento. Ela acrescentou: “Não vou postar mais nada!”

Conforme Oliveira e Wilson (2011), a partir da experiência educacional, a escola, na figura do professor, precisa problematizar/apresentar as variantes sociolinguísticas do português, levando em conta sempre o caráter político e ideológico que envolve essa questão. Nesse contexto, em alusão às multiplicidades de letramentos proposta por Street (2006), haveria de se considerar, no âmbito escolar, que as práticas de letramentos estão relacionadas com os contextos culturais específicos. Assim, trazer

para as discussões em sala de aula os discursos que permeiam as interações virtuais, com vistas a problematizá-los conforme o seu contexto de produção, abordando-os de maneira valorativa, seria demasiadamente produtivo para as reflexões e análises linguística no ensino de Lp.

Em relação ao questionário aplicado, podemos perceber que as respostas foram, por vezes, respondidas sem nexos com a pergunta e, em sua maioria, respondidas de maneira vaga e sucinta. Chamou-nos a atenção, também, o predomínio de assertivas frisando que os conteúdos gramaticais aprendidos em LP serve em seu trabalho e/ou na sua vida diária para “falar melhor”, “escrever sem erros”, e para quando vão “preencher um formulário ou curriculum”. Destacam-se as falas das participantes Linda e Yvana ao responderem à pergunta: o que você aprende em Língua Portuguesa é aproveitado na sua vida diária? Como?

[1] Sim, para falar melhor, ler, interagir com as pessoas que estão em um nível mais elevado de estudo. Yvana (Questionário)

[2] Sim. Como eu sou do meio rural é muito importante para mim.

Linda (Questionário)

As falas em destaque revelam-nos que a forma como entendem a língua estaria representada na condição de acesso, de ascensão social, ao que é socialmente privilegiado. Essas interpretações, cabe ressaltar, não estão na materialidade/na essência das palavras, mas na discursividade, ou seja, na forma como a ideologia do falante se (re)produz no discurso (ORLANDI, 2003). Assim, os enunciados acima, dado o contexto de sua produção, revelam-nos que a forma com que as participantes deste estudo veem o ensino de línguas e sua aquisição representa “marca de *status*”; o domínio da norma culta é entendido como o aprendizado de uma prática necessária à ocupação dos postos de prestígio, “uma ferramenta capaz de concorrer para a ascensão a lugares de maior visibilidade e mérito social” (OLIVEIRA; WILSON, 2011,

p. 238). Assim sendo, para as participantes, o fato de falar/escrever corretamente poderá lhes garantir o acesso a lugares, para elas, elitizado, assim como manter diálogo com pessoas de notoriedade na sociedade.

Essa assertiva foi reafirmada também nas entrevistas ao serem questionados sobre a importância do ensino/aprendizagem de Lp. Vejamos:

[3] Se a gente precisar falar em público, porque a gente tá... porque assim, igual eu moro na zona rural, na zona rural, não! No meio rural, porque agora não fala mais zona rural não, meio rural! Então eu moro no meio rural, então de vez em quando a gente tem alguns cursos, tem algumas palestras, e se a gente não saber falar a gente fica com vergonha até de chegar e pedir pra falar alguma coisa. Se for preciso chegar e falar em público, a gente tem como saber chegar e falar o que for preciso falar, ou então responder alguma coisa que for preciso. (Linda)

[4] Olha, porque hoje em dia não adianta nada você chegar... igual, por exemplo, suponhamos que algum dia eu chegue a me formar, ser alguém na vida, e o português hoje em dia, no nosso país, ele é fundamental. (Riago)

As falas expostas reverberam um preconceito linguístico, uma vez que os entrevistados elegem a variante padrão como privilegiada, demonstrando suas crenças acerca de uma superioridade social em comparar a competência linguística entre falantes. Tal preconceito pode estar subjacente às práticas docentes em sala de aula, em que as reflexões sobre a língua são norteadas pela gramática normativa e pela rigidez culta, desvalorizando as diferentes variedades sociais da língua em seu uso, de fato. A fala de Riago, além disso, demonstra uma identidade fragilizada/inferiorizada, uma vez que o participante considera-se um cidadão qualquer, não emancipado, por não ter uma formação acadêmica. Por isso, atribui à sua falta de escolaridade a negação de seu *status*

de cidadão, de se tornar ser gente. Com isso, desmerece, entre outros, os seus saberes e os letramentos sociais de seu lócus, de seu trabalho como hortifrúti, na arte de plantar e colher.

Notamos também que a atitude por parte da docente, em deixar de valorizar os saberes trazidos pelo alunado, pode ser reforçada em suas práticas, como podemos comprovar na fala de Riago:

Na minha opinião, pra mim falar corretamente, é tipo assim, corrigir. Igual, por exemplo, a professora ali, às vezes, ela corrige muito a gente a maneira de expressar, então eu acho feio. Quando eu estou conversando... igual eu estou envergonhado por que você está em um nível intelectual bem acima do meu, então eu estou tentando procurar umas palavras mais corretas pra te dizer do que, por exemplo o que eu converso no dia a dia lá na fazenda. Principalmente, como diz a professora, se você quiser conversar com pessoas que tem um nível intelectual acima, bem elevado, se eu for conversar com eles da maneira que eu sei, o português eu acredito que, principalmente para trabalho, se for uma coisa mais... Por exemplo, se um dia eu quiser ser um palestrante ou alguma coisa assim, se eu não aprender o português correto eu jamais vou chegar a isso. Olha, eu concordo com ela porque hoje em dia a tecnologia está desaprendendo, tá fazendo com que essas pessoas, que frequentam a redes sociais, estão tentando mudar a nossa língua portuguesa. (Riago)

Ao optarmos por manter a mobilização lexical e de dialeto de Riago no original, a exemplo dos outros excertos presentes neste trabalho, muito característico às falas dos participantes, percebemos um sentimento de vergonha em relação ao seu linguajar, ao modo de se expressar, seu vocabulário, por considerarem que não sabem falar corretamente, pois segundo eles, falar corretamente é falar sem cometer “erros”. É claro que o posicionamento discursivo de uma das autoras deste artigo, na condição de professora de

línguas e, no caso em questão, de pesquisadora inserida no contexto de produção dos dados, baliza as projeções interlocutórias desse discurso.

O fato é que existe um sentimento social de inferioridade e, em decorrência dele, surge então a exclusão social pela língua, uma vez que os relatos dos entrevistados indicam que, para eles, falar corretamente pode garantir-lhes também acesso a lugares de prestígio social. Ratificam as relações de poder exercidas pela linguagem ao considerarem que aqueles que sabem LP possuem outro nível de status social. Por tabela, inferimos que, com isso, os alunos participantes assumem uma identidade de não falantes de português, outrora diferenciam-se dos outros que têm poder intelectual maior, justamente por saberem um português mais aproximado do aceitável no consenso social.

Linda, por exemplo, avalia que, ao estar em algum lugar, como cursos ou palestras, e “não saber falar, a gente fica com vergonha até de chegar e pedir pra falar alguma coisa”. Em relação a essa representação, Bagno (1999, p. 57) lembra que o ensino baseado na gramática tradicional da língua quer que os alunos falem sempre da mesma forma de grandes autores. Dessa forma, uma abordagem de ensino nessa direção despreza totalmente as manifestações da oralidade, impondo, assim, a qualquer custo, a “língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação lingüística que merece ser estudada”.

Os estudos de Street (2006) posicionam as práticas de letramento no contexto de poder e ideologia, e não como habilidade neutra, técnica, homogênea, à qual se assemelham as ações da educadora no contexto investigado. A esse respeito, Bagno (1999) cita a fala de Celso Pedro Luft, em *Língua e liberdade*, evidenciando que essa vertente de ensino gramaticista pode abafar talentos naturais e fazer com que o medo à expressão oral, próprio de cada indivíduo, seja gerado, bem como provocar insegurança na linguagem.

O ensino observado, infelizmente, desvaloriza a lógica de que os jovens e adultos trabalhadores da EJA estão inseridos em diversas situações de usos sociais da linguagem, como o da família, do trabalho, da igreja, do lazer etc. Ou seja, ignora os diversos letramentos que os discentes trazem consigo. Do contrário, os letramentos poderiam ser discutidos, valorizados e aproveitados em sala de aula para problematizar, por exemplo, a adequação ao uso da língua, assim como trazer informação e interpretações diversas aos estudos de Lp.

Será então que o que esses alunos de EJA aprendem/estudam nas aulas de LP pode ser, de fato, aproveitado em sua vida extra-classe, visto que eles, em sua grande maioria, são provenientes de camadas populares mais modestas e muitos do meio rural? Em sua fala, Riago chama a atenção para um fato interessante: adequação ao contexto de produção oral. Ele ressalta que, por trabalhar com agricultura, o trabalho é braçal e, se ele for praticar o que aprendeu na escola, falar o português corretamente, as pessoas a sua volta irão rir/debochar dele, e acrescenta: “Aí se você pegar e começar falar o português muito correto eles vão falar o que: – Ah, esse caboco aí, num sei não... esse caboco aí morde é na fronha”.

Tal discurso revela a condição da língua como constituidora de identidade e balizada por relações de gênero, uma vez que a fala de Riago sugere que falar correto é construir uma outra identidade de gênero, a depender de sua condição sexual. A fala de Riago, portanto, revela um fato preocupante em relação às concepções sociais de seu grupo social acerca das relações de gênero: é como se falar ajustado à norma culta significasse um atributo feminino, podendo o homem deixar de ser “macho”, afetar sua masculinidade se falar “corretamente”.

Esse discurso nos alerta para reflexões profícuas sobre exclusão social, discriminação e intolerância na linguagem, que são indispensáveis, mas que, neste texto, por questões de sua

extensão, tornam-se inviáveis. O ponto fulcral é que o participante, no seu contexto profissional, segue tentando adequar a linguagem para falar mais informalmente, semelhante aos seus colegas de trabalho. Em contrapartida, no contexto da entrevista para este estudo, talvez por conta da interlocução da pesquisadora deste estudo, professora de língua portuguesa, o participante tenta se aproximar mais da linguagem formal.

Todas essas concepções trazidas pelo aluno são indicativas/provenientes do seu contexto social de homem do campo, trabalhador braçal, 45 anos etc. Em observância a todos esses fatores, compreendemos que os letramentos dos sujeitos são dependentes dos seus contextos, de modo que as práticas letradas são balizadas por características sócio-históricas, dependentes do local e do período em que ocorrem (STREET, 2014). A exemplo do que ocorre com Riago, todos os jovens e adultos trazem consigo variados letramentos e concepções formadas. E são essas práticas que precisam ser refletidas em análise linguística pela educadora, com o propósito de melhorar o desempenho dos alunos frente às variadas situações comunicativas de que participam em seus contextos sociais diários. Frente ao que foi discutido, Geraldini (2010, p. 37) adverte que

não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso a cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico ente diferentes posições.

Ou seja, pensar no ensino de LP para a vida pressupõe ponderar que as práticas sociais têm implícitos princípios socialmente construídos e que não é possível separar o sujeito do contexto em que se insere. As ações pedagógicas, pelo viés dos novos letramentos, propõem que o estudante se relacione com a linguagem em diálogo com a cultura, com as crenças, com os valores e com as ideologias dos saberes sociais de seus grupos;

relacione-se, portanto, com os sentidos sociais dessa linguagem, conforme as práticas sociocomunicativas a que tenha acesso diariamente.

As questões discutidas referentes à prática docente analisada apontam para um ensino que se distancia do modelo ideológico de letramento e se aproxima do modelo autônomo (STREET, 2014), visto que não se faz com que os estudantes se envolvam em uma prática social e discursiva em que podem apresentar suas opiniões/posicionamentos e discuti-las, de modo a contribuir para seu apoderamento linguístico e discursivo. A maioria dos estudantes afirmou que usa a internet para trabalhar, informar-se e comunicar-se, bem como o aparelho celular também. Consta em nota de campo que utilizam o aplicativo whatsapp até mesmo durante as aulas, porém, sem consideração da ferramenta para a sua reflexão linguística em sala de aula. Em relação à mídia e à linguagem tecnológica, a menção a que a docente fez aos referidos temas foi para alertá-los de evitar abreviações e gírias ao utilizarem-nas.

Entendemos que há evidente necessidade de alargar as práticas e competências linguísticas e leitora dos jovens adultos. Entretanto, a prática escolar precisa considerar que esses estudantes já são participantes ativos de um mundo letrado, assim como reconhecer as variedades linguísticas que existem, tomando como ponto de partida o que esses jovens são e fazem, e não aquilo que “não são” e “não fazem” (SOUZA, 2012). Sob tais prerrogativas, convém destacar as colocações de Possenti (1996, p. 14):

[d]ado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas

de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares.

Tendo em vista que as práticas sociais de que os alunos participam na escola e fora dela são numerosas, a adequação da linguagem conforme as expectativas e funções que realizam também são diferentes. Essa consciência de se aliar as práticas de letramentos discentes às abordagens de ensino em sala de aula implicará um ensino de LP mais significativo, fazendo com que os alunos se sintam mais valorizados e atraídos à aprendizagem. Diante disso, trazemos Bagno (1999, p. 145) para quem:

ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a autoestima do indivíduo.

Considerações finais

A pesquisa mostrou que o ensino de LP na turma da EJA pesquisada supostamente não reflete a condição de aliar o ensino à realidade do aluno. Mostra ainda que a prática docente é permeada pela ação metalinguística e formal da Lp. Um fato relevante a ser destacado é de que uma parte substancial da referida turma é proveniente do meio rural, de camadas populares. Consequentemente, sua mobilização lexical de fala é característica desse meio. Portanto, ensinar o “português correto”, como mencionaram os participantes da entrevista, como algo externo a eles, pode fazer com que se sintam envergonhados de seu próprio uso, porque não considera outros letramentos sociais dos quais participam. Com isso, negam-se identidades e, como resultado, provoca-se exclusão social pela língua pensada nos padrões sociais rígidos.

(Re) pensar em um ensino que tenha como ponto de partida a cultura do alunado equivale oportunizar acessos a esses interlocutores, para que se fundamentem e adequem suas práticas, a partir da consideração de sua cultura. Não estamos priorizando os letramentos sociais em detrimento do letramento escolar. Sabemos, sim, que esse é importante e necessário no contexto de EJA. Todavia, é preciso que os educadores tirem partido do conjunto de conhecimentos de que o alunado detém, na tentativa de enriquecer as aulas e auxiliá-lo no percurso de ensino da leitura e escrita, ou seja, do letramento escolar.

Referências

BAGNO, M. *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERRAREZI JUNIOR, C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias Linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, D. A. (org.). *A relevância social da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007., p. 51-77.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever. Linguagem e letramento em foco*. Ministério da Educação: Unicamp, 2005.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. *Por entre as pedras: armas e sonhos na escola*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 235-243

ORLANDI, E, p. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2003., p. 25-55

PIERRO, M. C. Di; et al. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, XXI, n.55, novembro/2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

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

SOUZA, A. L. M. et al. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, A, p. Todas as áreas se dizem pela linguagem: práticas pedagógicas necessárias. *INTER-AÇÃO*. Revista da Faculdade de Educação, UFG. Goiânia, v.37, n.1 jan/jun/2012.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. (Org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

_____. *Letramentos Sociais: abordagens crítica do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Trad. Marcos Bagno. *Revista Filosofia e Linguística Portuguesa*. n. 8, p. 465-488, 2006.

XIII

A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE E EMOÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR DE LE (INGLÊS) E ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

*Leidiane Laureano de Castro
Guido de Oliveira Carvalho*

A todo momento a prática educacional e a interação em sala de aula têm sido um desafio para o professor, ao mesmo tempo em que qualquer aprendizado que acontece no âmbito escolar é fortemente influenciado pela interação. Levando em consideração as emoções em sala de aula, este artigo tem como finalidade entender as relações afetivas presentes no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa (doravante LI) para lançar um olhar sobre as emoções e verificar como a afetividade tem sido constitutiva dos sujeitos e como ela influencia no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

É fundamental a compreensão do papel da afetividade vivenciada por professores e por alunos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE). Alguns autores (por exemplo, como Bezerra, 2013), consideram que o afeto exerce grande influência sobre esse processo. Frente às demandas e desafios na atualidade, Brown (2000) e Bezerra (2013) destacam que no processo de ensino e aprendizagem de LI devemos levar em conta o afeto como um fator importante a fim de melhorar o processo.

Portanto, o estudo da afetividade se faz relevante, assim pretendemos investigar o papel do afeto na aprendizagem de LI, contribuindo com a discussão em questão. Esta pesquisa foca o âmbito escolar para perceber a relevância do afeto não apenas no processo de aprender, mas também no processo de ensinar.

Referencial teórico

Definição de afetividade

A afetividade e a emoção permitem que os seres humanos estabeleçam os seus primeiros contatos uns com os outros. Camargo (2006) afirma que a emoção é a primeira forma de comunicação e posteriormente entra em relação com outras funções como a linguagem, a memória, a percepção e a atenção e é expressa por meio dessas funções, às vezes de forma velada e de difícil reconhecimento. Aragão (2011, p. 172) ressalta que a emoção, “definida nos termos da Biologia do Conhecer se constitui no domínio das interações do ser vivo em seu meio, como uma dinâmica relacional e não como um traço individual”.

Almeida (2012, p. 42), em um estudo das concepções wallonianas, define a afetividade como um domínio funcional, uma das primeiras etapas que a criança percorre, portanto, “a afetividade manifesta-se primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança”. Nessa perspectiva, “no decorrer do desenvolvimento, a afetividade é construída sob diferentes níveis de relações, seja em virtude das condições materiais, seja em virtude das características sociais de cada idade” (ALMEIDA, 2012, p. 48).

A afetividade não deve ser pensada como algo relacionado apenas a carinho ou ternura. Segundo Almeida (2012, p. 53), “ela não é sentimento, nem paixão, muito menos emoção. É um termo mais amplo que inclui esses três últimos, que, por sua vez são distintos entre si”.

Para Wallon (1994, citado por ALMEIDA, 2012, p. 52),

A emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes orgânicos, mais precisamente tônicos; é a expressão própria da afetividade. O sentimento é psicológico, portanto revela um estado mais permanente, enquanto a emoção, por ser mais orgânica, é efêmera, diríamos, então, que, enquanto a cólera é uma emoção, o ódio é um sentimento.

Um exemplo de afetividade é dado por Marchesi (2008): um aluno é maltratado por outro e isso provoca indignação no professor, o que gera nele uma resposta para evitar a repetição do dano e tentar restituir a dignidade do aluno maltratado. Isso ocorre porque “a emoção inclui a percepção de uma situação em função dos objetivos pessoais e a disposição para determinadas ações” (MARCHESI, 2008, p. 105-106), portanto é necessário que os docentes também cuidem do seu próprio desenvolvimento emocional.

Afetividade no contexto de sala de aula

Para entender o processo afetivo no contexto de sala de aula, buscamos textos que abordem a afetividade na relação professor-aluno. Marchesi (2008) destaca que o trabalho de ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com outros colegas o que torna as experiências emocionais permanentes. Dessa forma, irritação, alegria, ansiedade, preocupação, tristeza, frustração, etc., são alguns dos sentimentos que o professor experimenta em sala de aula, com maior ou menor intensidade.

Marchesi (2008, p. 97-98) explica que a tarefa de professor traz consigo tensões emocionais:

As mudanças na sociedade e na família, as crescentes exigências sociais, a incorporação na escola de novos grupos de

alunos que deverão permanecer nela durante mais tempo, o tipo de relações sociais que se estabelecem entre os membros da comunidade educacional, a ampliação dos objetivos do ensino e as novas competências exigidas dos professores entre os diferentes membros da comunidade educacional, a ampliação dos objetivos do ensino e as novas competências exigidas dos professores contribuem para que seja fácil compreender as dificuldades de ensinar e as tensões emocionais que essa tarefa traz consigo.

Marchesi (2008, p. 98) afirma que “a angústia, a insegurança, a raiva, a esperança, a ilusão, a apatia ou a perplexidade estão presentes na resposta dos professores às mudanças que os reformadores da educação apresentam”. De acordo com a autora, a emoção tem sido considerada em muitas ocasiões como impróprias para professores, com características destrutivas, e origem de muitas injustiças e conflitos. Considerava-se, ainda, em outros tempos, como bom professor aquele que tinha sob controle a esfera emocional. Entretanto, não se pode ignorar a dimensão afetiva do processo de aprender. Bezerra (2013) aponta que no processo de aprendizagem há a necessidade de se integrar o fenômeno intelectual ao afetivo no estudo do funcionamento humano, uma vez que as duas instâncias se fazem presentes no processo educacional. Para Bezerra (2013), da mesma forma, as experiências e vivências dos aprendizes se fazem plenas de sentidos que estão relacionados ao processo social, histórico, cultural, e microssocial em que ocorrem as práticas docentes e discentes concretizadas em contextos pedagógicos.

A afetividade pode se manifestar de forma positiva ou negativa nas diferentes situações de sala de aula. Tentar analisar a forma como os interlocutores sentem-se, os julgamentos que fazem, e o valor que atribuem aos vários fenômenos que experienciam, é uma forma de entender o processo afetivo. Bezerra (2013, p. 263) explica alguns processos mentais que envolvem o afeto positivo e negativo:

Tais processos podem ser expressos através de verbos do tipo gostar (gostar, temer, não entender, apreciar, divertir-se, esquecer, notar, acreditar, admirar, preocupar-se) e do tipo agradar (agradar, amedrontar, surpreender, intrigar, encantar, deliciar, escapar (me), impressionar, convencer, perturbar, transtornar).

No ambiente escolar há também as relações emocionais dos professores em relação aos seus alunos, elas também podem ser positivas e negativas. A satisfação de um professor em perceber que seu aluno está sendo bem sucedido configura, segundo Marchesi (2008), uma relação afetiva. Mesmo em séries não iniciais, o carinho e a preocupação pelos alunos se mantêm como uma das emoções mais intensas. As experiências negativas das relações emocionais em sala de aula têm a ver com a frustração e a irritação nas diferentes situações em que os professores são submetidos cotidianamente. Na perspectiva de Marchesi (2008), experiências indesejadas, como ter objetivos inatingíveis, atitudes negativas de alunos e pais de alunos, falta de apoio para realizar determinadas tarefas, falta de atenção e mau comportamento dos alunos entre outras, levam ao aumento das emoções negativas.

A afetividade na aprendizagem de língua inglesa

A aprendizagem de uma LE em sala de aula pode ser um grande fator causador de emoção em muitos alunos e professores. Van Veen, Sleedgers e Van de Ven (2011, p. 238) afirmam que “emoções ocorrem na interação entre o indivíduo e o meio social e são definidas como o produto da avaliação daqueles eventos relativos ao meio que são percebidos como de maior relevância aos objetivos e ao bem-estar do indivíduo”. A afetividade está ligada também ao ensino de LE como afirma Mastrella-de-Andrade, (2011, p. 21): “é possível ouvir relatos tanto de professores quanto de aprendizes a respeito dos sentimentos de temor e nervo-

sismo a que alguns alunos são submetidos quando precisam se expressar numa nova língua.”

Sendo assim, pode-se pensar que o professor de LI também está envolvido no processo afetivo, pois analisar as relações sociais entre os seres humanos nos permite refletir sobre nossas ações e qual delas são influenciadas pelas emoções (BEZERRA, 2013). Professores exercem grande influência na motivação do aprendiz, em especial no momento do *feedback*, como destacam Williams e Burden (1999). Uma vez que o *feedback*, a avaliação e, conseqüentemente a correção dos erros, desempenham um papel importante na aprendizagem da LE, Figueiredo (2015) sugere que sejam realizados mais de um tipo de correção de erros: correção direta, correção indireta, autocorreção, correção com os pares, correção no quadro-negro e correção dialogada com o professor.

Desse modo, percebe-se que a aprendizagem de uma nova língua não é tarefa fácil, visto que é permeada de ansiedade e temor por parte de alguns alunos. De acordo com Mastrellade-Andrade (2011, p. 17), a aprendizagem de LE requer dos alunos uma participação ativa e expositiva:

Falar na nova língua implica muito mais do que proferir novos sons ou usar um novo código de comunicação. Implica um fazer, acompanhado de um sentir e indissociável de um vir a ser, ou seja, um tornar-se, de maneiras distintas, no ambiente de sala de aula.

A autora salienta que além de requerer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho corporal sobre os ritmos, os sons, as curvas entonacionais, a aprendizagem de LE requer também um trabalho de memorização das estruturas linguísticas.

Se a princípio, os métodos e abordagens de ensino de línguas priorizam o aspecto cognitivo da sala de aula, Brown (2000, p. 148) destaca que as abordagens de ensino de línguas nas últimas décadas têm procurado propiciar um ambiente em que os alunos

se sintam mais livres para se arriscarem na prática da língua-alvo. Larsen-Freeman (2000) mostra que a partir dos anos 70 houve uma crescente preocupação com a psicologia do aprendiz. Dessa forma, surgem métodos que se preocupam com o bem-estar emocional do aluno na sala de aula. Por exemplo, o método da *Suggestopedia*, criado pelo psiquiatra e educador Georgi Lozanov, que busca criar um ambiente relaxante com música suave, móveis confortáveis e sem pressão sobre o aluno. Ou o método *Community Language Teaching*, criado pelo psicólogo e professor Charles A. Curran, em que um aluno auxilia o outro e são utilizadas técnicas de terapia de grupo.

Considerando a afetividade um elemento importante no processo de aquisição de uma língua, Krashen (1982), elabora o conceito de *filtro afetivo*. Trata-se de uma barreira mental que pode estar elevada, influenciada por fatores como ansiedade, desmotivação, timidez etc., ou baixa, caso o aluno tenha afinidade com a língua e esteja confortável na sala de aula. No primeiro caso, a aquisição ou aprendizagem da LE seria prejudicada, e no segundo caso, a aquisição ou aprendizagem da LE ocorreria com menos obstáculos.

O que se pode depreender a partir dessa revisão teórica é que a afetividade está presente em quase todo processo de ensino/aprendizagem, mas na disciplina de LI pode existir uma ansiedade maior dos participantes do processo. Mastrella-de-Andrade (2011) indica que o nervosismo na aprendizagem de LI aparece relacionado ao fato de o aluno ter que participar, ou seja, tomar parte nas atividades no contexto de aprendizagem. Um exemplo é a situação apresentação por Kim (2000). Segundo a autora, uma das maiores dificuldades na aprendizagem de LE é em relação a compreensão oral. A não compreensão da língua falada traz nervosismo e apreensão ao aprendiz, que se sente inseguro quanto a sua capacidade para manter a comunicação ou desempenhar as tarefas pedidas.

Mastrella (2005, p. 147) acrescenta que

A ansiedade que os alunos possuem também pode contribuir para que eles tenham crenças negativas sobre si mesmos. Como a ansiedade inibe e atrapalha os alunos nos momentos de desempenho na LE, eles acabam tendo a compreensão de que o problema reside neles, isto é, na falta de talento, habilidade e capacidade que eles possuem.

Assim, Brown (2000) chama a atenção para o importante papel dos professores em determinar se a ansiedade dos alunos é causada por algum traço particular do aluno ou se algum evento levou àquela situação. Ao determinar a causa da ansiedade, pode-se propiciar ao aluno o ambiente adequado à aprendizagem da LE.

Metodologia

Este estudo se inscreve no paradigma qualitativo, uma vez que pretende analisar os significados que constituem uma dada realidade através das ponderações dos participantes dessa situação. De acordo com Oliveira (2013, p. 60),

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa.

Esta pesquisa se caracteriza também como estudo de caso uma vez que “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p. 121). Trata-se de compreender uma unidade, mas isso não impede de compreender o seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico e o seu dinamismo como um processo em ação.

Para captar o que os alunos tinham a dizer sobre suas emoções na aula de LI, foram aplicados questionários com perguntas abertas em turmas de 7º e 8º ano do ensino fundamental de segunda fase de uma escola da cidade de Morro Agudo de Goiás. A escolha desse contexto deve-se ao fato de ser o local onde um dos autores deste artigo atuava como professora de LI à época da pesquisa. A decisão da escolha dos alunos foi o fato de eles se interessarem pelo estudo das emoções e se voluntariarem a responder ao questionário proposto. Os questionários e a entrevista foram aplicados no dia 17 de agosto de 2015, após estudos teóricos sobre afetividade de alunos e professores. Ao todo, dez questionários foram devolvidos respondidos.

A entrevista semiestruturada foi gravada com uma professora de LI da mesma escola e visou obter informações sobre suas emoções e as de seus alunos nas relações de sala de aula, pois “não é possível compreender as emoções somente a partir da individualidade do professor: é preciso incluir o entorno profissional, social e cultural em que cada um desenvolve seu trabalho” (MARCHESI, 2008, p. 104).

No questionário para os alunos foram realizadas as seguintes perguntas:

1. O bom humor do professor de língua inglesa influencia na aula?
2. Que tipo de afetividade de língua inglesa faz você se sentir mais a vontade em sala de aula?
3. Quais emoções você sente durante as aulas de língua inglesa?
4. Quais emoções você sente durante a avaliação de língua inglesa?
5. O(a) professor(a) fala ou faz alguma coisa que faz você se sentir bem?

6. O(a) professor(a) fala ou faz alguma coisa que faz você se sentir mal?
7. Como você se sente quando precisa falar em inglês na frente de colegas?
8. O(a) professor(a) corrige a sua pronúncia ou sua escrita em inglês? Como você se sente quando é corrigido?
9. O que faz com que você se sinta frustrado nas aulas de língua inglesa?
10. Como você se sente quando o(a) professor(a) te elogia?

Para a entrevista com a professora foram utilizadas as seguintes questões norteadoras:

1. Como você se sente sendo professor(a) de língua Inglesa?
2. O que estimula você quando está lecionando inglês?
3. O que desestimula você quando está lecionando inglês?
4. Qual a sua percepção sobre os vários fenômenos que envolvem emoções em sala de aula?
5. Você se considera um sujeito afetivo diante de alunos que demonstra emoções como: alegria, medo, encanto, raiva, surpresa, insegurança etc. no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa? Ou essas emoções não fazem diferença?
6. Você considera que a disciplina de língua inglesa tem recebido a devida atenção na matriz curricular? Como você se sente diante dessa situação?
7. Os seus alunos participam das atividades propostas por você? Como você se sente com sobre isso?
8. Em que momento você se sente afetado em sala de aula por alguma atitude de aluno?

9. Você costuma elogiar seus alunos durante as aulas de inglês?
10. Qual a sua expectativa em relação a aprendizagem de língua inglesa de seus alunos?
11. Você acredita que o modo com que os alunos são tratados durante a aula de inglês pode influenciar no processo de aprendizagem?
12. Você gosta do que faz? Por quê?

Vale ressaltar que a identidade pessoal destes será preservada com o uso de pseudônimos escolhidos por eles.

Análise dos dados

Por meio da análise do questionário de pesquisa feita com alguns alunos sobre as aulas de LI foi possível perceber que a afetividade está presente nas relações sociais de sala de aula e que ela permeia a vida dos alunos, em consonância a Marchesi (2008), segundo o qual o trabalho de ensino se baseia principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com outros colegas, o que torna as experiências emocionais permanentes.

Quando indagados sobre a influência do bom humor do professor de LI em sala de aula, todos os alunos pesquisados tiveram uma resposta positiva para essa questão. Para eles, o bom humor do professor pode deixá-los mais à vontade para aprender, fica mais divertida e os alunos criam mais interesse para estudar. Para Marchesi (2008) irritação, alegria, ansiedade, preocupação, tristeza, frustração, etc., são alguns dos sentimentos que vive o professor em sala de aula, com maior ou menor intensidade. Percebe-se, através das respostas dos alunos que essas emoções vividas pelo professor os afetam diretamente.

A segunda questão versava sobre o tipo de atividade que faz com que os alunos fiquem mais à vontade. As respostas foram

variadas: alguns preferem aulas com música ou filme, outros já se sentem bem com tradução de texto ou atividade no livro.

Para Silva (2007), existem emoções como autoestima, ansiedade, autoconfiança, motivação, empatia, etc., que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de alunos de LE. As respostas ao questionário sobre as emoções sentidas pelos alunos durante as aulas de LI comprova essa afirmação. Nas palavras de *Joãozinho* quando perguntado sobre as emoções que ele sente durante as aulas de LI: “alegria, ânimo; pois eu acho uma das melhores matérias”. Nas palavras de *Thombson* é possível perceber a motivação, pois nas aulas de inglês ele sente “vontade de aprender mais, mais e mais”. *Kevi* afirma que na aula fica alegre, pois ama a LI.

De acordo com Bezerra (2013, p. 264) “a avaliação envolve um subsistema principal, o afeto – que lida com expressões de emoção, tais como medo, raiva, felicidade, ódio, segurança, etc.” os alunos pesquisados quando perguntados sobre as emoções que sentem durante a avaliação de LI responderam: “medo, insegurança, etc.” (*Tatiane*); “Ansiedade, pois eu quero testar o que eu sei” (*The Young Monster*); “Eu fico normal, mas às vezes com medo porque eu não me lembro de nada” (*Minato Namikaze*); “nervosismo, pânico e ansiedade” (*Margaret*).

Ao analisar as respostas desses alunos nota-se a carga afetiva a que são submetidos, levando em consideração que, na avaliação, as emoções são principalmente negativas.

Há uma relação de afetividade entre alunos e professor de LI na escola pesquisada, a questão cinco abordava essa relação, e os discentes demonstraram que quando o professor dedica-se a eles preparando aulas diferentes ou faz elogios a eles provoca neles emoções positivas que os fazem sentir bem. Complementando a resposta, segundo eles, a professora de LI raramente faz algo que os façam sentir mal.

A próxima questão objetivava saber como os alunos se sentem quando precisam falar inglês na frente de colegas. A maioria deles apresentaram respostas como: nervoso, inseguro, com vergonha, medo de errar e timidez, porém a aluna *Margaret* apresentou uma resposta contrária a dos outros pesquisados. Para ela, falar inglês na frente dos colegas faz com que ela se sinta normal e às vezes mais fácil que em português, pois ela julga que se errar na LI alguns colegas nem perceberiam. Sobre essa diferença de emoções sentidas por alunos ou até mesmo professores diante de uma mesma situação, Marchesi (2008, p. 103) relata que:

As emoções não são simplesmente experiências subjetivas associadas a mudanças fisiológicas, aliás, derivam da percepção que as pessoas possam ter uma situação ou acontecimento em função de suas metas pessoais. Por essa razão, existem diferenças tão importantes nas respostas emocionais que as pessoas dão diante de um mesmo fato ou situação.

A questão sobre correção da LI trouxe respostas variadas dos alunos: *Tati*, por exemplo, alega que aprende com os erros e se ninguém corrigir nunca irá aprender, e acrescenta ainda que se sente bem com a correção. *The Young Master* afirma que se sente feliz com a correção, pois quando é corrigido conhece a pronúncia ou a escrita correta. O aluno *Thombson* já demonstra uma ideia contrária à questão da correção, pois ele se sente péssimo por ter errado. A aluna *Ana Heloísa* diz que sente vergonha quando a professora, a corrige, porque tem dificuldade em escrever as palavras em inglês. O relato dessa aluna corrobora a afirmação feita por Brown (2000) de que as pessoas com autoestima baixa criam barreiras de inibição para se protegerem ao perceberem seu ego frágil ou falta de confiança em uma situação ou tarefa, o que, como visto em Krashen (1982) pode elevar o filtro afetivo e dificultar a aprendizagem.

Ao analisar os dados coletados dessa questão, percebe-se que as relações sociais entre professor e alunos também podem ser

reguladas pelo afeto, visto que é preciso levar em consideração a cultura e o espaço social em que a aprendizagem acontece. Para Marchesi (2008), os seres humanos podem ser afetados de forma diferente diante de uma mesma situação, nesse sentido, o cuidado e a atenção do professor são fundamentais para não tornar a aprendizagem do aluno frustrante.

Na questão que trata da frustração dos alunos em relação à LI, a maioria respondeu que o que os deixa frustrado é a falta de preparo do professor, que às vezes não é fluente, ou não tem uma didática satisfatória a eles. Foram obtidas respostas também que indicam a correção como motivo de frustração no aprendizado da LI. Sugerimos que sejam adotados mais de um estilo de correção como visto em Figueiredo (2015).

A última questão procurava captar a emoção dos alunos na hora do elogio feito pelo professor de LI, e sem dúvida essa ação provoca uma emoção positiva. Nenhum aluno pesquisado se mostra indiferente ao elogio do professor. *Tatiane* relata que “um elogio é muito bom, de professor é ainda melhor”. *Fiorela* destaca que se sente bem com elogios e é bom ver que alguém reconhece seu esforço. *Ana Heloísa* se sente muito bem e feliz.

A partir deste parágrafo, inicia-se a análise da entrevista com a professora Mary. A primeira pergunta da entrevista foi: Como você se sente sendo professora de LI? Mary responde que

Na maioria das vezes, frustrada, porque na escola pública o ensino da Língua Inglesa não tem o mesmo peso das escolas particulares, tanto é, que no ensino fundamental de segunda fase são duas aulas semanais e no ensino médio onde nós deveríamos ter um reforço maior é apenas uma.

Hargreaves (2000, citado por MARCHESI, 2008) considera o caráter emocional do ensino, muitas vezes, influenciado pelas identidades e vidas dos professores. A frustração dessa professora tem a ver com a pouca atenção dada ao ensino de LI pela matriz

curricular. Através de suas experiências pessoais, ela concluiu que uma aula de inglês por semana no ensino médio ou duas no ensino fundamental não são suficientes para configurar a aprendizagem de seus alunos.

Mary, quando perguntada sobre o que a estimula quando está lecionando inglês respondeu:

Depende do ritmo da sala naquele dia, infelizmente, são os alunos que coordenam isso aí, no dia em que eles estão animados o estímulo é maior, você tem mais capacidade de transpor o conteúdo, no entanto, no dia em que eles estão mais desanimados a dificuldade é maior, por não usarem a língua nativa, é..., o descrédito é grande.

É possível perceber que a professora sente prazer em ver seus alunos animados em sua aula. A afetividade se revela como forma de cooperação ou colaboração, se os alunos cooperam demonstrando interesse pela aula, a professora, como resposta, se sente estimulada a lecionar a LI, porém, se não há colaboração por parte dos alunos, a professora se sente desmotivada. Hargreaves (2003, citado por MARCHESI, 2008) afirma que os professores podem sentir emoções negativas como: raiva, culpa, entre outras, por verem que não conseguem alcançar seus propósitos. A professora, no momento da entrevista demonstra frustração ao responder à pergunta sobre o que a desestimula quando está lecionando LI, em poucas palavras, ela responde: “A falta de interesse”.

A professora Mary relata que sente satisfação em perceber que os alunos já possuem conhecimento em inglês. A relação do que se aprende em sala de aula com conhecimento do cotidiano feita pelos alunos é uma situação de alegria para a professora:

Principalmente quando o aluno descobre alguma palavra nova e o seu significado já no primeiro momento. Tendo em vista a mídia, hoje muitos meios de comunicação, ele tá sempre ligado e visualizando, então quando ele percebe na

sala que já teve alguma coisa que ele viu fora, o estalo dele é muito rápido, e isso realmente traz uma certa satisfação para o professor.

Sabe-se que “cada emoção é relacionada a determinadas demandas situacionais” (VEEN; SLEEGERS; VEN 2011, p. 244). No entanto, a professora pesquisada entende que as emoções sentidas por ela têm a ver com a situação em que se encontra, situação esta em que alunos descobrem que a LI não está inserida apenas na sala de aula, mas fora da escola também.

Ao observar o relato de Mary, percebe-se que as emoções são importantes para ela:

Me considero um sujeito afetivo sim, acho que essas emoções eu levo em consideração porque enriquece o ensino. [...]. Na medida que eles percebem alguma coisa que faz parte do cotidiano, do mesmo modo que vem a surpresa, vem a alegria e o encanto. E a raiva e a insegurança procedem do fato de não compreender a Língua Inglesa.

De acordo com Marchesi (2008, p. 104), “as metas dos professores e o significado que atribuem aos acontecimentos ajudam a compreender suas reações emocionais”. Nesse relato é possível perceber que a professora leva em consideração as emoções de seus alunos, e as compreende dentro das relações sociais dos mesmos e dos seus desempenhos no aprendizado da LE.

Nos relatos de Mary, ela se mostra bastante preocupada com a aprendizagem dos alunos, pois o contexto no qual alunos e professores se desenvolvem não são favoráveis ao aprendizado de uma LE:

Eu acho que inglês deveria ter mais... a carga horária deveria ser maior. Uma aula só no ensino médio é muito pouco, que é o caso da nossa escola. [...] Acho que deixa muito a desejar, porque 45 minutos realmente não dá nem pra você colocar o

que é proposto, ainda mais ir além; porque os meninos querem hoje é ir além, o que tá proposto, o conteúdo pra eles tá pouco, tá ultrapassado.

Nas concepções da professora é difícil fazer com seus alunos aprendam inglês com a quantidade de aulas impostas pelo sistema. Nesse relato, também é possível perceber as preocupações às quais os professores são submetidos, pois há uma ampliação dos objetivos do ensino e novas competências exigidas dos professores tornando visíveis as dificuldades de ensinar e as tensões emocionais que a tarefa traz consigo (MARCHESI, 2008).

Quando perguntado à professora se os alunos participavam das atividades propostas, ela responde que a maioria sim. Em seguinte ela informa como se sente em relação a isso:

Contente e frustrada ao mesmo tempo, porque o nosso intento seria alcançar cem por cento, mas depende muito da participação do aluno.

No trecho citado, Mary fala de sua frustração nas atividades de LI, pois a participação de seus alunos é um pouco restrita, isso acontece, de acordo com ela, porque eles não sabem da importância da LI para suas vidas, acreditam que não a usarão em nenhuma situação aqui do Brasil. Essa afirmação tem conexão com a resposta de Mary para a pergunta em que momento ela se sente afetada por alguma atitude de aluno:

No momento em que eles questionam a necessidade do ensino da língua inglesa, por que aprender inglês se eles não vão ter oportunidade de comunicar nessa língua?

Sendo assim, a alegria é uma emoção que também fica restrita às aulas em que a participação dos alunos corrobora emoções positivas e aos momentos em que eles conectam o conteúdo da disciplina com seu cotidiano, como visto em resposta anterior da professora. Os relatos narrados por Mary neste artigo dão mostras

de como os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender integram e constituem o próprio contexto de aprendizagem da LE, ou seja, a sala de aula.

Como apontado em seção anterior deste texto, Mastrella-de-Andrade (2011) destaca que a aprendizagem de LE requer muita flexibilidade psíquica e é um trabalho de memorização das estruturas linguísticas. Sobre esse assunto a professora Mary informa que a aula de LI tem um peso considerável por se tratar de LE e que o modo como os alunos são tratados pode influenciar no processo de aprendizagem, principalmente por ser LE:

Sem dúvida; em todas as aulas, a de inglês com mais peso, por não ser a língua nativa, então o que faz com que eles deem mais interesse a aula é o modo de tratamento.

Dessa forma, as emoções sentidas pela professora também têm a ver com o modo com que os alunos demonstram interesse pela sua aula. Por esse motivo, acredita-se que emoções positivas podem ser estimuladas. Com elogios, por exemplo. A professora Mary, quando indagada se costumava elogiar seus alunos responde:

Muito; e sempre elogio em inglês pra que ... assim... (estimule?) isso! Eu gosto de colocar recadinho no caderno “very well!”, “very good!”.

Por meio desse relato da professora que confirmou que elogios afetam positivamente seus alunos, constatamos que a afetividade é bastante relevante no ensino de LI, e que emoções positivas e negativas são geradas, na maioria das vezes, no meio em que acontece o ensino e a aprendizagem, por consequência, dar a devida atenção ao afeto pode melhorar as relações de ensino/aprendizagem de LE.

Considerações finais

As reflexões apresentadas aqui sobre afetividade e emoções mostram que o ensino e a aprendizagem de LI possuem grande carga afetiva. Frequentemente as ações de alunos e professores causam emoções positivas e negativas nas relações de sala de aula. Nesse sentido, através da análise dos questionários dos participantes e da entrevista com a professora de LI, percebe-se que a afetividade é um aspecto relevante no processo de aprendizagem, pois os alunos demonstraram sentir emoções variadas nas diferentes situações de sala de aula. Nota-se que as relações afetivas entre professores e alunos podem fazer total diferença no ânimo, na motivação e no bom humor dos alunos.

Percebe-se também que a atenção dada ao afeto pode melhorar o convívio de sala de aula, e ao compreender nossa liberdade e responsabilidade sabemos as consequências de nossas emoções no viver coletivo. Entretanto, promover o conhecimento através da mediação é fomentar a autoria, a reflexão crítica e ter consciência da afetividade nas relações de sala de aula é conceber espaço para que alunos e professores possam construir o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, A.R.S. *A emoção na sala de aula*. Campinas. Papyrus. 2012.
- ARAGÃO. R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In MASTRELLA-DE-ANDRADE. M. R (Org). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2011, p. 163-190.
- BEZERRA, I. C. R. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? *SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ*, N. 25, 2013.1, p. 256-281.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. San Francisco: Prentice Hall Regentes, 2000.

CAMARGO, D. de. Emoções e sentimentos no processo de aprendizagem. In: CAMARGO, D, de; BULGACOV, Y. L. M. (Org.). *Identidade & emoção*. Curitiba: Travessa dos editores, 2006, p. 67-86.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2015.

KIM, J-H. *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students Learning English*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 2000.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARCHESI, A. As emoções dos Professores. In: _____, A. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmet, p. 97-126, 2008.

MASTRELLA, M. R. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M. C. F. (Orgs.). *A sala de aula de língua estrangeira*. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2005, p. 115-153.

MASTRELLA-DE-ANDRADE. M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In MASTRELLA-DE-ANDRADE. M. R. (Org). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 17-48.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. L. C. *A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE (Inglês): O que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz*. Universidade de Brasília-UnB. Brasília, 2007.

VAN VEEN, K; SLEEDGERS, P; VAN DE VEN, p. A identidade de um professor, suas emoções e seu compromisso com a mudança: um estudo de caso sobre os processos cognitivos-afetivos de um professor de ensino secundário no contexto de reformas. In REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.) *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, p. 233-270, 2011.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

XIV

EMOÇÕES E IDENTIDADES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA

*Kéfane Rodrigues da Silva Castro
Fabrícia Lúcia da Costa Coelho*

Devido às diversas situações e desafios impostos pela pós-modernidade, aos interesses e necessidades dos alunos, são exigidas de nós, professores, novas formas para repensar a prática de ensino. Por isso, a formação continuada é essencial para a vida profissional, pois é uma oportunidade para trocar experiências que auxiliam a ver o que melhorar ou mudar (XAVIER, 2010).

Nesse sentido, Tardif (2010) afirma que o saber dos professores está ancorado em constantes transações, entre o que eles são, incluindo, por exemplo, as emoções, as expectativas, a cognição, a história pessoal deles etc. e o que fazem, uma vez que o ser e o fazer devem ser vistos como resultados dinâmicos das próprias transações no processo e não como dois polos separados. Ainda nessa perspectiva, Tardif (2010) também considera que o saber do professor é produzido e modelado no e pelo trabalho onde incorpora a identidade pessoal e profissional.

Dentro desta concepção, o trabalho docente provém de aspectos emocionais apresentando similaridade com as identidades, assim, Camargo e Bulgacov (2006) revelam que houve a

necessidade de trabalhar as categorias emoções e identidades apontando um vínculo entre elas, porque em seu trabalho, quando buscavam emoções encontravam identidade, quando procuravam identidade encontravam emoções. De modo que há uma inter-relação entre as categorias que compõem o cotidiano da profissão docente.

Pensando na existência de aspectos emocionais no ambiente escolar, acredita-se que esses são também um fator que pode influenciar e/ou alterar o processo de ensinar. Tavares (2014, p. 30) afirma que “todas as ações do indivíduo possuem fundamento em suas emoções, não havendo ação humana sem uma emoção por trás como causa”. As emoções podem nos levar a ações que consequentemente influenciam o contexto em que estamos inseridos, assim atitudes (des)agradáveis nos ambientes educacionais podem ser motivadas pela própria emoção.

Assim como as emoções, a identidade também é uma questão cotidianamente digna de atenção, já que para Hall (2005), na pós-modernidade, as identidades mudam constantemente que vão ser percebidas a partir do contexto histórico, social, cultural, político e etc. As mudanças sociais podem fazer com que as identidades de professores se tornem provisórias, já que os sujeitos pós-modernos estão em constante construção. Com isso, a todo tempo há uma busca pela identidade, pois diante de tantas informações é impossível manter-se estável (HALL, 2005).

Ao pensar em identidades instáveis, é importante entender que, no contexto docente, existem situações, como a “experiência de vida, história profissional, relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2010, p. 11), que podem ocasionar mudanças de identidades.

Em suma, as emoções e as identidades de professores são construtos que merecem análise e discussão para que, talvez, possamos compreender melhor as diversas atitudes que um profissional do ensino, por exemplo, possa ter perante uma sala de aula.

A motivação para esta pesquisa se deu por conta de uma preocupação sobre as atitudes dos profissionais do ensino dentro das salas de aula, revelando suas emoções, as quais podem desenvolver suas próprias identidades, já que, segundo Lemke (2008), as emoções incluem-se na identidade.

Diante de tais aspectos, os objetivos desse estudo de caso de natureza qualitativa, conduzida com um grupo seletivo de professores, participantes do programa de pós-graduação *lato sensu* de uma Universidade pública do interior do estado de Goiás, visa a identificar as emoções e identidades dos alunos e refletir criticamente sobre os fatores e determinantes que se imbricam nesse processo, tendo por base, para fins desse estudo, a arena da formação continuada e a exposição do filme “O Substituto” que trata diretamente da docência.

Emoções e identidades na formação docente

A fundamentação teórica será dividida em duas partes, em que serão abordados conceitos de emoções e identidades.

Emoções

A importância do estudo das emoções para a formação de professores se deve por tratar de um entrelaçar de vínculos, interações e vivências diversificadas por meio da interação entre professores, alunos e demais sujeitos envolvidos, via linguagem. O assunto sobre as emoções se destaca desde os primeiros contatos que o ser estabelece com o mundo externo. Segundo Camargo (2006), a emoção é a primeira forma de comunicação. No entanto, as emoções são esculpidas através da necessidade de relação que o sujeito possa ter com o mundo, com o outro e evidentemente através da necessidade de laços afetivos e sociais.

Em se tratando na importância de considerar os fenômenos afetivos, é salutar a discussão do tema no contexto escolar, uma vez que há a necessidade de uma boa relação social entre os indivíduos e o cotidiano apresenta situações que precisam ser (re)construídas de forma significativa e dinâmica. Esse viés incumbe vários conceitos sobre as emoções, pois, apesar de serem amplos e diversos, também instigam o entendimento daquilo que se sente. Para tal, Barcelos (2013, p. 10) salienta que “existem tantas definições quanto às muitas emoções que sentimos e suas combinações”. Portanto, se há inúmeros conceitos acerca de emoções, pode ser satisfatório apresentar algumas características que embasam este princípio (BARCELOS, 2013).

Com base nos estudos de Solomon (2004), a autora Barcelos (2013) aponta o entrelaçamento de vários aspectos para explicar as características das emoções, tais como: a) comportamental: (atitudes físicas e mentais); b) fisiológica (alterações corporais); c) fenomenológica (inclusão desde as sensações físicas a forma de ver e descrever as emoções dos outros); d) cognitivas (conhecimento e reflexão própria); e) sociais (influência da sociedade e considerações culturais). Sendo assim, esses aspectos talvez resumam a grande variedade de significação que as emoções possam apresentar, bem como a sua influência na prática pedagógica.

Hargreaves (1998, p. 835), por sua vez, salienta que “as emoções são o coração do ensino” e que elas “são partes dinâmicas de nosso ser e, sejam positivas ou negativas, todas as organizações, inclusive escolas, estão cheias delas”. Então, para compreender os diversos comportamentos e (re)ações que o sujeito docente possa ter constantemente, é necessário fazer uma reflexão sobre as emoções, as quais estão sempre presente na vida social humana, em especial, numa comunidade escolar. Nesse sentido, frequentemente sujeitos participantes nas escolas são surpreendidos pelos ataques emocionais, o que pode influenciar o comportamento dos professores.

Observa-se, então, que a formação e profissionalização docente são provenientes de reflexões no contexto atual, e que a emoção é um fator que influencia a prática desses profissionais, visto que esses possuem dificuldades para dominar suas emoções perante uma sala de aula (LEITE; TASSONI, 2010).

Entretanto, essas dificuldades podem estar vinculadas aos desafios impostos pela atual educação. Por exemplo, o professor que chega pela primeira vez para lecionar sofre com emoções de desvalorização e frustração por parte daqueles despreparados que usurpam seus sonhos com discursos de que o ensino é impossível nos dias de hoje, e que os alunos não querem aprender, e que seria melhor procurar outra profissão (MICCOLI, 2010). Em outras palavras, o professor está inserido num contexto carregado de obstáculos que influenciam suas emoções, pois, para Barcelos (2010, p. 75), “o discurso da escola fortalece emoções de frustração, raiva e baixa autoestima”.

No que tange o papel da escola frente às ansiedades dos professores que buscam métodos para dar aulas melhores é constatado por Lopes (2010) que os professores, muitas vezes, são inseguros e frustrados profissionalmente, pois não têm mais sonho para sua carreira profissional, já que a falta de apoio ainda é notada em muitas escolas.

Diante dessa insegurança e frustração profissional, devido à falta de apoio apontada por Lopes (2010), os professores tentam mudar suas práticas diariamente, buscando novas formas de ensino e aperfeiçoamento, o que pode gerar a construção de identidades que, sem dúvida, embute-se também na construção de identidades frustradas e negativas em relação à profissão docente. Portanto, é notório um vínculo entre emoções e a construção de identidades. Sobre identidades, falaremos no próximo tópico, buscando compreender melhor essa interdependência de emoções e identidades na formação de professores.

Identidades

Tendo em vista a constante (re)construção do sujeito, a multiplicidade das identidades e a complexidade do tema, nota-se que a identidade é “uma das questões que, ao longo da história, tem despertado interesse tanto das pessoas comuns, como de pensadores de várias áreas de conhecimento” (CAMARGO; BULGACOV, 2006, p. 13). Pensando nisso, esta pesquisa se baseia nas concepções do sujeito pós-moderno, pois a flexibilidade do aspecto de vida social traz para a contemporaneidade uma forma reflexiva de vida.

Pensando na multiplicidade e no processo de mudanças de identidades, Hall (2005) colabora com três concepções de sujeito: *Sujeito do Iluminismo* (baseado num sujeito totalmente centrado, onde o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa); *Sujeito sociológico* (se trata da constante complexidade do mundo moderno e o processo de interação entre o eu e a sociedade, havendo um processo de conciliação com a estrutura social); e *Sujeito pós-moderno* (o sujeito que não possui uma identidade fixa, permanente, mas apresenta identidades diferentes em diferentes momentos).

A pós-modernidade elegeu um sujeito com identidades múltiplas e que assume novos papéis sociais, em que é impossível manter-se estável devido às inúmeras informações. Hall (2005) assevera que a complexidade da vida na pós-modernidade faz com que o sujeito mude sua identidade pessoal, ou seja, essas mudanças globais exigem que as identidades, através dos tempos, se tornem provisórias e não fixas.

As identidades do sujeito pós-moderno são entendidas como identidades flexíveis, são formadas através dos tempos e não como algo efetivo desde o nascimento, deve ser assumida como um processo em andamento, já que a buscamos por meio das relações sociais e, nesta busca, podemos construir biografias diferenciadas (HALL, 2005).

Entretanto, para melhor compreender identidade, Balmant e Bulgacov (2006) frisam que este é um processo que se inicia desde o nascimento, e que as diversas relações sociais, como, por exemplo, os discursos dos grupos com os quais as pessoas estabelecem relações, e também as vivências na sociedade, podem interferir na (re)construção das identidades dos indivíduos.

Geraldi (2010) também nos dá o suporte de que o sujeito não está pronto ao nascer, mas esse é capaz de aprender usando instrumentos do passado para construir o futuro. Ou seja, carregamos uma herança adquirida anteriormente que por consequência faz parte de nossa trajetória. Então, quando nascemos, sofremos influências em nossas interações sociais, principalmente da mãe, porque, segundo Camargo (2006), é com ela que a criança tem as primeiras relações, as quais, por sua vez, são permeadas pela história pessoal da própria mãe. A partir disso, as experiências sociais dos outros se penetrariam pouco a pouco.

Para esse raciocínio, Bakhtin (1992) também salienta sobre as influências vindas dos outros, em especial da mãe, sendo ela a iniciante da formação pessoal, visto que a interação com os outros, o percurso humano, o universo de palavras, podem fazer com que o sujeito se encontre, se construa, enfim se identifique.

Nesta perspectiva, Bulgacov et al (2006) afirmam que é por meio da ação que o ser concretiza e forma a identidade, pois a atividade, o trabalho são formas de encontrar a vida. Nesse sentido, a identidade dos professores, por exemplo, pode se formar a partir de suas próprias ações em sala de aula, sendo que as atividades desempenhadas ao longo da carreira docente, evidentemente, podem apresentar mudanças de identidades.

Segundo Martins e Bulgacov (2006) o trabalho é um fator referencial para o indivíduo, sendo que o sujeito quer realizar seu dever com louvor, mostrando sua real importância para o mundo. Dessa forma, quando o trabalhador se insere na profissão docente, ele constitui identidades que vão sendo moldadas de acordo com

o contexto em que está inserido. Portanto, essa junção trabalho e identidade fazem com que professores, por exemplo, se identifiquem ou não com a profissão docente.

De fato, a identidade se forma por meio das condições que estruturam o trabalho docente. Sendo assim, a pós-modernidade pode ter trazido para o ambiente escolar tensões e até mesmo contradições, as quais o professor precisa coordená-las, tanto na escola quanto na sociedade. Ao mesmo tempo, o professor é um ator social que tem uma história de vida, têm emoções, cultura(s), e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2010).

Em essência, as experiências vividas por professores no ambiente escolar sofrem influências de suas identidades, mas que também não deixam de aflorar as emoções que refletem em suas práticas de ensino. Ou seja, o sujeito professor está em contínua construção, já que o meio em que vive pode fazer com que se transforme ao longo do tempo, adquirindo identidades diferenciadas e ainda reconhecendo que as emoções também devem ser consideradas no entrelaçar de vínculos do processo de ensinar.

Em suma, Camargo e Bulgacov (2006) revelam que há uma interdependência entre emoções e identidades, pois estes fatores podem estar relacionados ao conjunto das categorias: trabalho, consciência, imaginação e processo criativo.

Contextualização da pesquisa

A pesquisa foi iniciada no dia 18 (dezoito) de abril do ano de 2015 com a aplicação do questionário semiaberto para alunos matriculados de uma pós-graduação *lato sensu* de uma universidade pública do interior do estado de Goiás, e finalizada no dia 29 (vinte e nove) de maio do mesmo ano, com a gravação de uma entrevista em grupo focal e a entrega dos diários de bordo. Ao

todo foram 12 (doze) participantes do estudo, os quais utilizaram pseudônimos para a preservação de suas identidades.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, já que neste tipo de abordagem os pesquisadores contam com a reflexão em suas pesquisas como parte de produção de conhecimento e também com a diversidade de abordagens e métodos (FLICK, 2009), este estudo teve como base a utilização de variados instrumentos de coleta de dados, bem como a leitura de fontes teóricas relacionadas ao tema.

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados o questionário semiaberto, a entrevista em grupo focal e os diários de bordo produzidos pelos alunos ao final da aula. De início, foi utilizado um questionário semiaberto, a fim de obtenção de dados gerais e algumas questões sobre a docência. O filme “O substituto” de Tony Kaye foi apresentado para o grupo de alunos integrantes da formação continuada nos dias 23 (vinte e três) e 29 (vinte e nove) de maio, na ocasião de uma aula sobre afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Após verem o filme, gravou-se a discussão em grupo focal com roteiro pré-organizado, sendo também um instrumento de pesquisa de grande valia para obter relatos narrativos referentes às emoções e identidades desse grupo a partir do filme. Além disso, a produção de diários de bordo que foram entregues no final do dia da aula. Por intermédio deles, foi possível o registro escrito de informações/reflexões complementares para a pesquisa.

O questionário semiaberto foi entregue para todos os alunos da pós-graduação no dia 18 (dezoito) de abril do ano de 2015, porém, apenas 18 (dezoito) dos 37 (trinta e sete) alunos responderam e devolveram até o dia 29 (vinte e nove) de maio. Desses 18 (dezoito) participantes, há apenas 1 (um) participante licenciado em História, 2 (dois) em Educação Física, 1 (um) em Letras e Pedagogia, 1 (um) em Geografia e Pedagogia, 2 (dois) em Ciências Biológicas, 8 (oito) em Letras, 3 (três) em Geografia. Ressalto que apenas 4 (quatro) dos

participantes possui especialização. Para fins da pesquisa, foram selecionados 12 (doze) participantes levando em conta maior contribuição na gravação e devolução do questionário.

Seguem abaixo, no quadro, algumas informações dos participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Algumas informações sobre os alunos da pós-graduação participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Formação
Belinha	32	Licenciatura Plena em Letras/Licenciatura Plena em Pedagogia.
Bella	26	Licenciatura Plena em Letras.
Dany	23	Licenciatura Plena em Letras.
Flor	25	Licenciatura Plena em Letras.
Flor de Liz	29	Licenciatura Plena em Letras.
Jasmim	23	Licenciatura Plena em Letras.
Laura	26	Licenciatura Plena em Letras.
Lírio	29	Licenciatura Plena em Letras.
Luiza	23	Licenciatura Plena em Letras.
Malévola	28	Bacharel em Educação Física/Licenciatura em Educação Física.
Mimosa Pudica	25	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.
Oliveira	23	Licenciatura Plena em Geografia/Licenciatura Plena em Pedagogia.

A escolha metodológica contempla o trabalho com o filme “O substituto”, em que comparece como o protagonista um professor substituto que vive alguns dramas pessoais e profissionais que geram, sem dúvida, momentos de reflexão em quem lhe assiste, pois possui representações que se ligam ao cotidiano vivenciado pelos professores de uma forma geral.

Partimos do pressuposto de que o cinema tem o potencial de atrair e de chamar a atenção, de provocar reações no espectador, de amor, ódio, alegria, indignação. Portanto, se a prática do professor for bem planejada, pode transcender o limite do puro entretenimento e permitir a construção da consciência e do juízo crítico. Assim, a vida social, econômica, política, bem como os sistemas de valores que a fundamentam podem ser revelados “por formas e práticas aparentemente efêmeras como televisão, rádio, esportes, histórias em quadrinhos, cinema, música e moda” (VIEIRA; ROSSO, 2011).

Assim, a perspectiva de assistir ao filme distancia-se da finalidade tapa-buracos (TURNER, 1997), que, muitas vezes, se percebem nas aulas de muitos professores, sem problematização ou debate crítico objetivando uma mera exibição do filme sem ter a ligação com o contexto escolar.

Nessa pesquisa, o filme é utilizado como um recurso catalisador de reflexões sobre a identidade profissional docente e as emoções que permeiam essa constante construção identitária dos sujeitos envolvidos, pois é inquestionável o poder da mídia em “atuar sobre o público espectador, fazendo-o ver como possíveis às histórias e representações” (SILVEIRA, 2009, p. 178) que trazem novas possibilidades do real.

A entrevista com roteiro pré-organizado e o diário de bordo desempenham um valioso papel. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista é um instrumento que permite uma maior flexibilidade quando os participantes estão sendo entrevistados, pois apresenta um esquema mais livre. Os diários de bordo

também são um instrumento em que os participantes podem resenhar os acontecimentos expondo observações pessoais.

Após a contextualização da pesquisa, passamos à análise dos dados, a qual se dedica à caracterização das emoções e o desenvolvimento das identidades dos alunos de uma universidade pública no interior do estado de Goiás, a partir do filme “O substituto”. Isto será feito por meio da triangulação dos dados, os quais foram adquiridos através dos instrumentos aplicados; como é de praxe, os dados serão contrastados com teóricos embasados nesta pesquisa.

Análise e discussão dos dados

Por se tratar de um filme cujo protagonista é um professor “substituto”, o artigo visa a analisar e discutir os dados a partir dessa experiência de coleta de dados mediada pela reflexão por meio do filme “O substituto”. Os dados são levantados a partir da entrevista em grupo focal, trazendo os dados oriundos do questionário e também dos diários de bordo, visando assim, à triangulação dos mesmos.

Impressões afetivas e a similaridades com as construções identitárias a partir do filme “O substituto”

Ao constatar que os filmes podem funcionar como catalizadores de reflexões sobre a profissão docente, bem como de nossas emoções, podemos traçar paralelos através das representações elucidadas ao longo do filme. A princípio, os participantes descreveram o filme:

[1] “O filme conta a história de um professor substituto que foi contratado para trabalhar numa escola problema, onde o importante era ministrar os conteúdos, preocupava-se com os números, uma escola tradicional vivendo os percalços

educacionais. O professor do filme escolheu ser substituído para que não obtivesse vínculo com nenhuma escola”. (Jasmin – diário de bordo – 29/05/2015).

[2] “Henry Barthes carrega uma história familiar atribulada [...] enfrenta a doença e a morte do avô, a vida de uma adolescente prostituta que se hospeda em sua casa, alunos violentos, uma aluna que sofre perseguição, professores frustrados, entre outros problemas”. (Dany – diário de bordo – 29/05/2015).

[3] “O que destaca no filme é a impotência diante da família, diante da sociedade, diante da sua posição como professor porque todos ali tinham problemas, mas em nenhum momento mostrou a superação de nenhum, que há coisas boas, mesmo o professor tentando ajudar a aluna, não foi visto como coisa boa.” (Belinha – entrevista em grupo focal – 29/05/2015).

[4] “Mas [...] o tempo todo ele tenta construir uma história nova na vida daqueles alunos, e toda hora ele lembra do passado, e isso afeta, a emoção dele aflora na sala de aula, mas ele quer ajudar de uma certa forma, e isso assim, na minha opinião é louvável”. (Bella – entrevista em grupo focal – 29/05/2015).

Nos discursos acima ficam evidenciadas emoções afloradas, as quais revelam profundo impacto do mesmo em suas vivências na profissão, como, por exemplo, ao constar que professores da escola somente se preocupam em “ministrar conteúdos”. O sofrimento do professor marca o discurso dos alunos, uma vez que ele carrega uma história de vida difícil e luta para tentar reverter e mudar a sua realidade em sala. Vejamos algumas emoções evidenciadas pelos dados:

A impotência como entraves à profissão docente

Os desafios do trabalho docente são constantes. Tardif (2010) salienta que há um fardo a ser carregado diariamente, pois a exigência de um investimento profundo no trabalho tanto na questão afetiva como cognitiva e também nas relações humanas com os alunos. Às vezes, geram sentimentos de impotência, frustração, principalmente quando se torna falível a tentativa de mudança de trajetória dos próprios alunos. Quanto a isso, Malévola em seu discurso diz que o que mais chamou sua atenção no filme foi:

[5] “Sentimento de impotência que o professor passa durante o filme, em várias situações, tanto no momento inicial da aula que ele se sente impotente de não conseguir segurar os alunos em sala de aula então eles ficam à vontade para sair, tanto depois que a menina confunde sentimento de afeto com sentimento de amor, e no final que a menina comete suicídio ele também se sente impotente, um dos principais sentimentos que o filme passa, o que mais me marcou me tocou”. (Malévola – entrevista em grupo focal – 29/05/2015).

Nota-se, no excerto [5], que o filme deixou marcas na participante, pois ao observar falhas nas tentativas de mudanças pelo professor, as quais podem ter causado expectativas na participante, deparou-se com a insegurança, a fragilidade, a impotência que fica marcada quando, por exemplo, o professor não consegue mudar a trajetória da menina que suicida. Sendo assim, parece que a emoção da participante salta quando ela analisa a história do filme.

Nesse sentido, Tardif (2010) acredita que o principal problema do trabalho docente é a interação com os alunos, que são diferentes uns dos outros, portanto o professor substituto, no início do filme, tenta interagir com os alunos, os quais possuem objetivos próprios, mas sente-se impotente e frustrado diante de tantos desafios encontrados naquele contexto.

Nessa direção, eis alguns apontamentos de duas participantes em relação ao filme:

[6] “O educador tentou atingir os seus objetivos com a educação, mas no final acabou frustrado por ver que não se concretizou, mesmo sabendo que tinha auxiliado muitos dos seus alunos. [...] o filme nos propôs a refletir as ações decorrentes em sala de aula e na escola. Vários acontecimentos vistos e ocorridos no dia a dia de uma escola foram percebidos durante o filme”. (Mimosa pudica – diário de bordo – 29/05/2015).

[7] “De roteiro extremamente profundo, mostra as dificuldades enfrentadas pelo professor (pessoais e profissionais) e as dos alunos que enfrentam suas angústias. [...] não tem como deixar de mencionar que o mencionado filme é de extremas emoções! Sensações, que despertam nossos sentimentos mais profundos, indescritíveis até uma visão superficial do filme nos deixa em crise existencial, com um sentimento de incapacidade, de descrença. Porém é um relato que mexe com nossa humanidade, que faz-nos refletir sobre a nossa prática pedagógica.” (Flor de Liz – diário de bordo – 29/05/2015).

Nos excertos [6] e [7], as participantes demonstram que o filme marcou suas vidas causando impactos que são evidenciados nas emoções de impotência, frustração e descrenças, até porque os fatos presentes no filme são semelhantes às situações vistas cotidianamente. Entretanto, os acontecimentos ocorridos no filme puderam ocasionar reflexões na prática pedagógica das próprias participantes, os quais despertaram nelas os sentimentos mais profundos. Sobre isto, Barcelos (2010, p. 64) acrescenta que “as histórias de frustrações dos professores podem servir para dissipar ou intensificar sentimentos de baixa ou alta autoestima”.

Outra participante também reflete sobre o sentimento de impotência para si próprio, como re-construção/revisão da própria condição.

[8] “O que mais me chamou a atenção é que quando a gente é proposto a uma atividade que de certa forma a gente cria uma expectativa anterior a ela, [...]eu percebi assim...o que eu percebi é que ele tentou manifestar em quase toda a trajetória o fracasso que as vezes sentimos né! O fracasso de as vezes não conseguir mudar, não conseguir transformar, querer mas não poder e...e... esse fracasso tá incutido na escola, tá incutido na vida familiar em todos os ângulos, e muitas das vezes esse fracasso fica interior e ai, em quase todo o filme ele tenta ressaltar isso, trazer para fora esse sentimento dos professores, mas não só dos professores, mas da sociedade no geral que sente esse sentimento [...]”. (Belinha – entrevista em grupo focal – 29/05/2015).

Em relação à Belinha [8], seu discurso se reflete no fracasso que ela diz sentir, quando tenta mudar, transformar e não consegue, mas que não é só dela, está na escola, na família, e, às vezes, o sentimento de impotência deixa a identidade fragilizada, enfraquecida. Ou seja, há uma instabilidade sobre a qual repousa a nossa condição de ser professor, fluida, moldada e (re) significada a cada momento. Desse modo, podemos reconhecer que as emoções sugerem similaridades com as identidades sofridas dos participantes, pois estão em conflito em virtude da condição difícil pela qual vivem/se deparam na escola da atualidade, oriundos da pós-modernidade (HALL, 2005).

A desvalorização e os sinais da baixa autoestima

Além do sentimento de impotência, outra emoção pode ser evidenciada nos discursos dos participantes dessa pesquisa, oriunda da desvalorização sofrida. Ao se tratar das tentativas de mudanças pelo protagonista do filme no ambiente escolar, uma participante considera que o fracasso pode ter sido perpetuado devido aos diversos problemas, tais como:

[9] “O desinteresse dos pais dos alunos, a indisciplina dos mesmos, baixos salários, falta de material didático, salas sem estrutura, além de outros. Diante de tantos obstáculos o professor se sente desvalorizado e até desmotivado para exercer sua função”. (Oliveira – diário de bordo – 29/05/2015).

[10] “A docência hoje deve ser vista com respeito, mas as minhas expectativas são poucas pela desvalorização”. (Mimosa pudica – Questionário)

[11] “A docência hoje passa por transformações constantemente, e às vezes, os obstáculos enfrentados influenciam e de certa forma desmotiva”. (Belinha – Questionário).

Oliveira [9], em seu discurso, revela o sentimento de baixa autoestima, já que as condições deploráveis de trabalho ameaçam essa emoção. Sendo assim, os professores podem sentir como insignificantes na sociedade, já que nem os pais, nem os alunos e nem os governos valorizam seus esforços. Percebe-se aqui que esse sentimento pode possuir diversas fontes, como se pode perceber pelos excertos [10] e [11], como a falta de respeito com a classe e a conseqüente desvalorização. Nesse bojo, são perceptíveis outras causas desse sentimento de baixa autoestima:

[12] “De certa forma a responsabilidade do professor é aumentada na sociedade atual. Toda forma de educação é responsabilizada ao professor; como por exemplo, a falta dos pais na educação dos filhos”. (Flor – Questionário)

[13] “Quando diz respeito ao salário e a valorização da profissão não me sinto satisfeita”. (Mimosa pudica – Questionário)

[14] “Na maioria das vezes não recebo suporte, principalmente quando quero fazer uma atividade diferente, interdisciplinar [...]” (Lírio – Questionário).

Sobre estes excertos, nota-se que os problemas que o professor enfrenta, como a falta de apoio dos pais na escola, mal remuneração, falta de amparo para ministrar as aulas, ou seja, uma série de fatores que limita a caminhada do professor e interfere na sua

autoestima diariamente. Por essa razão, os professores estão numa busca constante pelo reconhecimento de suas ações pedagógicas, e que essas ações estão vinculadas às suas identidades, que, por sua vez, são moldadas e/ou (re)construídas de acordo com o papel que desempenham.

Essa transitoriedade das identidades é defendida por Pellim (2010), que argumenta que somos atravessados por vários traços identitários, e que a nossa identidade está sempre em processo de reflexão, (re)construção e transformação.

Sentimento de inferioridade em relação ao professor efetivo

Segundo Miccoli (2010, p. 31), nas últimas décadas é comum ouvir os professores referirem sobre as mudanças vivenciadas em sala de aula, e que atualmente os problemas em sala de aula “refletem questões mais amplas como a indisciplina generalizada, a ausência de valores éticos, bem como a desmotivação para a aprendizagem”.

De fato, os professores precisam mobilizar suas ações no tocante à relatividade das tensões atuais, sendo que essas ações devem estar impregnadas de sensibilidade, principalmente quando se trata de professores contratados onde a instabilidade na profissão gera insegurança e emoção de frustração por não poder participar do futuro dos alunos e, muitas vezes, não serem amparados pelos superiores. Isto é o que salienta Laura [15]:

[15] “Uma preocupação minha como professora também é de não estar vinculada a escola, por exemplo, por meio de um concurso, parece que a gente nunca vai saber o final dos nossos alunos, e a gente tem uma insegurança durante todo o percurso da gente, e a gente é mandado pelos superiores, de modo que a gente num pode nem expressar”. (Laura – entrevista em grupo focal – 29/05/2015).

É perceptível, no excerto [15], que a participante fica indignada com as condições de emprego para o professor contratado, onde deixa transparecer emoções de inferioridade, pois o contratado, além de não poder participar do futuro dos alunos, ainda carrega consigo essa insegurança. Sobre isto, Tardif (2010) afirma que as condições de frustração dos professores contratados colocam-no sob uma situação mais difícil, já que ele quer comprometer, porém as condições de emprego o repelem. Haja vista que o trabalho docente exige um envolvimento em que há partilha com os alunos, tanto referentes aos problemas profissionais quanto pessoais, quando ocorre a quebra do processo interativo por condições empregatícias, esses profissionais se sentem impotentes por não conseguir vislumbrar o futuro, construir identidade(s), enfim, direcionar os alunos em suas aptidões.

No caso do professor substituto do filme, por mais que a identidade dele seja de alguém que não queria ter vínculo, e opta por ser substituto, porque, de tempos em tempos, migra de uma escola para outra. Quando não conseguiu mudar a trajetória dos alunos, sentiu-se frustrado, ou seja, mesmo não querendo ter algum vínculo o contexto fez com que ele se envolvesse nos problemas dos alunos, já que a sua vida estava marcada pelos problemas pessoais.

[16] “O filme expõe a dura realidade de um professor frustrado na vida pessoal que tenta ser indiferente às situações de uma escola(...). Apesar de todos os problemas enfrentados, o professor não consegue isolar dos alunos e acaba afetado emocionalmente por histórias de vida de alguns jovens, que o faz refletir sobre suas ações pedagógicas, o deixando em constante conflito”. (Lírio – Diário de bordo – 29/05/2015).

Lírio [16] expõe que, mesmo sendo um professor substituto, e ainda carregado de problemas particulares, o protagonista do filme não deixa de envolver/participar das histórias de vida dos alunos. De fato, a carreira docente é marcada de problemas

pessoais e profissionais, e mesmo estando no início da carreira, onde a fragilidade pode estar mais a florada, o profissional docente busca soluções viáveis para tentar solucionar os problemas dos alunos, ou seja, mesmo convivendo com as dimensões afetivas particulares, o professor é consciente de sua profissão, já que ele necessita (re)construir sua identidade profissional, e ainda está numa busca constante por uma posição na sociedade.

Condições de sobrecarga da carreira docente

Percebe-se que atualmente há uma transferência de responsabilidade para a escola, onde o professor é visto como o guia de seus alunos, e isto exige uma disponibilidade afetiva para lidar com os conflitos diários. Veja o que Dani diz no excerto [17]:

[17] “[...] eu vejo que a sociedade em geral, ela sobrecarrega a escola como a responsável por todos os problemas sociais. [...] a sociedade de certa forma impõe né, que a escola é vista como a solução de todos os problemas sociais”. (Dany – entrevista em grupo focal – 29/05/2015).

Dany [17] expressa a sobrecarga da profissão docente, sendo que, a cada dia aparece novas situações, e a sociedade coloca o professor como o resolutor dos problemas. Dessa forma, além de sobrecarregar o professor, a sociedade, muitas vezes, não reconhece os seus esforços, e por isso, aqueles que ainda estão no início da docência pensam em desistir, já que os sonhos são interrompidos, e com isso suas expectativas vão mudando ao longo dos tempos.

[18] “As minhas expectativas mudaram, pois os impasses que encontramos na educação fazem com que deixemos de sonhar mais e isso faz com que perdemos um pouco das nossas expectativas. A realidade da educação no século XXI tem sufocado os professores”. (Luiza – Questionário).

Observa-se no excerto [18] que há um certo desânimo em relação à docência diante da realidade da educação atual. Isto provém da desvalorização tanto da sociedade quanto dos poderes maiores. Em relação a isso, Tardif (2010, p. 243) ressalta que “os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles”, e “é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (p. 228). Em suma, é notória uma ligação das emoções com as identidades, e os processos de (re)construção e de mudanças pelas quais passamos com as novas experiências.

Contudo, mesmo diante desses transtornos, da insatisfação com a profissão, mesmo não tendo outra opção de profissão e não sabendo como se tornou professor, ainda há esperança de mudanças. Os participantes querem lutar e buscar melhores condições para a profissão docente.

[19] Penso assim também que atualmente não é uma profissão desejada né! Uma profissão assim não teve, não teve outra opção aí caiu nessa. [...] eu assim, eu num estou muito satisfeita com a profissão, mas não que eu pense em fazer outro, mas eu queria assim lutar pra talvez mudar, entendeu?! Eu imagino assim com esperança de ter essa profissão valorizada, de ter professores satisfeitos com o salário. (Laura – entrevista em grupo focal – 29/05/2015).

O excerto [19] demonstra um desânimo com a profissão docente e resiliência quanto à situação crítica em que se encontra a profissão atualmente. Mesmo mostrando insatisfação, achando a profissão ruim, Laura não quer desistir, pois sente que no fim as coisas ainda podem mudar. Observa-se neste excerto que a participante acha a profissão não tão desejada, mas não quer sair dela, tem esperança de que vai melhorar. Neste caso, há uma contradição de identidade, a qual é discutida por Hall (2005).

Todavia, acreditar num futuro melhor é um passo para que isso se torne realidade. Betto e Cortella (2007, p. 21) apud Campos (2010) afirmam que “a esperança é um movimento de amor dentro de nossa possibilidade de liberdade. O amor é inconformado, ou seja, ele sai da fôrma, é transbordante”. Portanto, a âncora para conseguir sobreviver na sociedade pós-moderna é a esperança, já que precisamos manter a estabilidade para que flutuemos.

Então, a partir da análise e discussão dos dados coletados, propomos um quadro das emoções encontradas nesse estudo.

Quadro 2 – Emoções dos participantes encontradas através dos dados coletados

1	A impotência como entraves à profissão docente
2	A desvalorização e os sinais da baixa autoestima
3	Sentimento de inferioridade em relação ao professor efetivo
4	Condições de sobrecarga da carreira docente

Essas emoções (inter)vêm na construção das identidades dos professores fazendo com que os participantes, depois de verem o filme, (re)avaliem sua condição, fazendo ajustes, adequações e firmando sua convicção ou não na profissão. Em suma, a análise sobre os dados coletados através dos instrumentos utilizados permitiu caracterizar as emoções dos professores em formação continuada e a similaridade com as identidades, determinando-as e (re) significando continuamente, de acordo com os entraves e situações externas e internas sofridas.

A seguir, passamos às considerações finais desse estudo.

Considerações finais

As contribuições esperadas neste trabalho estão na tentativa de criar um estudo mais aprofundado sobre as emoções de professores em formação continuada, bem como o desenvolvimento de suas próprias identidades. Portanto, o questionário semiaberto, as discussões em grupo focal, após assistirem o filme “O substituto”, e os diários de bordo puderam ajudar na reflexão e caracterização das diversas atitudes (des)agradáveis que podem ser praticadas pela ação da emoção ou pelo processo contínuo de (des)construção da identidade na pós-modernidade.

Podemos observar neste estudo que as emoções sugerem similaridades com as identidades sofridas dos participantes, os quais, por meio de seus relatos, demonstram que o filme marcou suas vidas causando impactos que são evidenciados nas emoções de impotência, baixa autoestima, sentimento de inferioridade e a sobrecarga da carreira docente. Mesmo diante da desmotivação pela não valorização, os professores revelam que ainda têm esperanças e que acreditam na educação brasileira pós-moderna.

Sabe-se que o filme apresentado pôde proporcionar reflexões acerca do trabalho docente, pois isso fica perceptível nos relatos dos participantes da pesquisa, os quais puderam refletir sobre as questões que envolvem o cotidiano escolar. Espera-se que este estudo sirva de suporte para pesquisas futuras. No entanto, por ser um tema complexo, talvez possua limitações como tempo insuficiente para aprofundar na pesquisa, mas que trabalhos futuros desempenhem ainda melhor a questão das emoções e das identidades de professores em formação continuada.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALMANT, F. D. R.; BULGACOV, Y. L. M. Metamorfoses da identidade: Manifestações culturais e artísticas. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y.

L. M. (Org.). *Identidade & emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006, p. 121-134.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.

_____. A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In : BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 57-81.

BULGACOV, Y. L. M. et al. Uma investigação da construção da identidade. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Org.). *Identidade & emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006, p. 135-150.

CAMARGO, D. de. Emoção, a primeira forma de comunicação. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Org.). *Identidade & emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006, p. 23-34.

CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. Introdução. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Org.). *Identidade & emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006, p. 135-150.

CAMPOS, V. G. Educação continuada: do caos à esperança, da esperança à mudança. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 315-328.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto alegre: Artmed, 2009, p. 144-163.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. V. 14, n. 8, p. 835-854. 1998.

LEITE, S. A. da, S.; TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. 2010. Disponível em < <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> > Acesso em: 18/12/14.

LEMKE, J. L. Identity, development, and desire. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; LEDEMA, R. (Orgs.). *Identity trouble: critical discourse and contested identities*. London: Palgrave/MacMillan, p. 17-42, 2008.

LOPES, D. M. Formação continuada em colaboração. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 263-279.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, S. de T.; BULGACOV, Y. L. M. Identidade, cultura e socialização em jovens executivos. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Org.). *Identidade & emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006, p. 151 – 175.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 27-42.

PELLIM, T. Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 125-141.

SILVEIRA, C. H. *Filmes sobre surdos: que representações de surdos e de língua de sinais eles trazem?*; Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 177-184, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVARES, M. R. A relação entre as emoções e os processos cognitivos na aprendizagem à luz do pensamento complexo. *The Specialist*, v. 35, n. 1, p. 28-41, 2014.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo, Summus, 1997.

VIEIRA, F. Z.; ROSSO, A. J. *O cinema como componente didático da educação ambiental*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 547-572, 2011.

XAVIER, M. do, C. Refletindo sobre o ensino de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 281-291.

PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FUNCIONAMENTO SUBJETIVO NA DOCÊNCIA DE GRAMÁTICA

Luenne Sabino da Silva

Luana Alves Luterman

A Análise do Discurso (doravante AD) aborda as condições de produção sócio-históricas que envolvem os dizeres dos falantes, por meio dos saberes e dos poderes envolvidos no processo de interação. Além disso, as práticas discursivas e seus funcionamentos subjetivos também são objetos de investigação da AD.

Ao efetuarmos referência às práticas discursivas, referimos, também, a práticas sociais, visto que o discurso envolve condições histórico-sociais de produção. Essa observação torna oportuno refletir sobre as condições de produção dos discursos que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico, incluindo, igualmente, as condições de produção de bens materiais e a (re)produção das próprias condições de produção (FERNANDES, 2008, p. 47).

Assim as práticas discursivas e sociais contribuem na formação do discurso, através da enunciação no contexto histórico e social. Há a produção de sentido, considerando a partir desses fatores o processo interacional no ato comunicativo.

Esta pesquisa mobiliza o aporte teórico-metodológico da AD para verificar como o ensino de Língua Portuguesa, especificamente em relação à gramática, um dos componentes curriculares bastante controversos quanto à metodologia de ensino, tem sido desenvolvido de forma coerente com a funcionalidade da língua. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a funcionalidade da língua se baseia em trabalhar o ensino por meio das modificações que ocorrem na língua a partir do contexto, do uso numa interação entre interlocutores, em que o sentido muda conforme as vivências.

Segundo Orlandi (2007), a Análise do Discurso pesquisa a língua no mundo. A análise é feita em relação aos sujeitos que falam e às situações que dizem. Por isso, o analista deve considerar a linguagem em relação à sua exterioridade, aos elementos extralinguísticos (ambiente de linguagem, interlocutores envolvidos, grau de intimidade entre os interlocutores, comunidade linguística a que pertencem (vizinhança, Igreja, escola), função enunciativa na performatividade linguística (legitimidade e produtividade de dizeres, conferida a certos cargos ou especializações profissionais, como padre, médico, professor), condições de produção sócio-históricas), fatores que determinam a existência de um enunciado e não outro em seu lugar, conforme Foucault (2008).

Nas aulas de Língua Portuguesa, o professor não pode focar apenas a gramática normativa que valoriza o ensino das regras formais de uso da língua materna. Também é preciso considerar o uso, descrevê-lo nas diferentes instâncias de sua concretização, devido às variáveis extralinguísticas, e analisar seu funcionamento específico quanto ao emprego em determinados contextos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (BRASIL, 2000), ao relatarem o ensino de gramática, avisam que pertence aos planos curriculares. Portanto, não há como extingui-la. A metodologia, porém, deve ser diferente. É importante adequar o ensino de gramática à funcionalidade da

língua, conforme o uso e as pretensões de sentidos, que são múltiplas, assim como os efeitos advindos dos gestos de leitura.

Os objetivos deste trabalho são identificar quais as dificuldades do professor ao ensinar o Português, especificamente a gramática, e compreender os posicionamentos dos professores por meio do discurso quanto à estruturação e ao funcionamento da língua no contexto de uso.

A Análise do Discurso dos enunciados materializados pelos professores será de relevância para entender como o ensino de Língua Portuguesa está sendo efetuado, com base no arquivo, uma rede de significações históricas que empreende, historicamente, a tradição obsoleta do ensino de gramática, no lugar da análise linguística, substituída compulsoriamente, apesar de as políticas públicas orientarem a transdisciplinaridade como atitude docente, sendo que os alunos em sociedade não vivem fragmentados em disciplinas, na vida utilizam a gramática sem pensar como é sua estrutura.

Sendo assim, o artigo divide-se em quatro etapas, sendo que a primeira relata sobre o estudo da análise de discurso e sua importância em relação aos processos históricos e sociais, a segunda etapa fala do ensino de Língua Portuguesa com enfoque na prática didático-pedagógica de gramática, a terceira aborda a metodologia de pesquisa e a quarta, última etapa, os resultados e discussões, tendo em vista os teóricos mencionados no trabalho.

A Análise do Discurso e o ensino: processos históricos e sociais

Pimenta (1996) fala sobre a formação do professor que deve ser contínua, pois com os avanços tecnológicos a busca do conhecimento é importante. As experiências, as vivências em sala de aula contribuem para que o professor possa desenvolver cognitivamente e contribuem na diminuição do fracasso escolar.

A formação continuada faz com que os professores tenham mais habilidades e estejam sempre atualizados sobre assuntos da educação e até mesmo para saber lidar com os desafios que o ensino proporciona, sendo primordiais para a formação crítica do aluno e o desenvolvimento da aprendizagem.

O processo educacional tem passado por grandes transformações, efeitos dos processos histórico-culturais. Para Geraldi (2010), o ser humano é pré-determinado na sociedade, o ser e o tornar tem relação com as formações discursivas e ideológicas impostas pelas práticas sociais cotidianas. Dessa forma, cada enunciado relaciona-se com a história e com a construção do presente, que se reflete como futuro, pois ambos se articulam.

Fernandes (2008) diz que Pecheux e Fuchs (1990) afirmam que as formações ideológicas se definem pela posição que o sujeito se encontra no discurso é um posicionamento de conflitos entre classes. Já as formações discursivas, para os autores, existem num contexto social e histórico, sofrendo mudanças conforme o tempo, o espaço, o discurso, o que possibilita novos sentidos.

Conforme Fernandes (2008) afirma, Foucault (1995) define que ao proferir um enunciado não se preocupa com a forma, estrutura frasal, mas com o ato de ter sido enunciado, independente do efeito de sentido que produz no outro.

Para Orlandi (2007), o sujeito não tem acesso ou controle dos sentidos do que foi dito. Há uma relação entre o já dito e o que se está dizendo, sendo o interdiscurso a representação dos dizeres já ditos e esquecidos, determinando o que foi dito e o intradiscurso é o que está dizendo no exato momento.

Para Geraldi (2010), a linguagem permite ao sujeito interagir em sociedade, posicionar-se subjetivamente, sempre amparado pela história como efeito de seu dizer, pois não há autonomia nos enunciados: são atravessados por poderes e saberes constituídos pela história, pela conjuntura social. As condições de emergência dos enunciados são marcadas pelos processos sócio-culturais. Com

isso, os acontecimentos discursivos, para Fernandes (2008), se dão conforme o contexto social, por meio dos retornos que aparecem de outras condições extralinguísticas: as interações são produtivas e históricas. Esses acontecimentos são dispersos no tempo histórico e podem ser resgatados a qualquer momento, considerando que o dito nunca será o mesmo se proferido novamente.

Koch (2011) afirma que a língua é utilizada para o sujeito exercer suas competências linguísticas como falante nativo. O sujeito é inexorável ao construir seus dizeres, pois não possui consciência constante da falta de autonomia de seus enunciados. Materializa a língua como se não houvesse antepassados, mas de fato o produto linguístico é construído gradativamente com o propósito de promover a comunicação dos interlocutores, considerando os aspectos sociais, culturais. Segundo Fernandes (2008), o sujeito falante por meio de seu empirismo, sua experiência estabelecida pela interação social e pelo interlocutor, se adapta a situações de uso da linguagem.

Ainda para a Koch (2011), o texto é estabelecido a partir da interação dos sujeitos responsáveis pela construção de sentido, do autor e do interlocutor. O produtor do texto possui uma concepção ao escrever e o leitor utiliza de seus recursos pessoais, adquiridos socialmente, como arcabouço para o entendimento.

Segundo Fernandes (2008), ao refletir sobre os conceitos de Pêcheux e Foucault, a formação discursiva é sempre constituída por diferentes discursos. Um mesmo tema pode ter sentidos variados, dependendo da posição ocupada pelos sujeitos. Um mesmo sujeito pode ter posicionamentos diferentes, porque a posição social influencia os dizeres. Tudo que é anunciado podem ser apagado, e, em determinado momento, as transformações históricas e sociais podem irromper o retorno de um acontecimento.

[...] uma formação discursiva não se limita a uma época apenas; em seu interior, encontramos elementos que tiveram existência em diferentes espaços sociais, em outros momentos

históricos, mas que se fazem presentes sob novas condições de produção, integrando novo contexto histórico, e, conseqüentemente, possibilitando outros efeitos de sentido. (FERNANDES, 2008, p. 45).

Para o autor, a formação discursiva não é homogênea, pois é atravessada por vários discursos. O sentido não existe em si, não é inerente à palavra, mas se constrói socialmente, historicamente, na discursividade: é carregado de ideologias adquiridas pelo tempo. As formações discursivas não são frutos de um momento sócio-histórico específico, pois os espaços e as culturas determinam como se dá a ordem do discurso. A irrupção de outras condições de visibilidade discursiva e outros protocolos sócio-histórico-culturais promove efeitos de sentido condizentes aos efeitos da constituição contextual de uso da língua.

Fernandes (2008) diz que, na Análise do Discurso, o discurso é o objeto que define este estudo, não é fala, nem língua, mas utiliza da linguagem para existir. Os discursos estão arraigados na história e os aspectos sociais e históricos contribuem para sua produção.

De acordo com Orlandi (2007), Pêcheux (1975) preconiza dois esquecimentos no discurso: o número dois é da ordem da enunciação, no ato discursivo o sujeito escolhe uma determinada palavra que poderia ser outra. Esse “esquecimento” faz o indivíduo pensar no controle do efeito de sentido pretendido, anulação da opacidade linguística, como se a diversidade das atribuições de sentido para um mesmo enunciado pudesse ser fixada, única, automática. Já o esquecimento número um é o esquecimento ideológico, pois a partir das ideologias construídas o enunciador pensa que o discurso é dele, mas na verdade são sentidos já existentes e perdidos ou apagados da memória discursiva, histórica e retomados como um nunca dito. O sujeito pensa ser fonte autônoma do dizer, como se o que profere fosse adâmico, primeira vez enunciado.

Geraldi (2010) afirma que as variedades linguísticas, os dialetos, são criados por meio do exercício linguístico coletivo. A escola possui uma função importante na percepção dos diversos usos possíveis da linguagem. O engajamento do professor no ensino das variáveis extralinguísticas permite o recrudescimento das intuições epilinguísticas, com aplicabilidade adequada dependendo do valor aspirado na produção e/ou recepção de textos em gêneros textuais/discursivos diversos. A operacionalização linguística, de modo crítico, torna o indivíduo participativo, capaz de se posicionar de diferentes modos em diferentes circunstâncias sócio-pragmáticas.

Assim, quanto às variedades linguísticas, Marcushi (2002) afirma que os gêneros textuais surgem, integram funcionalmente nas culturas, caracterizando suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, em que considera os seus usos e sócio-pragmáticas conforme as práticas discursivas. As novas tecnologias fazem com que os gêneros sejam abrangentes e assim surgem novos gêneros textuais. O ensino dos gêneros textuais faz com que os alunos possam conhecer as diversas modalidades textuais, usar de forma adequada, conforme as exigências do lugar, das circunstâncias tanto na oralidade, como na escrita.

Bakhtin (1997) diz que os gêneros do discurso podem ser primários (simples) ou secundários (complexos) e os enunciados são orais e escritos, concretos e únicos. Os vários enunciados no ato comunicativo são individuais, pois refletem a individualidade do falante ou de quem escreve. A língua é complexa, por isso os gêneros podem mudar conforme a escolha do enunciado pelo falante.

Dessa forma, o materialismo histórico, que permeia a AD, fundamenta a produção do discurso, pois considera os fatores históricos para entender o enunciado proferido por alguém específico, de uma determinada forma, em determinado lugar e momento. A Linguística é essencial para entender, na Análise do Discurso, a relação da linguagem com a exterioridade, ou seja,

com os fatores sócio-históricos que sustentam como foi possibilitado um enunciado e não outro e de que modo ele funciona em situações específicas. A teoria do discurso se refere aos sentidos proferidos no discurso em relação com os fenômenos históricos. (FERNANDES, 2008).

Para Fernandes (2008), a Análise do Discurso sugere a leitura e a interpretação com a problematização dos domínios sócio-históricos encontrados no interior da Linguística. Para analisar o discurso, é importante considerar a exterioridade social, o espaço, o histórico e o ideológico para focalizar o objeto em análise.

Ao lado das noções de língua, linguagem e fala, acrescenta-se a noção de discurso, como um objeto específico, de difícil apreensão, cuja natureza constitutiva traz em si contradições que funcionam como regularidades, como coerência, como estrutura argumentativa, aspectos que rompem a perspectiva da análise textual e/ou comunicacional. (FERNANDES, 2008, p. 60).

Para a compreensão de discurso, o autor relata noções de língua, linguagem e fala que são importantes para o entendimento. Menciona também que a Análise do Discurso supõe interpretações significativas de leitura para perceber os fatores importantes na análise do objeto de pesquisa, considerando a exterioridade, os eixos sociais, linguísticos, históricos e ideológicos e a percepção sobre como a língua está em constante modificação.

A Análise de Discurso trata do estudo do próprio discurso, em que se observa o sujeito na forma de dizer e de expressar. É a forma que o sujeito utiliza a língua para se relacionar com os demais falantes e o sentido, a intenção, as situações são alguns fatores que determinam a linguagem.

Para Fernandes (2008), o sujeito falando é heterogêneo, passivo de mudanças de acordo com o contexto social, histórico e

que no discurso é possível observar a polifonia que são várias vozes discursivas emergentes nos enunciados do sujeito.

Para Brandão (2002), a linguagem como discurso é interação, em que o outro é importante para compor o significado. O sujeito, para se comunicar, faz uma trajetória, uma elaboração mental do que será dito e, assim, com orientação social, adéqua-se ao contexto, produzindo a fala aos interlocutores.

Para Orlandi (2007), a Análise de Discurso visa à compreensão de que a linguagem produz sentidos partindo da história. Quanto ao discurso, os dizeres são, além de decodificados, lidos de modos diversos, ainda que a materialidade linguística seja a mesma. Os efeitos de sentido são múltiplos, pois os processos de subjetivação dependem das particularidades que envolvem os leitores. O dizer não é propriedade do sujeito, pois é clivado pela história e pela língua. O sujeito não tem acesso ou controle dos sentidos do que foi dito.

A autora diz que, no processo de investigação, cada analista observa o objeto de diferentes formas, depende dos conceitos construídos na trajetória de vida, leituras e recortes diferentes de um mesmo assunto. Assim, os resultados são adquiridos conforme as escolhas dos analistas.

A Análise do Discurso verifica como o sujeito maneja a língua, instrumento político que legitima sua existência social por meio dos posicionamentos discursivos assumidos na construção de sua fala, partindo do pressuposto que os sentidos são adquiridos pela representação em sociedade. A atenção do analista é importante, pois o falante, ao se comunicar, imprime vestígios para que os sentidos sejam entendidos. Dessa forma:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao

mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (ORLANDI, 2007, p. 47).

O sujeito no ato comunicativo constrói suas ideologias, crenças a partir da história e da língua, criando sentidos de subjetivação. O discurso está intrinsecamente ligado ao sujeito e este sujeito utiliza as ideologias no decorrer do processo de interpretação que mantém com a língua.

Foucault (2001) diz que a verdade existe com ou sem o poder. A sociedade constrói suas verdades a partir do pressuposto de que os discursos são produzidos com intuito de diferenciar os verdadeiros dos falsos. Todas as asserções são arquitetadas com base nos discursos que circulam socialmente e seus poderes estão relacionados à coerção histórica de sua constituição argumentativa, como o poder do discurso científico: ele atesta, por meio de autorização comprobatória, o valor de um dado, produto de investigação racional. As relações de poder existem em uma sociedade para constituir os saberes, permeados de verdades, amparadas em discursos, o que torna a verdade dependente do poder que o discurso de determinado sujeito desempenha como papel importante na sociedade.

Brandão (2002) avisa que o discurso é uma das maneiras de a materialidade ideológica se concretizar. Assim, a formação ideológica tem uma ou várias formações discursivas interligadas e os discursos são determinados pelas práticas subjetivas.

A ideologia é a condição que a língua e a história podem contribuir para o sujeito produzir sentido em sociedade. Ela se materializa na linguagem, intervindo na noção de discurso. Assim, nem os sentidos, os sujeitos e a linguagem são transparentes.

Há também a relação de forças dos dizeres, permeados por discursos, dependendo dos fatores extralinguísticos que determinam como o sujeito constitui o que ele diz. Dessa forma, há diferença da fala no lugar de professor para o aluno e vice-versa. As relações de poder são provisórias porque a história altera os discursos em âmbito escolar, por exemplo. Além disso, são diferentes as possibilidades estabelecidas na comunicação entre certos professores e certos alunos, num mesmo momento sócio-histórico, porque as subjetividades não são as mesmas para todos os professores e alunos.

Orlandi (2007) se remete à valorização da fala do professor em relação ao do aluno, refere-se ao fato de que, dependendo da posição em sociedade, pode ter um “valor” maior quanto aos demais. O professor, pelo seu tempo de estudo, suas vivências e seus estudos tem a possibilidade de ser mais aceito quanto a sua opinião de determinado assunto, no caso, o ensino de gramática.

Porém, essa objeção à consideração hierárquica da relação entre professores e alunos, feita por Orlandi (2007), que coloca em patamar superior os professores. Para tanto, Foucault (2001) sugere micropoderes, com ordens diferentes de poderes e saberes, para ele não há hierarquia de poderes. Os alunos não reivindicam o caráter reflexivo-crítico porque desconhecem essa possibilidade de ensino holístico de língua portuguesa. Assim, professores e alunos, ao permanecerem frutos do ensino tradicional de Língua Portuguesa, estão em mesmo nível hierárquico, inferior, por não compreenderem a importância do letramento, lacuna existente na formação docente, que perpetua lapsos em seu corpo discente.

O ensino de Língua Portuguesa, em específico, gramática, tem sido o foco de discussão, pois ainda existem professores que trabalham o ensino tradicional, que dita regras, esquecendo de considerar a gramática com o uso, no contexto, e os discursos que permitem a existência dos textos, historicamente possibilitados.

O professor de Língua Portuguesa: ensino de gramática

Segundo Gregolin (2007), o estudo da Língua Portuguesa partiu da chegada dos portugueses no Brasil. Havia o elo entre o Portugal e Brasil considerando o português como a língua nacional. A gramática normativa considera como homogênea a língua, desconsiderando as variedades possibilitadas pelos fatores extralinguísticos. Com a irrupção do pós-estruturalismo, nos anos 1960, na França, e, no Brasil, com desenvolvimento epistemológico evidente a partir dos anos 1980, houve a necessidade de pensar no ensino de língua numa perspectiva heterogênea, pois as diferenças linguísticas constituem a língua portuguesa.

A gramática normativa ensinada na escola considera a estrutura, as regras, a norma padrão, pejorativamente denominada culta – e, por isso, melhor, por, de certa forma, ser acessada apenas por uma camada privilegiada da população, esquecendo-se de ressaltar as variedades linguísticas, a linguagem em relação à oralidade e à escrita. O estudo linguístico fornece ao ensino de língua a discussão sobre a reflexão cultural sobre a língua. A gramática não deve considerar apenas as regras, mas a língua em transformação, de acordo com a ordem social e histórica dos enunciados e dos sujeitos.

Ao analisar os dizeres dos professores de Língua Portuguesa, em relação ao ensino de gramática, é possível entender como o ensino tem feito relação com a funcionalidade da língua. Dessa forma:

A língua em uso oferece complicadores no nível semântico e no nível pragmático-discursivo. E é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa. (NEVES, 1991, p. 49).

O ensino de gramática deve contextualizar as regras com a semântica (sentido dos signos), a pragmática (o uso) e o discurso (regime histórico que perpassa os dizeres). A análise da língua em funcionamento ocorre por meio do texto, pois esses fatores são fundamentais para entendimento de um texto.

Neves (2008) demonstra que o ensino de gramática tem sido discutido, pois são discutidas as várias vertentes e especificidades da língua, capazes de fazer pensar como os professores interagem com a diversidade de gramáticas que historicamente aparecem. Os linguistas buscam verificar como os alunos recebem a educação da língua materna de um material que a escola disponibiliza para os educadores vindo de acordo com o currículo.

Para a autora, a escola é o espaço onde os alunos devem refletir sobre a funcionalidade da língua com enfoque na gramática. Ela diz ainda que a linguagem é produto de uma interatividade e a língua requer valorização “aos usos e aos usuários” (2008, p. 20). Dessa forma,

[...] a **língua** não é um sistema uno, invariado, mas, necessariamente, abriga um conjunto de variantes. Afinal, é ilegítimo desconsiderar a interferência mútua das variantes e conceber rigidamente um padrão lingüístico modelar. No tratamento escolar, a variação não pode ser vista como “defeito”, “desvio”, e a mudança não pode ser tida como “degeneração”, “decadência”. Nem pode a heterogeneidade ser vista como recurso para atuações menos legítimas, “menores”. (NEVES, 2008, p. 20).

Para entender a língua materna, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar as variações linguísticas e não supor apenas o português padrão. A gramática deve ser vista na escola com apreço quanto à linguagem aos sujeitos. O professor às vezes segue a matriz curricular, uma sequência do livro didático e, de fato, o aluno não entende o porquê de determinado conteúdo, sem relação com a vida social e histórica do aprendiz.

De acordo com Neves (2008), as modalidades escrita e falada são problematizadas na escola. Muitas vezes o ambiente escolar caracteriza a escrita como meio de o professor qualificar apenas a modalidade linguística padrão. A fala é desqualificada, pois permite a coloquialidade. O treinamento para a escrita ocorre para o aparecimento do idealismo padrão, em detrimento da fala, sem consideração dos gêneros textuais e seus objetivos comunicacionais para o manejo adequado da língua, o que apaga as variações linguísticas e seus funcionamentos.

A autora diz que as pessoas têm receio da disciplina *gramática*, tanto dos profissionais quanto os alunos, os pais e a comunidade. Isso se dá pelo fato de pensar em apenas em nomenclaturas, regras gramaticais, sendo que o ensino de gramática deve ser trabalhado buscando a funcionalidade da língua. O ser humano nasce com a capacidade de produzir os atos de fala. Mesmo sem acesso ao regime escolar, organiza frases e enunciados com sentido; “Isso significa dizer que não há discurso sem gramática, mas que também não há gramática sem discurso” (NEVES, 2008, p. 85). Por mais que o sujeito não possua letramento escolar, consegue criar enunciados significativos segundo a estrutura gramatical, proferindo discursos coerentes com a situação comunicativa.

Segundo a autora, a escola deve verificar o funcionamento da linguagem na valorização dos atos de ler, falar, escrever em seu determinado lugar, todos como importantes no ensino de língua materna e adequar o discurso conforme as situações. Os campos da Linguística e da gramática não podem ser opostos, rivais, devem ser o amparo do outro, pois o avanço do ensino de gramática equivale aos estudos advindos da Linguística que constantemente buscam inovar o ensino de Língua Portuguesa na valorização do domínio dos alunos linguisticamente.

Para Travaglia (2002), o ensino de língua materna equivale à interação linguística dos falantes. Deve se adequar aos diversos

lugares para comunicação, com a meta de saber produzir e compreender diferentes textos tanto orais e quanto escritos.

O autor também diz sobre as divergências quanto à língua escrita e falada, quanto ao julgamento valorativo, como se uma fosse mais importante do que de outra. No entanto, as duas possuem tendência formal ou não, depende de cada situação de uso. Ele pressupõe que é necessário substituir os termos, quanto ao uso “certo ou errado”, por “adequado ou não adequado”, pois não existe “errado ou certo”, pois o que define a materialização da língua é o conjunto de fatores extralinguísticos, bastante variáveis. Portanto, “certo e errado” são termos preconceituosos na Língua Portuguesa.

Conforme o autor, o ensino gramatical não se fixa em atividades com “análise morfológica e sintática”. O professor deve relacionar a gramática, por meio das variações linguísticas, com o uso para a interpretação e a produção de textos em que o aluno produza a capacidade crítica de saber selecionar conforme o efeito de sentido pretendido para adquirir aptidão na comunicação.

Possenti (2000) distingue três gramáticas. A gramática normativa estuda a norma culta, as regras, dando mais importância à língua escrita do que a oral. A segunda é a gramática descritiva, orienta o trabalho dos linguistas, descreve e/ou explica a variedade da língua conforme são ditas. Esta gramática não trabalha somente com a variedade culta, mas também com a variedade da língua preferencialmente a oralidade. A terceira é a gramática internalizada, as regras são determinadas pelos falantes e com reconhecimento como pertencente da língua.

Travaglia (2002) na perspectiva textual-interativa divide a aula de Língua Portuguesa em leitura, redação e gramática. A aula de leitura (compreensão de textos) é o ensino dos efeitos de sentidos possibilitados por um mesmo texto, de forma investigativa, em que os alunos interpretam de forma crítica, relacionando os elementos textuais ao contexto histórico-discursivo. Nas

aulas de redação, os alunos praticam os aspectos do ato de comunicação por meio da textualidade, em diferentes gêneros textuais/discursivos. A aula de gramática possui a finalidade de orientar quanto às marcas linguísticas – seleção lexical (privilégio de certos termos em detrimento de outros), tópico frasal (ordem de aparecimento dos termos nos enunciados), posicionamento autoral por meio da semântica sónica – e a evolução da língua. Para que o ensino e aprendizagem sejam significativos, é importante que haja interação entre professores e alunos nas aulas, de modo que o professor seja mediador do conhecimento, e não transmissor de ideias.

Como afirma Paulo Freire (2002), ensinar não é transmitir conhecimento, mas tornar possíveis as várias produções do saber. Aos alunos, a partir de que o professor apresenta o conteúdo, é necessário transformar essa aprendizagem conforme sua real construção. O papel do professor é mediar esse conhecimento e direcionar os alunos para que se tornem sujeitos críticos.

De acordo com Travaglia (2007), o ensino de gramática deve enfocar formação do aluno para o cotidiano, para as diversas situações em que será convocado a refletir sobre situações específicas, com pleno exercício cidadão. Assim, quanto mais habilidades e recursos da língua o ser humano souber utilizar, mais ele será capaz de avaliar circunstâncias e conviver melhor em sociedade.

O autor faz menção à educação linguística, que seria a capacidade do ser humano em usar vários recursos comunicativos com função de haver interação entre os interlocutores com produção de sentidos. A gramática se estrutura a partir dos fatores sociais, históricos e culturais que a língua transforma com o tempo e o aluno na escola procura produzir o maior número de efeitos de sentidos possíveis que contribuam para sua formação humana. O estudo linguístico é uma forma de aproximar o ser humano das questões metalinguísticas “são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua [...]” (TRAVAGLIA, 2002,

p. 34) e epilinguísticas “são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos [...]” (TRAVAGLIA, 2002, p. 34), ao mostrar as possibilidades linguísticas que se pode desempenhar.

Segundo Travaglia (2007), o professor além de ensinar teorias das atividades de ensino/aprendizagem aos alunos, precisa deixar claro o uso e o sentido que pode inferir em textos, bem como o funcionamento das diferentes linguagens argumentativas para produção textual em variados contextos.

O professor de Língua Portuguesa deve promover um ensino mais dinamizado, mostrando várias possibilidades do uso da língua para que o aluno possa se interagir nas situações comunicativas. O estudo das teorias gramaticais serve para mostrar como a língua funciona; por isso, o uso deve ser valorizado.

A responsabilidade docente concentra-se, na contemporaneidade, em práticas político-pedagógicas com ações de mediação do conhecimento, e não de mera transmissão de conteúdos, pois os alunos, futuros profissionais, demandam saber apreciar textos em diversos sistemas multissemióticos (a possibilidade de leitura de textos da mídia), atividade legítima de um cidadão, sujeito inscrito em práticas reflexivo-críticas de socialização.

Como Antunes (2003) afirma, não há a apologia de abolir o ensino de gramática, mas o empenho de abordagem na perspectiva da linguagem como forma de atuação social. O ensino de gramática que valoriza apenas regras gramaticais está fora do contexto do aluno, porque as normas demandam ser relacionadas aos possíveis contextos de uso.

Após a exposição sobre a Análise do Discurso e o ensino de gramática apresenta-se a metodologia utilizada no trabalho.

Metodologia

Este trabalho é resultante de pesquisa bibliográfica, que analisa as epistemologias de alguns autores que utilizam a Análise do Discurso como metodologia investigativa (BRANDÃO, 2002; ORLANDI, 2007; FERNANDES, 2008; FOUCAULT, 2001 e 2008). Também são mobilizados pesquisadores da área de linguística aplicada, que enfocam as práticas de ensino de língua portuguesa por meio de referencial teórico dos estudos linguísticos e gramaticais (ANTUNES, 2003; NEVES, 1991 e 2008; TRAVAGLIA, 2002 e 2007). A revisão bibliográfica sustenta a abordagem qualitativa dos dados coletados por meio de pesquisa de campo. Segundo Martins (1991) na análise qualitativa “a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos” (p. 58). O corpus de pesquisa é composto pelas entrevistas estruturadas. Para Oliveira (2015), “as entrevistas estruturadas são aquelas que apresentam um conjunto de questões, em que o pesquisador administra a cada sujeito na mesma sequência e usando as mesmas palavras. [...]” (p. 12).

A Análise do Discurso faz-se necessária como metodologia de investigação descritivo-analítica dos dizeres dos professores para compreensão da manutenção anacrônica no ensino de língua portuguesa, pelo fato de observar como tem sido ensinada a gramática, levando em consideração o uso da língua.

Os dizeres produzidos pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio geram os resultados da pesquisa. Não foi possível fazer observações das aulas e também uma professora ficou fora da pesquisa, pois a greve atrapalhou a consultá-la, limitando o número de professores pesquisados, sendo analisados 08 (oito) professores e não foi possível a comparação das observações com as entrevistas, sendo de início o foco do trabalho.

A investigação dar-se-á mediante análise do discurso e quanto ao ensino de gramática nas práticas dos professores de

Língua Portuguesa do Ensino Médio dos 02 (dois) colégios públicos de Itapuranga.

Ainda que de forma limitada a pesquisa de campo, a regularidade dos dizeres e das práticas dos professores pode revelar o fracasso escolar em relação ao letramento. Assim, Kleiman (2008) diz que o letramento não está definido no dicionário, devido vários estudos que trabalham essa vertente. Para a autora uma pessoa letrada utiliza dos recursos linguísticos para produzir linguagem. O letramento não seria apenas a prática da escrita, sendo a partir da mesma que desenvolve o discurso referente às práticas sociais.

Para a organização do resultado e discussões, mediante os dados coletados foram estruturados em dois tópicos que abordam mais de uma questão da entrevista, bem como houve recorte dos excertos das falas de acordo com o interesse da pesquisa. Para melhor entendimento o roteiro de entrevista encontra-se no anexo I.

Foram elaboradas 12 (doze) questões com objetivo de verificar os aspectos relacionados ao uso do livro de Língua Portuguesa, como princípio, a gramática e o ensino de Língua Portuguesa: gramática normativa e gramática funcional. Essas categorias serão utilizadas na seção seguinte, na qual são feitas discussões entre teorias e coleta de dados.

Resultado e discussões

O uso do livro de Língua Portuguesa, como princípio, o ensino de gramática

O ensino de Língua Portuguesa é bastante discutido pelos teóricos linguísticos, com isso este trabalho procura analisar como os professores utilizam do material didático pedagógico

que contribuem no processo de ensino e aprendizagem e em específico, o ensino de Gramática.

A escolha do livro, segundo os professores, ocorre a partir da seleção de vários livros em que se reúnem para discutir qual mais atende às demandas do currículo escolar, deixando muitas vezes lacunas e tendo de procurar outros materiais. Os livros usados pelos professores são: “Novas Palavras”, “Ser Protagonista” e “Viva Português”.

Não escolhi a obra sozinho, foi junto com meus pares, meus colegas, foi junto e os parâmetros, na verdade nós tivemos a opção de escolher três obras. Haja vista que os livros são fornecidos pelo governo federal. (RUBIÃO).

Bem a seleção do livro didático onde eu trabalho, sempre acontece pelo grupo de professores da disciplina, então nós nos reunimos, temos em mãos vários exemplares como propostas, e dentre eles nós selecionamos três, um primeiro lugar, segundo e terceiro [...] então quando nós escolhemos essas três opções, claro que nós temos um primeiro lugar, e automaticamente não havendo possibilidade de vir esse de determinada editora, logo vem o segundo, mas assim sempre o que nós observamos no livro é o nosso contexto. [...] (BIANKA).

As professoras Desdemona e Bianka utilizam do mesmo material, porém pela falta de material utilizam “Ser Protagonista” nas turmas que não receberam o livro no turno vespertino. De acordo com Desdemona, o segundo ano utiliza “Novas Palavras”. Ela diz que não participou da escolha, pois na época não estava lecionando a disciplina, mas considera a escolha de acordo com os parâmetros exigidos pela disciplina, também utiliza de materiais de complementação e a questão da harmonia entre as vertentes da disciplina existe.

[...] na verdade o livro ele é dividido em três partes, ele é dividido até em folhas, em páginas com cores diferentes,

literatura, língua portuguesa, e a última parte redação, apesar dessa divisão do livro, é uma divisão assim aleatória, eu acredito que isso não dificulta o trabalho do professor [...]. (BIANKA).

Para Bianka, o livro não abarca tudo que a matriz curricular exige, nem mesmo sobre os gêneros textuais, necessitando sempre do subsídio de outros materiais, de fato para o ensino de Língua Portuguesa buscar outros materiais é necessário, pois um único livro não é possível suprir todas as necessidades para aprendizagem.

Estes professores foram de uma escola, enquanto da outra o livro utilizado é “Viva Português”.

Os livros didáticos, as editoras mandam os livros didáticos, mandam todas as coleções, várias. E aí a gente escolhe um tempo, tira um tempo, um dia, uma tarde, e senta todos os professores da área e entra num consenso. Qual o melhor livro, que vai atender a nossa demanda de alunos. [...] Sentaram todos os professores de língua portuguesa, analisaram todas as obras e entrou num consenso. Vai ser esse o nosso livro, que nós vamos adotar. (CAPITU).

Para Neves (2008), quando abarcado o ensino na perspectiva de cumprir a grade curricular, compromete-se o ensino de Língua Portuguesa, pois os professores escolhem o livro, pode-se dizer já escolhido pelos órgãos governamentais, em que busca selecionar a partir das matrizes exigidas o cumprimento. Para a autora, quando se ensina gramática a partir do currículo, pode-se contribuir para que o aluno não entenda o porquê de ensinar determinado conteúdo, qual a sua importância para sua vida, tornando o ensino “engessado”.

Nas entrevistas perguntou-se quanto à estruturação do livro, se abarca em sala de aula acúmulo de conteúdo, sem considerar o

contexto ou se há estímulo sobre os gêneros textuais, os professores proferiram que:

Eu acho que eu posso dizer que há um estímulo à reflexão sobre a língua, porque nós vamos trabalhar gramática mais dentro dos gêneros textuais, então eu não vou trabalhar a gramática mais do que eu trabalho nos gêneros textuais [...] (ALICE)

Olha, eu sempre costumo dizer que o livro didático, pelo menos para mim ele é um suporte necessário na escola, mas ele não guia meu trabalho, [...] ele nunca é perfeito, ele nunca vai assim, totalmente as necessidades do professor e automaticamente do aluno, então, nós no estado, nós trabalhamos sob um critério assim, de um planejamento já feito [...] (BIANKA).

É... o professor, ele trabalha voltado para atender todas essas necessidades, porém o livro didático, talvez não atinja à todas, então o professor tem que também buscar outros recursos. (ROSA).

Os professores afirmam que o livro trabalha tanto a gramática de forma contextualizada, considerando os gêneros textuais e que o livro serve para direcionar a aula, quando necessário procura-se outro recurso. Como afirma Marcushi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos que se relacionam com a vida cultural e social. O ensino voltado para essa vertente contribui para que o aluno entenda que na prática, os gêneros modificam constantemente, podendo se interagir e unificar. Assim, o professor deve buscar ensinar conforme os gêneros textuais, que se modificam com o passar do tempo, considerando os aspectos históricos e sociais da sociedade.

Quanto ao equilíbrio das partes que compõem o livro, perguntou se há essa estabilidade nas partes que a Língua Portuguesa (gramática, leitura – interpretação – e produção de textos e literatura):

Há sim, muito bem delimitada inclusive, o livro vem bem no próprio livro didático, que atende muitas partes que atendem a matriz, então vem bem, bem delimitado a questão da gramática, da leitura, da interpretação, a produção de textos e da literatura também, então está bem... há um equilíbrio mesmo [...] (ALICE).

Eu acredito que sim, na verdade o livro ele é dividido em três partes, ele é dividido até em folhas, em páginas com cores diferentes, literatura, língua portuguesa, e a última parte redação, apesar dessa divisão do livro, é uma divisão assim aleatória, eu acredito que isso não dificulta o trabalho do professor [...] (BIANKA).

Há sim, há um equilíbrio. Até porque as aulas, elas é, é, são, até mesmo profissionais diferenciados que trabalham. [...] (DESDEMONA).

Constata-se que, ao examinar os trechos acima, o livro de Língua de Portuguesa atende aos elementos que o constituem. Assim como explica Travaglia (2002), em que mostra a proposta na perspectiva textual-interativa quanto à divisão da disciplina, partindo do pressuposto que o ensino de língua seja contextualizado. Dessa forma, o educador deve procurar através da visão ampla da língua, buscar sistematizar o ensino de Língua Portuguesa, em específico, a gramática que tanto se encontra em desafios e obstáculos para considerar na perspectiva funcionalista.

Na abordagem da utilização do material didático, os professores dizem que utilizam o livro, pois ele auxilia e contribui nas aulas. Conforme as falas de alguns professores que reforçam essa ideia do livro durante as aulas de Língua Portuguesa, acreditando ser o recurso que norteia o ensino:

[...] primeiro a gente vai seguir o planejamento que a gente fez já anteriormente e caso eu não encontre ou não ache aquele material do livro que seja bom, eu procuro fora, mas eu procuro utilizar o livro didático [...] (ALICE).

[...] como um suporte, como algo que é necessário, de uso necessário, mas que às vezes vai apresentar as deficiências que eu vou ter que buscar depois, mais em geral eu utilizo muitos das atividades do livro didático em sala, tarefas de casa eu sempre envio [...] (BIANKA).

Não são todos os livros que são utilizados, mas ele é um norte, os alunos inclusive, não sei se devido a formação que ele vem trazendo até o terceiro ano, ele preza muito o uso do livro didático [...] (RUBIÃO).

[...] então o livro didático, ele é essa ajuda, qualquer emergência ele está ali, ele tem o conteúdo, ele vai ter o texto que você precisa, esse texto não está muito bom, eu vou buscar outro, então. Na verdade é isso sempre, por melhor que ele seja, [...] então usar o livro didático na minha opinião é isso, é pegar o que ele tem de bom e usar. [...]. (LILI).

Neves (2008) discute sobre o uso do material na escola, que muitas das vezes não se sabe o porquê e para quê serve. A autora critica que os anos se passam e o “livro-mestre”, termo dito por ela, ainda se encontra no uso linguístico das experiências vivenciadas no âmbito escolar.

Contudo, é importante ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser reformulado, pois os professores ainda têm arraigada na sua vivência uma visão tradicionalista em que acredita que os livros trabalham os gêneros textuais, porém de fato, ao falarem da escolha do livro a partir da grade curricular, percebe-se como as práticas pedagógicas necessitam de mudança.

O ensino de Língua Portuguesa: gramática normativa e gramática funcional

Para Travaglia (2007), o ensino de gramática é o fato de trabalhar nas escolas um ensino voltado na orientação dos alunos para a vida, em sociedade, saber se posicionar criticamente,

conforme sua cultura. Um estudo da gramática voltado, não somente a normativa, que dita regras, mas de acordo com a funcionalidade da língua. Dessa forma, deve se considerar o contexto de uso do aluno e a ampliação das habilidades e competências do ato comunicativo para que desenvolva com o passar do tempo sua interação comunicativa, como se observa a partir das entrevistas feitas com os docentes sobre o ensino de Língua Portuguesa de acordo com a vivência dos alunos.

Assim, os professores proferiram que no ato de ensinar Língua Portuguesa consideram a experiência de vida dos alunos, como se afirmam em alguns trechos a seguir:

[...] porque se você não considerar, você dá um exemplo que o aluno não conheça, não sabe o que é ele não vai conseguir assimilar aquele conteúdo. (DESDEMONA).

Acho que não só eu, acho que todo professor, ele deve considerar a experiência de vida do aluno, ele tem que considerar a bagagem que o aluno traz com ele. (RAFAELA).

Eu acho que é primordial o conhecimento prévio do aluno. (ROSA).

Ainda em relação às experiências dos alunos, alguns professores mencionaram nas suas respostas sobre “certo e errado”, como nas falas a seguir:

[...] inclusive é de praxe minha, não falar isso é certo ou isso é errado, talvez o que aproxima, isso é linguagem formal, isso é linguagem coloquial é popular. [...] (RUBIÃO).

[...] uma palavra que seja dita errada, ou escrita, você não vai chamar a atenção do aluno por ele ter falado errado ou escrito errado, mas você vai mostrar a forma correta [...] (ALICE).

[...] a experiência de vida do aluno é respeitada todo tempo, porque hoje nós entendemos que não é erro, é variação. [...] (LILI).

Para Travaglia (2002), é preciso substituir estes termos “certo e errado”, para “adequado ou não adequado”. Nas falas dos professores percebe-se que há ainda arraigado nos discursos esses termos, principalmente em uma das falas. Nos estudos linguísticos considera-se como preconceito, pois a língua está em constante transformação e a variação linguística não é um desvio.

Na entrevista de alguns professores de Língua Portuguesa houve o questionamento sobre o ensino de gramática normativa e funcional no contexto de uso e como os mesmos se deparam com essa proposta, uma discussão antiga em que alguns educadores ainda não sabem como trabalhar a língua, focalizando as regras e o social do aluno.

Quanto à dificuldade em ensinar a gramática normativa e funcional, a maioria dos professores considera a normativa mais difícil, pelo fato das nomenclaturas, regras que precisam ser ensinadas aos alunos.

A normativa ela é mais complicada, até porque a questão das regras, devido aos anos [...] quando você utiliza demais isso é tido como gramatiquero e a gramática normativa devido essas regras talvez ela é enfadonha [...]. (RUBIÃO).

Ensinar gramática normativa é muito difícil, a funcional é mais fácil porque você fica mais livre um pouquinho [...] (LILI).

Eu acho que eu não diria dificuldade. A normativa os alunos têm mais dificuldades em aprender por causa da quantidade de regras [...] (ALICE).

Às vezes eu sinto mais dificuldade de ensinar a gramática normativa, porque o aluno, ele fica muito apegado as terminologias [...] às vezes é mais difícil porque o aluno, ele já fica cansado de tanto nome, de tanta nomenclatura, então de certa forma eu acredito que a gramática normativa ela seja mais complicada e mais difícil à adesão do aluno [...] (BIANKA).

Gramática normativa. Os alunos têm mais dificuldade de assimilação. (DESDEMONA).

De acordo com Travaglia (2002), a gramática normativa é a mais usada na escola, assim quando se fala em gramática, os professores logo pensam nessa gramática. Para o autor pode ser pelo fato habitual ou por não ter conhecimento das demais gramáticas e considerar apenas essa.

Segundo Capitu, a gramática normativa e gramática funcional devem ser trabalhadas juntas, ela afirma que apresenta o conceito para os alunos e, em seguida, apresenta o contexto de uso, uma intercala a outra. “[...] Eu acho que não tem essa dificuldade não. Eu acho que as duas caminham juntas [...].”

De acordo com Rafaela não encontra problema em ensinar a gramática normativa e funcional, ensina a gramática mostrando que é importante na sua vida, pois vai ter momentos que precisam saber as regras. Ela diz que trabalha as duas juntas, utiliza de exemplos do cotidiano para que os alunos entendam as normas e a dificuldade que os professores enfrentam é de haver o equilíbrio no ensino de Língua Portuguesa.

Não, não tenho dificuldade. [...] eu tento mostrar para o aluno que a gramática normativa é importante, apesar da maioria dos alunos acharem chato, aquele monte de regras, a gente tem que mostrar para eles que elas fazem parte das nossas vidas [...]. (RAFAELA).

Rosa não tem dificuldade em ensinar gramática, mas encontra resistência dos alunos quando trabalha gramática funcional. Ela ensina a gramática partindo da grade curricular e do livro didático que já possui o contexto de uso. Segundo a professora, ensinar Língua Portuguesa deve considerar as regras e a funcionalidade e o maior desafio do professor é se adequar às redes sociais que incentivam a escrita informal:

Eu não encontro nenhuma dificuldade em ensinar, porém eu encontro ainda a resistência do aluno com relação à gramática funcional. (ROSA).

Rubião diz que ensinar a gramática normativa em frases isoladas torna enfadonha a aprendizagem e até colabora para a evasão escolar. O ensino focado em apenas uma vertente prejudica aprendizagem, ficando cansativo e no mundo em que se vive com as tecnologias é impossível exclusividade nas regras gramaticais. Pimenta (1996) diz que o fracasso escolar é proveniente das práticas didáticas não coerentes a contemporaneidade, cabendo assim os professores buscarem sempre a formação, para poder haver renovação nas práticas pedagógicas. Quanto ao contexto de uso o professor disse que o aluno traz vivências de sua casa diferente do meio escolar.

Então nós temos que mostrar para o aluno, o que ele faz uso no dia a dia da linguagem, que utiliza no processo de comunicação, não é errôneo, mas as vezes devemos repensar e ver que outros casos e em outras situações, não devemos também desprezar a gramática normativa, mas é de extrema importância que esteja valorizado naquilo que ele tem de bagagem, de conhecimento, de formação, cultural de língua, a linguística inclusive, nesse caso a gramática funcional deve ser bem focada de maneira a contribuir para o processo de formação. (RUBIÃO).

Essa fala do professor é preponderante pelo fato de mostrar que o ensino de gramática normativa deve enfatizar também a funcionalidade da língua, com isso ele argumenta que não tem muita dificuldade em ensinar no contexto de uso e que a função como docente é orientar os alunos quanto a possibilidade de cada gramática no seu respectivo espaço, uma completando a outra.

Os professores durante as entrevistas, ao se comunicar sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto de uso, como eles

trabalham, todos disseram que consideram essa vertente, em coerência com o ensino da gramática normativa. No entanto, há dificuldade quanto a ensinar no contexto de uso, pois os alunos resistem ao ensino contextualizado, os pais, a sociedade, às vezes, acham que não estão aprendendo gramática por não focar apenas em regras, tornando difícil o ensino funcionalista.

A dificuldade do professor, [...] é o que aluno traz na sua bagagem. Porque quando o aluno não traz, é, essa carga positiva, ele acaba atrapalhando o professor, porque o professor tem que se desdobrar, tem que virar dois, atender duas necessidades, dentro da mesma sala, ao mesmo tempo. (CAPITU).

A maior dificuldade eu acho que é a resistência dos alunos [...] mas quando o professor ensina esse português no contexto de uso, para ele contextualizar bem a coisa, ele precisa da autonomia do aluno e falta nessa hora, e tem muito professor também que nem ele próprio, eu acho dá conta disso, assim não é que não quer, falta de preparo às vezes [...]. (LILI).

[...] maior dificuldade é fazer com que o aluno, os pais, as pessoas entendam que o professor quando de certa maneira valoriza a gramática funcional [...]. (ALICE).

Bianka diz que a maior dificuldade em ensinar a gramática no contexto de uso, ocorre por três razões: “cansaço do professor, a falta de planejamento e em último caso eu diria que às vezes a não formação ou o não conhecimento desse ensino”. O comodismo é mais favorável do que buscar recursos, meios para um ensino que abarque essa vertente.

Segundo Fernandes (2008), a palavra gramática na visão pública (pais, alunos, sociedade) se refere de fato ao estudo das nomenclaturas, regras. No entanto, esta vertente, não se configura como verdadeira. Porque a gramática é construída partindo do pressuposto de que o ato de se comunicar constrói sentidos signi-

ficativos e não precisa necessariamente ter frequentado aulas, para que o falante tenha a capacidade de selecionar seus atos comunicativos coerentes.

Durante as entrevistas perguntou-se também quanto às aulas fragmentadas em disciplinas de redação, gramática, literatura e interpretação de textos e o tempo disponível se facilitava ou dificultava o trabalho. Nas escolas pesquisadas, as aulas são fragmentadas, ficando um professor para redação, com o nome (Oficina de Comunicação) ou (Tópicos de Língua Portuguesa) dependendo da escola e as demais disciplinas (gramática, literatura e interpretação de textos) para outra professora.

Nas entrevistas com os professores ressaltou também a questão da fragmentação e do horário, se facilitava ou dificultava no procedimento pedagógico no ensino de Língua Portuguesa. Como no excerto abaixo observa que há professores que não veem problemas com a fragmentação, mas consideram que o horário poderia ser sequencial e ajudaria no desenvolvimento da aula:

[...] então eu não vejo muita dificuldade, porque depende muito da necessidade [...] não há muita dificuldade e essa fragmentação não é tão prejudicial assim, embora exista, poderia ser melhor se fossem aulas contínuas e em sequência, ficaria melhor. (RUBIÃO).

Assim, há professores que não concordam com a fragmentação das disciplinas, como:

Considero que facilita. No entanto, defendendo um único professor para as disciplinas, dessa forma o aluno terá uma sequência mais coerente. (ROSA).

E outra professora considera que deveria ter mais aulas para poder considerar mais os conteúdos ministrados:

[...] eu tenho que “correr” um pouco, para poder contemplar o conteúdo da matriz, seria o ideal uma cinco aulas [...]. (ALICE).

A outra não aceita o horário disposto pelo fato das aulas serem sempre as últimas nessa sala, pois os alunos vão sempre embora mais cedo, por morarem na zona rural, ficando prejudicados, dessa forma:

Esse horário estipulado pela coordenação, às vezes eu tenho dificuldades porque minhas aulas são nos últimos horários, e eu tenho às vezes alunos que são da área rural que perdem muito minhas aulas [...]. (BIANKA).

Travaglia (2002), como dito anteriormente sobre a divisão das disciplinas, numa perspectiva textual-interativa, contribuem para o ensino de gramática, em que o professor integra em diferentes aspectos quanto o processo de ensino e aprendizagem, devido a essas divisões. Assim, dentro do discurso desses professores percebe-se que alguns estão voltados para essa perspectiva e outras acreditam que essa fragmentação de disciplinas não é facilitador no ensino de Língua Portuguesa.

Considerações finais

Ao mobilizar a Análise de Discurso como metodologia de investigação dos enunciados dos professores de Língua Portuguesa, entende-se que as pesquisas contemporâneas propõem a mudança na perspectiva metodológica. No entanto, as escolas ainda têm ensinado por meio de uma abordagem tradicional, apesar de as práticas didático-pedagógicas de gramática necessitarem de mudanças, já que o estudo gramatical não é feito apenas das regras, mas de funções amparadas nos discursos, produtos sócio-históricos intrínsecos à língua.

Constata-se que a verificação do discurso do educador passa a detectar as regularidades da obsolescência docente e transformar a prática docente para o ensino de Língua Portuguesa contextualizada. Afinal, o discurso é mutável, nunca é dito da mesma forma, ele é carregado de valores sócio-históricos do indivíduo que determinam o dizer. Por isso, é necessária a mudança social docente para que formemos alunos com capacidade reflexivo-crítica.

A língua está em constante modificação. Focar apenas nas regras gramaticais deixa a desejar o contexto de uso e uma forma também do docente verificar as próprias ações em sala de aula.

Com o que foi exposto, os professores mostraram que têm conhecimento e diferenciam a gramática normativa da funcionalista e eles se adaptam conforme a matriz curricular, a realidade da escola, dos pais e dos alunos que, muitas vezes, impedem o professor ensinar gramática conforme a funcionalidade da língua. Do contrário, querem que trabalhem gramática normativa. Há de se considerar que apesar de saberem diferenciar as gramáticas, ainda deixam resquícios do uso “certo” ou “errado” remetendo ao ensino de gramática normativa. Percebe-se, também, que há controvérsias no que tange as fragmentações das disciplinas, já que o sujeito não é fragmentado e outros acreditam que essa divisão por disciplinas seja positiva no ensino e aprendizagem. Os seus discursos demonstram que tentam ensinar a Língua Portuguesa, no contexto de uso, (trans)formação de sujeitos críticos e que saibam reconhecer a gramática nos mais variados contextos.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997., p. 277-326.

BRANDÃO, Helena Hathseu Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2000, p. 4-24.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 29-37.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias Linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007., p. 51-77.

KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva *et al.* *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 19-36.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 49-58.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2008. 174p.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Disponível em: <www.Unicespe.br/travessias>. Acesso em: 08 ago. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: São Paulo: Pontes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores – saberes da docência e identidade do Professor*. R. Fac. Educ. São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2007.

XVI

REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS EM ILUSTRAÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Moreira Chaves Silva

Luana Alves Luterman

Observamos que, nos últimos anos, são muito intensos os questionamentos e as discussões sobre as relações de gênero. É notável e inegável, pois, o curso de uma mudança social em que os estereótipos que definem os papéis femininos e masculinos acabem sendo constantemente questionados.

Ainda hoje, existem muitos valores que são considerados tradicionais e levam os indivíduos a serem estereotipados. Segundo Louro (1995, p. 33), “a relação masculino e feminino constitui uma oposição entre um pólo dominante e outro dominado – e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos”. Logo, a ideia de superioridade do homem sempre foi algo que existiu e foi visto como a única forma de se relacionar entre os sexos, de maneira que tivesse imposição de um e aceitação do outro.

É comum vermos famílias nas quais já se tornou corriqueiro observarmos homens ocupando-se de algumas atividades ditas femininas, como o cuidado dos filhos e dos afazeres da casa, e da mesma forma acontece com as mulheres. É difícil, portanto, para

grande parte da sociedade, admitir que as mulheres não nascem tão dóceis ou sensíveis e os homens, por sua vez, não são, necessariamente, machões ou insensíveis. Para entendermos isso, é necessária uma ruptura com as ideias construídas a partir de diversos valores sociais e historicamente constituídos.

Se nos voltarmos com especificidades ao material proposto para este estudo, no caso o livro didático, Moreno (1999, p. 43) observa que

A maioria das imagens de personagens representam homens realizando ações: jogando, correndo, estudando, exercendo profissões como médicos, arquitetos, astronautas, [...] considerados frequentemente como masculinas, enquanto naquelas poucas em que aparecem meninas e mulheres, estão costurando, lavando ou cozinhando, para que tudo permaneça em ordem.

Tornou-se “normal” vermos imagens/ilustrações nos livros que representam práticas sociais exigidas como comportamentos adequados para meninos e meninas. Essa normalização discursiva é explicada pelo primeiro método preconizado por Foucault: “A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 1969, p. 159). O livro didático ainda é um recurso pedagógico bastante difundido nas escolas, mesmo com as críticas constantes que têm recebido nas últimas décadas, acerca da comodidade que ele gera em alguns educadores e também na forma que alguns conteúdos que, por intermédio dessa ferramenta, são trabalhados, configurando-se como um instrumento favorecido no cenário educacional. De acordo com Coracini (1999, p. 41):

A importância da temática se intensifica quando se constata que os livros didáticos constituem muitas vezes o único

material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas.

Mediante as explanações anteriores, está proposta para este artigo a análise das questões sobre a ideologia de gênero. Será investigado o modo como são expostas as representações de gênero abordando o feminino e masculino nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLD), utilizados na segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de uma escola pública estadual de uma cidade do interior de Goiás, salientando, também, que identidades estão sendo reforçadas a partir disso.

Metodologia

Este estudo é de caráter qualitativo, pautado em pesquisas bibliográficas e análises das ilustrações de LDLP utilizadas pela segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em uma escola pública do interior de Goiás. Essa fase de ensino abrange crianças de 11 a 15 anos de idade aproximadamente. Sobre isso, Rappaport (1981, p. 57), a respeito do modelo piagetiano da teoria do desenvolvimento, mostra que

Período das operações formais (12 anos em diante): Talvez a principal delas, que está implícita no próprio nome, relaciona-se ao fato de que tanto os esquemas conceituais como as operações mentais realizadas se referem a objetos ou situações que existem concretamente na realidade. [...] o sujeito será então capaz de formar esquemas conceituais abstratos (conceituar termos como amor, fantasia, justiça, esquema, democracia) e realizar com eles operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que lhe dará, sem dúvida, uma riqueza imensa em termos de conteúdo e de flexibilidade de pensamento. Com isso adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de

conduta; discute os valores morais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia); torna-se capaz de aceitar suposições pelo gosto da discussão; faz sucessão de hipóteses que expressa em proposições para depois testá-las; procura propriedades gerais que permitam dar definições exaustivas, declarar leis gerais e ver significação comum em material verbal; os seus conceitos espaciais podem ir além do tangível finito e conhecido para conceber o infinitamente grande ou infinitamente pequeno; torna-se consciente de seu próprio pensamento, refletindo sobre ele a fim de oferecer justificações lógicas para os julgamentos que faz; lida com relações entre relações, etc.

Ao observarmos a criança/adolescente por esse viés da Psicologia da Educação, veremos que está em uma fase em que seus conceitos, opiniões, seus valores são formados. Portanto, percebemos o quão importante é observar e tratar de melhor maneira em uma sala de aula itens que perpassam a noção de cultura, sociedade, identidade e gênero, com a finalidade de interditar influências preconceituosas. Louro (2011, p. 61) aborda a diferenciação que às vezes a escola instrui na vida do discente, ressaltando a necessidade de que “nos perguntamos como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos”. Compreendemos que esta pesquisa é uma fonte essencial para refletirmos sobre algumas questões relevantes no processo de ensino aprendizagem sobre gêneros na escola.

Ao longo do artigo, discutiremos conceitos de gêneros e suas representações no livro didático, levando em consideração as ideias presentes nas imagens analisadas. Para tanto, trazemos autores como Hall (2005), Libâneo (2003), Louro (1995 e 2011), Coracini (1999) e outros considerando a nossa temática.

Representações, gêneros e livro didático

Entendemos o termo *representações* como respostas incertas. Não são únicas nem estagnadas no tempo e sim adaptáveis conforme o uso nos diversos contextos, como sociais e culturais, o que pode influenciar ideologicamente o comportamento daqueles que se deparam esta modalidade simbólica, no caso professores e alunos. De acordo com isso, Woodward (2000, p. 17) afirma que

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo no qual podemos nos tornar.

De acordo com a citação, o que nos oferece sentido é o que possui significado para nós. Logo, a representação e a prática discursiva nos posiciona como sujeitos produtores destes significados.

Gênero é aqui entendido como o modo em que “as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico.’” (LOURO, 2011, p. 26). Assim, a ideia de gênero se opõe a uma visão que avalia o sexo como simplesmente biológico. Nesse ponto de vista, é importante demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas “é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 2011, p. 25). Em meio a essa caracterização, existem as relações de poder que situam os sujeitos um em posição superior a outro, de uma forma. Há uma série de aspectos que, com o tempo, ganha força e se converte em regras

estagnadas por convenções ideológicas construídas histórico/socialmente. Dessa forma temos uma compreensão mais ampla sobre gênero:

exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); [...] é mais do que uma identidade apreendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (LOURO, 1995, p. 103).

Em se tratando da formação identitária, a ideia é “entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (LOURO, 2011, p. 28), ou seja, é perceber que a identidade não é algo estagnado no tempo, nem tampouco permanente, em que o gênero a fundamenta constituindo e fazendo parte desse sujeito, reforçando a premissa, com essa perspectiva, de que “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (LOURO, 2011, p. 29). Daí a consistência e continuidade de nossas identidades são construídas por nós mesmos dentro dos limites de noções culturais dos tipos de “eus” que são considerados normais ou anormais em nossa comunidade.

Este estudo, então, analisa como esses fenômenos são tratados na educação escolar por meio dos livros didáticos, bem como esses aspectos presentes nos livros escolares interferem de maneira significativa, conseqüentemente, nos comportamentos humanos, sejam eles sociais, religiosos, familiares e pessoais. Para Coracini (1999):

O poder disciplinar do LD também se estende aos professores, pois o livro funciona como uma forma de controle do comportamento do professor. Reforça-se, assim, a caracterização do professor, nos termos de Giroux (1987), como prole-

tário (que escuta e repete e não como intelectual que analisa e critica).

Seguindo a ideia de Coracini, podemos considerar que o livro didático interfere no comportamento e posicionamento do professor em relação aos temas, uma vez que o material já vem estabelecendo tudo o que será realizado e, como na maioria das vezes é o único material que o educador tem acesso, o mesmo acaba sendo reprodutor do que o livro traz em seus conteúdos.

A escola carrega sobre si a “fama” de ser a mediadora para uma sociedade mais justa. Segundo Libâneo (2003), a escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

É sobre a função da escola que se questiona, neste presente estudo, no que diz respeito à adoção do uso de, neste caso, determinados livros didáticos a serem seguidos pelos professores e alunos. Para Coracini (1999, p. 88), “[o] autor do LD detém o poder sobre a interpretação e o que faz é imobilizá-la. Somente ele realiza gestos interpretativos. Ao professor cabe repetir esses gestos e repassá-los ao aluno. Ao aluno, cabe segui-los”. Sabemos que o livro didático ainda é o material mais usado pelos professores e um recurso para os alunos acompanharem as aulas. Às vezes, é o único roteiro adotado para ser usado tanto na sala de aula, quanto em casa, constituindo então um cenário perfeito para disseminação de valores e representações, em suas mais variadas formas. De acordo com Souza (1995) e Vesentini (1995), citados por Coracini:

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência.

Borba (2009) acrescenta que os livros didáticos trazem símbolos e recursos na intenção de formar uma cultura comum, utilizando-se de textos e imagens, sugerindo formas de pensar e agir, oferecendo às crianças uma produção inconsciente de valores culturais e sociais, contribuindo na (trans)formação da identidade dos educandos.

As ilustrações nos livros didáticos despertam curiosidades nos alunos. É comum vermos alunos folheando os livros e observando as ilustrações e imagens presentes nos mesmos. Por isso, há urgência em entendermos as ilustrações como uma linguagem não-verbal, constituída de sentidos e significados. Sobre isso, Orlandi (2009, p. 21) destaca que,

no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações.

A real importância de se constatar, por meio das ilustrações de livros didáticos, quais posicionamentos discursivos estão constituindo os textos, é que a superposição do masculino sobre o feminino já é algo que deriva de cristalizações sócio-históricas, retorno, repetição de comportamentos, e para nós é possível observar isso com suas raízes desde os primeiros anos de escolarização. Louro (2011, p. 70) relaciona esse fato da seguinte maneira:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no

masculino: “eu como pesquisador...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a orador/a, ao dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na plateia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino).

O caráter complexo da fala do educador vem do fato de os discursos resultarem de fatores constitutivos da história e da cultura. O aprendizado social ocorre pelos aspectos ideológicos e históricos que circulam nos dizeres, também representados por imagens e linguagens em simbiose (verbais e não-verbais), específicos para a construção dos discursos nos variados contextos sociais.

Sobre aspectos ideológicos, Fernandes (2008, p. 47) nos mostra que “[o]s aspectos ideológicos e políticos, no discurso, apresentam-se semanticamente relevantes, pois refletem na interação entre os sujeitos, o lugar histórico-social de onde o discurso é produzido”. Mediante essa fundamentação teórica, foi despertado o interesse de problematizar e analisar por meio de ilustrações o modo como são expostas as representações de gênero abordando o feminino e masculino no livro didático e que identidades são reforçadas e legitimadas a partir disso.

Análise das ilustrações

Para nortear a pesquisa, foram estabelecidas as problemáticas como os autores abordam as questões/situações de gênero mediante as ilustrações e como as figuras masculinas e femininas estão representadas livros didáticos.

Os livros didáticos escolhidos são de uma mesma coleção, aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Coleção intitulada *Vontades de Saber Português* cujas autoras são duas mulheres, Rosemeire Alves e Tatiane Brugneroto.

A escolha da coleção ocorreu por meio do uso dos livros didáticos nas escolas. Eles compõem atualmente a coleção mais disponível e utilizada na educação. Portanto, esse material está presente no cotidiano dos alunos, logo seu conteúdo interfere de forma significativa na formação dos alunos.

As imagens e ilustrações foram selecionadas aleatoriamente nos quatro exemplares do livro didático. O livro didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: interação entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, em que todos estão inseridos.

Consideramos as várias modalidades de leitura e interpretação para analisarmos todos os contextos expressos no material. As multimodalidades nos permitem visualizar e entender de várias formas as informações presentes nos textos, pois são mobilizados diversos recursos para que ocorra a composição do texto. Logo, consideramos escrita, imagens, cores, todos os aspectos das ilustrações como fontes de pesquisa e aprendizado. De acordo com Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 42), é no texto, materialidade dos gêneros, em que os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos.

A compreensão de um texto, por conseguinte, depende de vários elementos. As possibilidades de leitura estão interligadas e reforçam as informações. Existe a necessidade de uma reflexão acerca de como lidarmos com as leituras em sala, visando às estratégias que se usam para realizá-las. As mudanças na forma de se ler, produzir e entender são visíveis. A evolução tecnológica no campo influenciou muito a maneira com que as pessoas lidam com os textos. Dionísio (2014) chama a atenção para esta questão:

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; [...] Conseqüentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento!

Considerando a fala da autora, entendemos que, se os textos possuem vários aspectos, conseqüentemente a interpretação deve levar em consideração essas questões também, porque une todos estes modos para a combinação e formulação do sentido. Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) ressaltam:

O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

O sentido completo de uma leitura, de acordo com as autoras, ocorre por meio de uma interpretação completa, abordando todos os aspectos presentes nos textos. Suas combinações os tornam mais interessantes e instigantes devido aos vários elementos que carregam informações relevantes para a compreensão dos mesmos. Pautamo-nos nessas teorias para que a análise realizada seja pertinente e condizente com nossa proposta, além de proporcionar uma reflexão relevante sobre as questões de gênero nos livros didáticos.

Vejamos as imagens:

Ilustração 1 – 8º ano, p. 201.



Ilustração 2 – 6º ano, p. 177.



Para essas duas ilustrações, foi considerada a situação que é representada, o homem e a mulher, frente ao meio de transporte, no caso, um carro. Nos quatro exemplares dos livros didáticos analisados, a mulher aparece junto a um carro na situação de motorista apenas uma vez, que é a representada na ilustração 2. Mesmo assim, ela aparece em uma cena em que ela deixou o carro cair dentro de um rio. Já o homem sempre é mostrado como motorista do veículo, e em várias ilustrações temos a mulher como passageira, como na ilustração 1. Diante dessas imagens, é evidente a exposição da mulher de forma depreciativa em relação

ao homem, o que reforça os diálogos populares na sociedade a respeito da mulher, supostamente incapaz de exercer a função de boa motorista: *mulher no volante, perigo constante*. Essa perspectiva pode mostrar que ainda hoje a mulher é relacionada a uma situação de diferenciação “em relação ao homem – sendo ele a medida, o padrão, a referência de todo discurso legitimado” (LOURO, 2011, p. 37)

Ilustração 3 e 4 – 6º ano, p. 110 e 111.

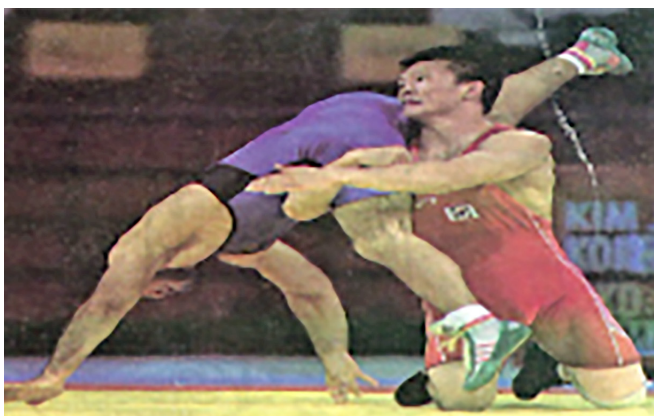
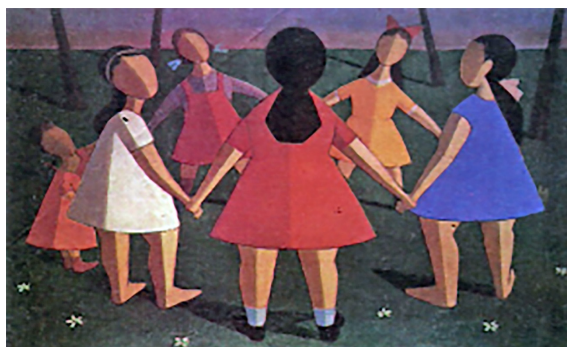


Ilustração 5 – 6º ano, p. 241.



Foi feita a análise, também, de como é a referência do homem/mulher no âmbito dos esportes e das atividades físicas. Após o levantamento dos dados, tivemos a predominância da figura masculina nas práticas esportivas mostradas nesses livros, pois em maior parte as referências ao esporte são reproduzidas por homens. Nas imagens 4 e 5 podemos notar que mulher é mais frágil, menos valente que os homens. Mas não se pode obliterar que existe uma tentativa de inserção da mulher em práticas esportivas dominadas por homens, como podemos ver na ilustração 3, duas mulheres surfando, e diga-se de passagem que o surfe é um esporte dito masculino.

Ilustração 6: 7º ano, p. 8.



Na ilustração 6, são retratadas situações de brincadeiras e lazer. Nela, vemos um grupo de meninas em uma brincadeira de roda. São apresentadas meninas delicadas, com os costumeiros vestidinhos, laços e tiaras no cabelo. Além de estarem brincando apenas entre meninas.

É necessário que observemos os aspectos das brincadeiras e dos esportes nas escolas. A exemplo, disso Louro (2011, p. 77) salienta que

considerava-se as mulheres como homens diminuídos: como “como homens truncados” ou “homens pela metade”. Concepções como essas vêm impedindo que seja proposta às meninas a realização de jogo ou atividades físicas tidos como masculinos, ou, na melhor das hipóteses, obrigam a que se ajustem ou se criem novas regras para os jogos – a fim de que esses se ajustem à “debilidade feminina”. Mais uma vez se consagra a ideia que o feminino é um desvio construído a partir do masculino.

Ilustração 7: 7º ano, p. 23.



Ilustração 8: 6º ano, p. 243.



A ilustração 7 foi selecionada para disponibilizar a análise da representação feminino/masculino nas profissões expostas nos livros didáticos escolhidos para tal análise. Em relação à figura feminina, não ocorreu nenhuma resistência à regularidade polarizada de ocupações específicas para cada gênero, pois, como mostra a ilustração, a mulher é uma secretária. Isso evidencia mais uma vez como a figura da mulher, exposta nesses livros didáticos, em relação às representações sociais, são estereotipadas. Há ocupação, por mulheres, de cargos profissionais tradicionalmente considerados masculinos a respeito do homem, frequentemente exposto em ilustrações, como a 8, em profissões como bombeiro, médico, cientista, entre outras profissões que envolvem coragem e intelectualidade.

Ilustração 9: 6º ano, p. 188.



Ilustração10: 8º ano, p. 210.



De forma geral, a mulher sempre é reconhecida como esposa, mãe, e ainda hoje é “normal” algumas pessoas estranham quando uma mulher diz que não quer se casar ou então não tem vontade de ter filho(s). Referimo-nos a duas ilustrações que representam esse julgamento claramente: na ilustração 9, a mulher é apresentada como esposa, cozinheira, dona de casa. Ela diz ao homem que o nome do doce é bem-casado. O marido engasga, o que é perceptível pela imagem do segundo quadrinho, para simbolizar que ser casado não é algo agradável para homem. Logo, a ideia de casamento é reafirmada na figura feminina. A ilustração 10 novamente apoia a ideia da mulher como mãe, cuidadosa, delicada, referenciando a ideia de que a mulher é predestinada a esse “sacerdócio”. A respeito disso, Louro (2011, p. 100) questiona que,

[j]á que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas.”

Ilustração 11: 8º ano, p. 224.



Novamente, podemos ver que os estereótipos são reforçados, por esses livros, por meio de suas ilustrações. Na ilustração 11, há a futilidade com que a mulher é representada. Temos sua figura como um ser que se interessa somente por produtos de casa, eletrodomésticos e moda, o que é possível notar na ilustração 14, em que a mulher lê as notícias de moda, assuntos que reforçam a ideia de compulsividade em ditos populares em relação ao consumismo e imagem da mulher. O homem, no entanto, interessa-se, de modo estereotipado, pelo discurso político: lê a seção das partes das notícias do jornal e dos acontecimentos cotidianos, por exemplo. Nesse sentido, o homem participa do meio social em que vive, pois é interessado pela cultura, se partimos do senso comum.

Outro ponto, no mínimo instigante, digno de ser repensado, é a ocorrência de vários textos ilustrados, tais como esses. Tais textos são sempre seguidos de atividades interpretativas. Analisamos o fato de todos serem biografias de pessoas “bem sucedidas”, mas esta não é a questão que nos despertou a atenção. Ao fazer a contagem das representações, percebemos que, das cinquenta ilustrações desse tipo, contidas nos quatro exemplares analisados, quarenta e três delas representavam homens de sucesso em suas carreiras. Apenas sete remetiam-se a mulheres também bem reconhecidas em seus campos de atuação.

Ilustração 12: 7º ano, p. 141.



É necessário compreendermos que cada ilustração, texto ou desenho contido nos livros didáticos pode contribuir para a formação dos conceitos sociais e culturais dos alunos. A respeito da ilustração 12, é imprescindível que ela seja analisada juntamente com o texto que a acompanha. No que diz respeito à imagem, vemos novamente meninas brincando com meninas, todas de vestidos ou saias, algumas com o típico laço no cabelo. Ao analisarmos o texto, verificamos que as meninas apresentam uma sina, sempre rimando e relacionando isso às roupas e cores. Os dois últimos versos dizem que “A roda prolonga os valores, é a cultura feminina girando sua sina”. Isso evidencia que, além da ilustração estereotipada, essa parte do texto faz uma segregação/separação de culturas, quando diz a “cultura feminina”, excluindo a mulher do “mundo masculino”, reforçando-se uma tradição machista que vem acompanhando a sociedade desde o início dos tempos.

De acordo com o trabalho de Pires (2004), citado por Ribeiro (2010), existem práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade, que constroem

o masculino e o feminino, sendo, ademais, as ilustrações “persuasivas e simbólicas” e portadoras de “características masculinas e femininas que, de certa forma, parecem imutáveis ou intransponíveis, produzindo a impressão de que existe uma única forma de ser mulher e de ser homem” (RIBEIRO, 2010, p. 104-105).

É perceptível que as práticas sociais se refletem na escolha e nas falas das imagens, uma vez que não há nenhum menino na brincadeira, ou alguma menina usando *short*, mas sim uma visão delicada e indefesa.

Assim é notado, nessa análise, que as imagens observadas apresentam estereótipos ou conceitos construídos hegemonicamente quanto ao representar nas ilustrações o homem e a mulher, o que pode vir a interferir e influenciar nos alunos atitudes/conceitos de forma cristalizada como já vem acontecendo desde muito tempo no ambiente escolar.

Considerações finais

Com base nessa análise feita, foi possível elencar e perceber que os livros didáticos, relacionados a esses quatro exemplares estudados, exemplificam várias visões cristalizadas, no que diz respeito às representações de gênero. Mesmo que tentem mostrar inovações a esse respeito, em relação à figura da mulher em situações não cotidianas, ainda existe um dualismo que revela estereótipos nos textos multimodais representantes do papel da mulher e do homem.

A respeito dos livros didáticos relacionados às representações de gênero, Louro (201, p. 74) salienta que

os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois

mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades características de mulheres.

Esse resultado salientado por Louro (2011) vem ao encontro do resultado obtido nesse estudo. Percebemos que a diferença de gêneros é uma realidade ainda atual. Temos de rever várias práticas e conceitos do nosso dia a dia. O cenário que o livro didático mobiliza na escola pode sim participar de uma melhor escolha dos livros didáticos. Os estigmas de gênero nos livros, se forem repensados para diminuir as desigualdades, não os extinguirão, mas ao menos amenizarão essa diferença em, pelo menos, um dos cenários sociais de que os alunos participam, possibilitando que se formulem, quem sabe, seus conceitos sociais e culturais sem influências preconceituosas. Assim, novamente fundamentando-nos em Louro (2011, p. 90):

[s]em alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância –, isso implica adotar uma atitude vigilante e continua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder.

Esperamos que essa análise contribua positivamente na maneira de analisarmos os livros didáticos a serem usados pelas escolas. Muitas vezes, existem muitos conceitos cristalizados hegemonicamente que podem trazer malefícios aos discentes. Almejamos que seja repensado também o uso desse recurso didático como guia de conteúdos para a sala de aula, que tem sido único, ainda, com muita frequência.

Referências

BORBA, J. A. B. Livro didático um aliado à imposição social do gênero. X Encontro Gaúcho de Educação Matemática, *Anais...*, 2009, Ijuí/ RS. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_62.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CORACINI, M.J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

DIONISIO, A.p. VASCONCELOS, L.S DE. SOUZA, M. M. Multimodalidades e leituras: Funcionamento cognitivo, recursos, semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicações, 2014.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIBÂNEO, I. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURO. G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-32, 1995.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina*. Campinas: Moderna, 1999.

ORLANDI, E.p. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

RAPPAPORT., C. M., FIORI. W.R., Davis. C. *Psicologia do desenvolvimento: conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.

RIBEIRO, G. R. O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v.49, n.1, p. 101-113, 2010.

TAVARES, A. A; BRUGNEROTTO, T.C. *Vontade de saber português, 6º ano*. São Paulo: FTD, 2012.

_____. *Vontade de saber português, 7º ano*. São Paulo: FTD, 2012.

_____. *Vontade de saber português, 8º ano*. São Paulo: FTD, 2012.

_____. *Vontade de saber português, 9º ano*. São Paulo: FTD, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. et. al. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

SOBRE OS AUTORES

BRUNA CARLA MARTINS RAMOS – licenciada em Letras e especialista em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Itapuranga.

DANIELLE SANTOS PINTO – graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga. Pós-graduada recentemente em Docência: Interdisciplinaridades e demandas contemporâneas. Atualmente é professora especialista na rede estadual de ensino básico do município de Itaberaí, Goiás.

EDSON BATISTA DA SILVA – possui graduação em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2005), especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Goiás (2009) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2014). Também é membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Geografia Agrária e Dinâmicas Territoriais (NEPAT) do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – UFG. Atualmente é doutorando em Geografia pela IESA – UFG, professor em regime estatutário pela Universidade Estadual de Goiás. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: territórios em disputa, Educação do Campo, Educação Ambiental, Agroecologia e Ensino de Geografia.

ELIS REGINA DA CUNHA SOUSA – possui licenciatura em Letras (Português/Inglês) e pós-graduação em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente, cursa Pedagogia pela Fundação Antares de Ensino Superior.

FABRÍZIA LÚCIA DA COSTA COELHO – professora de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga. Licenciada em Letras (Português/Inglês) e especialista em Estudos Linguísticos e o Ensino da Língua Portuguesa pela UEG – Campus Itapuranga, e em Linguística Aplicada: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como professora de Língua Inglesa na Licenciatura, além de ministrar as disciplinas de Afetividade no ensino e aprendizagem e TIC e ensino, no curso de pós-graduação *lato sensu* em “Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas”. Suas áreas de interesse envolvem experiências, crenças e identidades em contextos diversos de ensino aprendizagem de línguas, formação de professores, novas tecnologias e estudos sobre letramentos sociais.

FERNANDA CHAVES MOREIRA SILVA – possui graduação em licenciatura plena em Letras – Português/Inglês (2013) e pós-graduação *lato sensu* em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga.

GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO – doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professor de estágio de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina, Goiás.

GUILHERME FERREIRA DE LIMA FILHO – professor mestre na graduação em Ciências Biológicas do Campus Itapuranga da Universidade Estadual de Goiás e na graduação em Ciências Biológicas da Faculdade Araguaia, Goiânia, Goiás. Atualmente

coordena o Laboratório Didático de Zoologia (LADIZ) e o Laboratório de iniciação à docência em Biologia (LIDBio), ambos situados no Campus Itapuranga da UEG.

HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA – professor efetivo do Departamento de Letras do Campus Itapuranga e docente permanente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* IELT – Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (Campus CSEH – Anápolis) e POSLLI – Língua, Literatura e Interculturalidade (Campus Cora Coralina/GO) da Universidade Estadual de Goiás. Fez pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, onde também atuou como docente colaborador. Atualmente é coordenador pedagógico da UEG – Campus Itapuranga.

HENRIQUE RODRIGUÊS DA COSTA – licenciado em Geografia e especialista em Docência: Interdisciplinaridade e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Itapuranga.

JOSCEMAR TEIXEIRA DE MORAIS JÚNIOR – possui graduação em licenciatura plena em Letras – Português/Inglês (2013) e pós-graduação *lato sensu* em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente, é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade e docente do Curso de Letras da UEG – Campus Itapuranga.

JOSÉ ELIAS PINHEIRO NETO – graduado em Licenciatura Plena em Letras, Português/inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás, mestre em Geografia e Ordenamento do Território: Trabalho e Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2011) e doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2017), com pesquisa voltada à transdisciplinaridade entre Geografia e Literatura, um estudo da categoria paisagem à luz do concretismo poético de

João Cabral de Melo Neto. É professor do quadro efetivo do Curso de Letras da UEG – Campus Itapuranga.

JOVELINA DE SOUSA NAZÁRIO DA SILVA – licenciada em História e especialista em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Itapuranga.

JOYCE DE ALMEIDA BORGES – licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina, mestre em Geografia Humana pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA-UFG), doutoranda em Educação pela UFG e professora do Curso de Geografia da UEG – Campus Itapuranga.

KÉFANE RODRIGUES DA SILVA CASTRO – graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás com especialização em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas também pela UEG – Campus Itapuranga.

LARISSA VAZ NUNES MOREIRA – professora da rede municipal de ensino da cidade de Guaraíta/GO. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Itapuranga e pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2006) e em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela UEG – Campus Itapuranga (2015).

LEIDIANE LAUREANO DE CASTRO – graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás com especialização em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas também pela UEG – Campus Itapuranga.

LIDIANE EDUARDO DE MORAIS – graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás e pós-graduada em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela UEG – Campus Itapuranga (2015).

LORENA FRANCISCO DE SOUZA – professora doutora na graduação em Geografia e Letras do Campus Itapuranga da Universidade Estadual de Goiás e membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Geografia nesta universidade. É professora da área de Didáticas e Práticas de Ensino em Geografia, trabalha também com questões de gênero e relações étnicorraciais no ensino de Geografia e cidadania, direitos humanos e diversidade. Atualmente é coordenadora adjunta do Estágio Supervisionado do curso de Geografia – UEG/Itapuranga.

LUANA ALVES LUTERMAN – doutora em Letras e Linguística (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua na graduação em Letras da Universidade Estadual de Goiás (Campus Inhumas). Compõe o corpo docente de pós-graduações lato sensu (especializações) na Universidade Estadual de Goiás e na Universidade Federal de Goiás, em disciplinas e temas que envolvem língua, texto, discurso e ensino. Atualmente, é coordenadora adjunta de estágio supervisionado no curso de Letras e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da UEG Campus Cora Coralina.

LUENNE SABINO DA SILVA – professora de Línguas Portuguesa e Inglesa e de Filosofia no ensino fundamental e médio no Colégio Estadual Farnese Rabelo – Distrito de Diolândia. cursou graduação em licenciatura plena em Letras e pós-graduação *lato sensu* em “Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas” pela UEG – Campus Itapuranga.

LUZENILDA SABINA DA SILVA – Professora efetiva de Ciências no ensino fundamental II na Escola Municipal Vera Cruz e Escola Municipal Betel da cidade de Itapuranga - Goiás. cursou a graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e pós-graduação lato sensu em “Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas” pela UEG – Câmpus Itapuranga.

SANY CLAUDIA DA SILVA LOURENÇO – possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Jaraguá (2012), especialização em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga (2015). Tem experiência como professora no ensino fundamental e na área administrativa como gerente de merenda escolar pelo Estado de Goiás. Atualmente é Apoio Pedagógico do Programa PRONATEC/Bolsa Formação.

SONIA MARIA MESQUITA – possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual de Goiás (2006) e pós-graduação em Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é servidora técnico-administrativo na UEG – Campus/Itapuranga.

SUZANA SABINO DA SILVA – professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, ensino médio e cursinho preparatório para o ENEM no Colégio Monteiro Lobato – Itapuranga. Cursou graduação em licenciatura plena em Letras e pós-graduação *lato sensu* em “Docência: Interdisciplinaridades e Demandas Contemporâneas” pela UEG – Campus de Itapuranga.

SOBRE O LIVRO

Formato: 15,5x22cm
Tipologia: Minion Pro
Papel de Miolo: Off-Set 90g
Papel de Capa: Triplex 250g
Número de Páginas: 396
Suporte do livro: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis/GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181

2018
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

« Esperamos que o livro que dividimos com você, leitor, surta a mesma reflexão e crítica produzida em nós, quando da escrita, da leitura e da reescrita dos trabalhos e da vivência desses processos ao longo do curso. Sabemos que a mudança na prática se dá de maneira processual e à luz de teorias, mas que, sobretudo, ela só acontece quando tomamos a consciência do fato e nos dispomos a nos (trans)formar constantemente.

Hélvio Frank de Oliveira

