

LEITURA, ASPECTOS POLÍTICOS E SOCIAIS E CONTRIBUIÇÕES

Carol Prado BASILIO DE OLIVEIRA¹
Renatha Adryana de Carvalho Santos MORAES²
Karolynne Kaya Maria Amorim MOURA³

Resumo

O presente artigo, por meio dos resultados de uma pequena pesquisa, aborda a leitura como foco de atenção de algumas iniciativas públicas para o seu fomento. A pesquisa, realizada em escolas estaduais e municipais de Maceió sob o eixo da existência e funcionamento de salas de leitura e/ ou bibliotecas e suas estruturas, nos confirma alguns resultados preocupantes que serão apontados no texto. Citados como políticas públicas de incentivo à leitura, o “Literatura em minha casa” e o PNAIC, aparecem como exemplos de possibilidade ofertadas pelo governo brasileiro, no entanto, como apresentam objetivos, estruturas e públicos-alvo diferentes, a abordagem sobre ambos não tem caráter comparativo, apenas nos conduzem à discussão sobre a leitura, seus aspectos políticos, sociais e contribuições.

Palavras-chave: Leitura; Políticas sociais.

Introdução

O ser humano vive em busca da igualdade de seus direitos, desde os tempos mais antigos. Essa busca, ao longo dos anos, tem se traduzido em lutas e conquistas sociais.

¹ Pedagoga e pós-graduada em Formação de Professores e Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; mestranda em Educação, também pela UFAL, na área de Educação e Linguagem, GP: ESCRITURA, TEXTO E CRIAÇÃO; professora concursada da Rede Municipal de Educação desde 2001, atuando em turmas do 1º ao 5º ano, atualmente na Escola Hermínio Cardoso; e-mail: carolindabasilio@hotmail.com.

² Professora graduada em Letras, Língua Portuguesa e Língua espanhola, pela Universidade Federal de Alagoas; pós-graduada em Psicopedagogia; concursada nas Redes Estadual e Municipal de Maceió de Educação desde 2001, atuando em turmas de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, na Escola Estadual Pe. Cabral, da Rede Estadual e em turma do 1º ano do Ensino Fundamental, na Escola Hermínio Cardoso, na Rede Municipal; e-mail: renathaapaixonadaporjesus@hotmail.com.

³ Graduada em Letras, Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade Federal de Alagoas e Direito, Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste; pós-graduada em Direito Processual, pela Centro de Ensino Superior de Maceió; Mestranda em Educação, pela Universidade Federal de Alagoas, na área de Educação e Linguagem, GP: ESCRITURA, TEXTO E CRIAÇÃO karol_kaya@hotmail.com.

Não há dúvida de que com a educação também não é diferente. As ações estatais constituem políticas públicas com vistas à promoção social e à qualificação e formação do homem em meio à sociedade.

Tratar de questões políticas e sociais, no âmbito da educação, é tarefa desafiadora, não apenas pela investigação de dados políticos que visem o favorecimento da aprendizagem, mas pela eficácia e controle das políticas públicas criadas.

Quando o assunto é leitura, o tema parece causar certo efeito de obstáculo por parte da maioria dos que compõem o entorno da escola. Há de se considerar, contudo, que acreditar no incentivo à leitura permeia outras questões sociais tão relevantes como a qualificação social e a construção de homens que, como bem esclarece Ínstvân Mészáros (2005), saibam pensar e possam “usar a palavra como arma para transformar o mundo”.

Comungando dessa ideia, a professora Inez Matoso (2005) afirma que “[...] quanto mais letrado um povo, melhores índices sociais este povo apresenta”. Tais palavras refletem questionamentos que apontam para qualidade de vida e melhores índices dos grupos sociais.

Nesse contexto, as questões econômicas também estão atreladas aos aspectos sociopolíticos, no sentido de que muitos dos meios de comunicação como jornais, revistas, computadores, livros e outros bens e recursos informativos estão diretamente ligados ao capital, de modo que, em sua maioria, a população só tem acesso a esses instrumentos mediante condição financeira, o que acaba limitando o acesso à cultura e ao conhecimento. Significa dizer com isso que, diante desse quadro, a população com menor poder aquisitivo, dificilmente terá a oportunidade de acesso a esses bens de consumo.

Contudo, apesar dos problemas sociopolíticos que envolvem a política, a economia e, inclusive, a formação da própria escola, há de se considerar, ainda, a criação de estratégias e ações públicas que visam o incentivo e a promoção de leitores na escola.

Nessa direção, algumas dessas ações sociais e políticas apresentadas a seguir são destinadas ao desenvolvimento de um trabalho participativo de leitura entre os sujeitos da escola: professores, alunos, gestores e comunidade.

Políticas públicas de incentivo à leitura

É passível de reflexão o fato de que o fomento à leitura e todos os benefícios provenientes da aquisição desse hábito perpassam pela atuação da máquina pública que assiste a população de um país. Desse modo, a percepção e atuação dos governos no tocante a ações efetivas de incentivo à leitura parece óbvia e preponderante para a construção de uma sociedade minimamente instruída.

Nesse sentido, a existência (criação e manutenção) de bibliotecas e salas de leituras públicas, escolares e não-escolares como ambientes permanentes de acesso a livros e demais portadores de textos, bem como ações periódicas e/ou temporárias de promoção e incentivo à leitura devem compor o quadro de políticas públicas de promoção de leitores.

Para a formação de cidadãos melhor capacitados e qualificados em quaisquer aspectos da vida em sociedade, o investimento em leitura faz-se necessário; o que deve ocorrer, principalmente, a partir da oportunização da leitura por meio da iniciativa pública, em suas diferentes esferas.

Uma importante iniciativa de fomento à prática de leitura ocorrida no Brasil através do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, foi o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola. Este programa compreendeu um plano de ações desenvolvidas nas escolas públicas de todo o país a partir do ano de 1998.

Dentre as diversas ações desenvolvidas pelo PNBE, destacou-se a “Literatura em minha casa”, responsável pela distribuição de livros paradidáticos para crianças matriculadas em escolas públicas do país.

Obras como “A arca de Noé”, “Bazar do folclore”, “O mistério de Feiurinha”, “Bisa Bia, Bisa Bel”, “O fantasma no porão”, “A árvore que dava

dinheiro”, “Os miseráveis”, “Odisseia”, “Os três mosqueteiros”, “Eu chovo, tu choves, ele chove”, dentre tantas outras constituem o acervo variado e estimulante que fora distribuído para as crianças e adolescentes de todo o Brasil.

As coleções que contavam com títulos de poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral passaram a integrar o conteúdo das conversas entre dos estudantes de todo o país que, mesmo sem possuir bibliotecas ou salas de leitura tiveram a oportunidade de acesso a livros de variados temas e gêneros textuais.

A ação aconteceu durante os anos de 2001 a 2003 e, nesse período, a distribuição de livros foi realizada com a seguinte abrangência:

- ✓ 2001 – acervo composto por seis coleções com cinco livros cada uma, cada criança das antigas 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental foi contemplada com ao menos uma das coleções e as escolas com quatro acervos;
- ✓ 2002 – o acervo contou com oito coleções, de cinco livros cada uma, mas foi distribuído apenas com as crianças da 4ª série. As escolas receberam um acervo;
- ✓ 2003 – atingiu crianças da 4ª e da 8ª séries; para as crianças da 4ª série a distribuição ocorreu como nos anos anteriores, para os alunos da 8ª, foi entregue uma coleção de quatro livros diferentes dos da 4ª série.

Como o que se propunha no “Literatura em minha casa” era levar o livro para dentro de casa e incentivar a troca de títulos entre os alunos, tornou-se difícil avaliar os efeitos dessa iniciativa, embora existam estudos acerca do Literatura em minha casa, esses não abordam o aspecto quanti-qualitativo dessa iniciativa, sobre o reflexo ou contribuição do programa para a ampliação do número de leitores ou da qualidade da leitura em relação às crianças e adolescentes contempladas com o recebimento dos livros do programa.

O PNBE, como ação política pública de incentivo à leitura, segundo informa o próprio site do Plano, continua em vigor, no entanto, com outros tipos de abordagens, atuando mais diretamente em relação à estruturação de acervos das bibliotecas escolares e formação do professor.

Em contrapartida, o PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, se constitui como uma ação pública de iniciativa do Governo Federal, através do MEC, criada como apoio às escolas públicas, no tocante à alfabetização das crianças matriculadas no ensino público.

Em linhas gerais, a proposta do PNAIC trata de viabilizar formações com bolsas para os professores das escolas públicas que lecionam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, além da disponibilidade de materiais didáticos, a saber: livros didáticos e obras complementares da literatura infantil, jogos e softwares de apoio pedagógico.

Tendo em vista que muitas crianças da rede pública de ensino não possuem acesso fácil ao universo literário, esta iniciativa trazida pelo PNAIC, além de ser um recurso importante para o processo de alfabetização, trará uma aproximação dessas crianças com a leitura e a produção de textos.

Um dos princípios norteadores do projeto é o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos que, conforme sua descrição informativa, ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo nos primeiros anos da Educação Básica, garantindo assim, o acesso e conhecimento de gêneros literários discursivos e de circulação social, além de propor situações de interação em que as crianças se reconheçam protagonistas de suas próprias histórias.

O acervo recebido por cada professor inscrito e frequentador das atividades de formação do PNAIC deve ser mantido em cada sala de aula de atuação do professor que, por sua vez, tem a tarefa de desenvolver, junto aos estudantes, ações de incentivo à leitura e discussões sobre os títulos componentes do acervo.

A pesquisa: percepções a partir de seus resultados

Partindo do princípio de que a rede pública de ensino deveria propiciar ao alunado a efetiva utilização de bibliotecas escolares e salas de leitura, como fontes propulsoras do incentivo à leitura, observa-se que o público destas

instituições, cada vez mais se distancia do seu papel de leitor, justamente por não possuir esses espaços motivação.

A carência de profissionais que atuem nas bibliotecas e salas de leituras revelam um discurso preocupante para quem se dedica ao trabalho de promoção de leitores nas escolas públicas. De acordo com os resultados da pesquisa realizada, ao passo que o PNAIC vem surtindo as salas de aula com um pequeno acervo, as bibliotecas e salas de leitura vêm sendo esquecidas.

A pesquisa foi realizada em 9 escolas da rede pública de ensino de Maceió, que terão seus nomes preservados no intuito de garantir a conduta ética própria da pesquisa científica imparcial. Dentre as escolas pesquisadas 4 são estaduais e 5 municipais. Nas quais foram obtidos os seguintes resultados:

- ✓ **Quanto à existência e funcionamento:** apenas 5 escolas possuem biblioteca ou sala de leitura; destas somente duas estão em funcionamento;
- ✓ **Quanto ao profissional responsável:** em 1 das escolas foi encontrada 1 bibliotecária e uma professora afastada da sala de aula, nas outras quatro escolas, 3 funcionam com professoras afastadas de suas funções de sala de aula e 1 com outro profissional (do setor administrativo);
- ✓ **Quanto ao acesso, frequência e forma de utilização pelos alunos e professores:** dentre as 5 que possuem sala de leitura ou biblioteca, apenas 2 apresentam funcionamento regular, ambas apenas para consulta, sem empréstimos; outras 2 permitem o acesso esporadicamente, mas não têm atividade regular e 1 está fechada para reforma; nas 4 escolas o acesso às estantes é livre aos alunos, sendo que em 1 delas os alunos somente têm acesso à sala acompanhados por um professor responsável; no geral a busca por livros pelos alunos limita-se à realização de trabalhos solicitados esporadicamente por

professores, que também não frequentam regularmente esses ambientes;

- ✓ **Quanto ao acervo e realização de atividades pedagógicas:** todas as escolas que afirmaram ter sala de leitura ou biblioteca possuem acervo composto pelos mesmos tipos de obras: clássicos da literatura brasileira e universal, dicionários, didáticos, revistas, além de manuais de projetos do governo dos quais a escola participou ou participa; apenas em 2 escolas há projetos pedagógicos de incentivo à leitura: 1 relacionado a iniciativas do Governo Federal, por meio do MEC; 1 por iniciativa da própria escola, desenvolvido pelas profissionais responsáveis.

A iniciativa de alfabetização na “idade certa” corre o risco de não completar seus objetivos relativos à formação de leitores, pois sem a existência de espaços como as bibliotecas e salas de leituras para a efetivação da formação de leitores, as ações existentes tornam-se ineficazes pois não há o acesso às obras e o público atendido pelas escolas públicas depende majoritariamente desses espaços para ter contato com livros e outros portadores de textos.

Sabe-se que a escola deve ter o compromisso de objetivar a formação do leitor, e que a leitura deve ser valorizada como estratégia essencial para o indivíduo compreender, de forma crítica, a realidade em que está inserido; deve também garantir acessibilidade aos alunos para a utilização de livros, revistas, boletins informativos, periódicos que venham explorar diversos e variados gêneros textuais no decorrer da formação do estudante.

Todavia, é necessário salientar que o aspecto afetivo é de fundamental relevância para despertar o gosto pela leitura e resgatar o prazer em ler por apreciação. O que esbarra na falta de estrutura física e profissional das escolas para receber os estudantes de forma eficiente.

Ambientes mal iluminados, sem ventilação, sem mobiliário para acomodação adequada dos livros e dos visitantes, livros não catalogados e

portanto sem possibilidade de empréstimos, são condições que desfavorecem qualquer iniciativa de estímulo à leitura.

Considerações

Como se vê, a leitura e seus estudos são atividades complexas do homem no contato com o mundo, como bem apresenta a professora Inez Matoso (2008).

As ações de políticas públicas e sociais, com vista ao melhoramento do desempenho do aluno, existem e são estruturadas com o fim do desenvolvimento do sistema educacional, no âmbito da leitura. Todavia, cumpre considerar que a mera criação e desenvolvimento de ações, como as citadas anteriormente, não surtirão grandes efeitos se não forem devidamente cuidadas, no sentido do controle e da aplicabilidade.

Os espaços de acesso à leitura como as bibliotecas escolares e salas de leituras precisam existir e funcionar para que se possa cobrar das escolas o desenvolvimento do gosto pela leitura nos estudantes. É antagônico dizer que se formam leitores quando o acesso à leitura limita-se à utilização de livros didáticos e algumas poucas obras, em acervo restrito, dentro de salas de aula.

Vale ressaltar, que o trabalho de efetivação da formação de leitores não deve ficar apenas por conta da ação em si, mas, sobretudo, contar com a participação de todos que compõem o sistema (formação de professores leitores, alunos, gestão escolar, comunidade, etc.).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**: Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>. Acesso em: 21 de agosto de 2014, às 21h.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Apresentação:** Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 21 de agosto de 2014, às 22h.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto pela alfabetização na idade certa: planejamento e na alfabetização.** ano 3: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17459&Itemid=817. Acesso em 21 de agosto de 2014

CADEMARTORI, Lígia. **Literatura para todos: Conversa com educadores.** Brasília, 2006.

MESZÁRIOS, Instvan. **Educação para além do capital.** BOITEMPO, 2005.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. **Modelos Teóricos e Estratégias de leituras – suas implicações no ensino.** Maceió, EDUFAL, 2005.

Anexo - Formulário de Pesquisa

Página 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
DISCIPLINA LEITURA E COGNIÇÃO
PROFESSORA DRª. MARIA AUXILIADORA CAVALCANTE

**PESQUISA: EXISTÊNCIA E USOS DE SALAS DE LEITURAS E/OU
BIBLIOTECAS ESCOLARES NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAL E ESTADUAL
DE MACEIÓ**

1) Existe sala de leitura ou biblioteca nesta unidade de ensino?
() Sim
() Não

2) Ela(s) se encontra(m) em pleno funcionamento?
() Sim
() Não

3) Qual é o profissional responsável:
() professor
() bibliotecário
() outro _____

4) Com que frequência os alunos a utilizam?
() 1 vez por semana
() 1 vez a cada 15 dias
() 1 vez por mês
() esporadicamente
() a frequência de utilização da sala é de livre opção de cada professor.

5) Algum professor a utiliza como recurso para suas aulas?
() sim, todos
() sim, apenas alguns
() não, utilizam apenas o espaço físico
() não utilizam

6) Em quais situações os alunos utilizam esta sala:
() leitura por prazer
() pesquisa
() trabalhos diversos

- () para passar/preencher o tempo
() outros _____

7) Que tipos de livros compõem o acervo?

- () Literatura em minha casa
() Clássicos da literatura brasileira
() Dicionários
() Enciclopédias de pesquisa
() Livros didáticos
() Acervo do PNAIC
() Revistas escolares
() Outros. Quais? _____

8) O profissional responsável desenvolve alguma atividade pedagógica?

- () Não.
() Sim. Especifique _____

9) Se há um profissional na sala de leitura ou biblioteca, em qual turno ele trabalha:

- () Matutino
() Vespertino
() Noturno
() Intermediário. Especificar horário _____

10) Como se dá o acesso aos livros?

- () Os alunos têm acesso livre às estantes, inclusive para empréstimo
() Os alunos têm acesso livre às estantes apenas para consulta.
() Os alunos têm acesso apenas aos livros indicados pelos professores.
() Apenas os professores podem locar livros para os alunos.
() Os alunos não têm acesso aos livros.

11) A escola já realizou algum evento de incentivo à leitura desde a criação desse espaço?

- () Sim.
() Não.
Cite o(s) evento(s) _____

REESCRITA DE TEXTOS NA ESCOLA: EFEITOS DA INTERFERÊNCIA DE UMA PROFESSORA EM PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL¹

Regina Lúcia BUARQUE²

Resumo

Neste trabalho, que é um recorte de nossa Dissertação de Mestrado (BUARQUE, 2009), analisamos os efeitos das intervenções de uma professora em textos reescritos por dois alunos do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal de ensino de Maceió, AL. Nas análises apreendidas, percebemos que, tanto as interferências feitas pela professora nos textos dos alunos, quanto a escuta que estes fizeram de tais interferências, nos revelam que, “nesta relação singular que se estabelece entre **escrita** e **escuta**, ambos os sujeitos envolvidos no processo de produção textual (professora e alunos) sofrem os efeitos da interpretação”.

Palavras-Chave: reescrita, intervenção docente, escuta

Introdução

Neste trabalho, analisamos os efeitos das intervenções de uma professora em textos reescritos por dois alunos do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino de Maceió, AL. Para empreendermos tal análise, consideramos um movimento que leva em conta os processos metafóricos e metonímicos, conforme postulados por Jakobson (1975) e retomados nos estudos de Cláudia Lemos (1997), e à noção de

¹ Trabalho já publicado no livro: *Educações e Práxis: reflexões e relatos de experiências curriculares exitosas*. Maceió. Edufal, 2013.

² Graduada em letras (UFAL). Especialista em Coordenação Pedagógica e em Formação de Professores (UFAL). Mestra em Educação Brasileira, com pesquisa na área de Educação e Linguagens e Formação de Professores (UFAL). Professora das redes públicas municipal e estadual de ensino e professora da rede privada de ensino superior de Alagoas. Atualmente atua como formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação de Maceió/SEMED. Email: regina_buarque@yahoo.com.br.

escuta, desenvolvida por Lemos (2002). A partir das intervenções da professora e da “escuta” que os alunos fazem desta, novos sentidos e significados acabam por emergir, mostrando-nos o processo de mudança do aluno da posição de interpretado à posição de intérprete da fala do outro e de sua própria fala, a partir de outra relação com a língua; marcada tanto pelos efeitos da fala do outro metonimicamente caracterizado por cenas/informações recorrentes quanto pela singularidade que marca a relação do sujeito com a língua.

Revisão de textos na escola

Ao analisarmos textos reescritos por alunos dos anos finais do ensino fundamental esperamos nos deparar com produções que atendam aos critérios convencionais da modalidade escrita, tais como coesão, coerência, acentuação, pontuação e ortografia.

Temos também, a expectativa de que o trabalho com versões de textos escritos pelos alunos na escola produza os efeitos necessários à construção da unidade de sentido nos textos desses alunos.

Nesse sentido, a escola, e mais especificamente, os professores de Língua Portuguesa, acabam por legitimar a escrita como regularização e reservam para o aluno um lugar de sujeito “imaginário” dos textos escolares. Dizemos imaginário porque a própria escola não consegue encontrar os meios eficazes de levar o aluno a produzir textos “bem escritos”, mas, no entanto, os professores continuam “cobrando”, idealizando em seus imaginários, alunos que tenham, que mantenham habilidosamente o “domínio” da língua escrita, fato esse que, conforme veremos no decorrer deste capítulo, é legitimado pelos próprios PCN’s de Língua Portuguesa, (BRASIL, 1998). Sabemos que a escrita está presente na maioria das práticas sociais dos povos em que penetrou, pois mesmo quem não sabe escrever está constantemente sendo influenciado por ela. Desse modo, é função da escola introduzir a criança no mundo da escrita para que esta seja capaz de fazer uso desse tipo de linguagem, especialmente em uma sociedade que privilegia tanto essa modalidade.

A escrita faz parte da escola desde os tempos mais remotos, tanto que nos parece impossível imaginar uma sala de aula sem quadro negro ou branco principalmente nos ensinos fundamental e médio. Dessa forma, por mais que mudem as metodologias, os recursos pedagógicos e/ou tecnológicos, “dar aula” significa, ainda e também, escrever no quadro. E para o aluno, não temos como negar tal evidência, aprender a escrever representa a aquisição de um bem cultural, significando um certo “prestígio” no processo de escolarização.

Em vista do exposto, é que buscamos, neste trabalho, perceber em que medida as intervenções feitas pela professora podem levar os alunos a melhorarem seus textos no processo de re-escritura, e mais ainda, que efeitos tais intervenções terão na escrita desses alunos.

Ao intervir no texto do aluno, certamente o professor espera que as interferências/intervenções, feitas na primeira versão do texto, sejam postas em prática, atendidas, “escutadas” no momento de produzir a segunda versão. No entanto, sabemos que nem sempre isso ocorre; nem sempre, no processo de re-escritura as interferências do professor surtem o efeito esperado; pois conforme Abaurre (1997, p. 32) “a atitude das crianças frente à escrita que produzem não parece ser a de espontaneamente reler cuidadosamente as versões dos textos e as indicações/intervenções da professora [...] mas trabalham naquilo que por motivos muitos particulares, parece lhes chamar a atenção”.

Neste sentido, buscamos tentar compreender o que permeia o processo de escrita e reescrita de textos na escola e, por que nem sempre há uma “escuta” entre o que o professor solicita e o que aluno escreve nas segundas versões de seus textos.

Para tanto, deixaremos de lado a noção já constituída de uma língua homogênea, universal e previsível; para adotarmos, a partir da perspectiva teórica defendida neste trabalho, uma noção de língua constituída pela falta, marcada pelo equívoco, pelo heterogêneo (MILNER, 1987). Desse modo, consideraremos ambos os sujeitos (aluno e professor) submetidos aos efeitos da língua.

A produção e a revisão de textos na escola

Fecundas são as discussões a respeito da produção de textos na escola. Atualmente, um grande número de estudiosos se debruça sobre esta temática. Dentre os quais elencamos: Wanderley Geraldi que destaca que o ensino de português deve privilegiar o trabalho com o texto em sentido amplo. O autor enfatiza ainda que nas aulas de língua portuguesa é o texto que sustenta todo o processo de ensinoaprendizagem, pois “sem o texto não é possível estudá-la (a língua) [...] ninguém aprende sem produzi-los” (GERALDI 1997, p. 13); Raquel Salek Fiad (1997) que afirma que, no processo de produção de um texto, as modificações, os apagamentos, as várias versões, são marcas deste percurso, deixadas pelo escrevente e, (SERAFINI, 1989) que analisa as diversas formas de intervenção didática nos textos dos alunos.

Nesse percurso, percebemos que, independente da concepção adotada, pelo menos em um aspecto, todos comungam da mesma opinião: a construção de um texto é um processo que não se dá de uma hora para outra; requer preparação, condições de produção, revisão e, principalmente, várias versões até que o “produto final” fique “suficientemente bem escrito para o momento” (BRASIL, 1977, p. 53-54) e, neste percurso, a revisão, a reescrita e a **mediação do professor** são indispensáveis.

No entanto, questionamos: como avaliar a mediação do professor no processo de produção textual? De que parâmetros abriremos mão para mensurar os efeitos do trabalho docente? Será o desempenho do professor uma atividade fácil de ser avaliada e/ou mensurada? Teremos como efetivar algum instrumento avaliativo para que possamos perceber em que medida a mediação, a intervenção do professor no processo de aprendizagem do aluno — e, mais especificamente neste caso, no processo de produção textual — dá-se de maneira satisfatória e/ou, obterá os resultados “esperados”? E mais, em que medida a “intenção”, o pensar do professor, traduz-se em ações efetivas? Vejamos o que dizem alguns estudos e o que nos mostram alguns dados — retirados do corpo desta pesquisa — sobre esse assunto.

Avaliar os resultados do trabalho docente não é tarefa fácil, uma vez que, os efeitos da prática educativa não podem ser percebidos ou mensurados em um curto período de tempo, ou mesmo dentro de um prazo predeterminado, pois, tanto o “serviço” ofertado — **ensinar** — quanto o “produto” resultante deste “serviço” — **aprender** — são atividades, são ações, que envolvem sujeitos — professores e alunos, mais especificamente — com todas as suas particularidades, limitações, subjetividades e, nessas relações, muitas vezes nem sempre o bom desempenho do “serviço” garantirá a qualidade do “produto”, ou vice versa; pois há nesse processo uma série de outros fatores — internos e/ ou externas à instituição escolar — que poderão interferir no decorrer desse percurso. Decorre daí a dificuldade em conseguirmos avaliar pragmaticamente o trabalho docente.

A esse respeito Tardif (2002, p.133) destaca:

Em certas ocupações ou profissões de relações humanas, é sempre possível formular um juízo claro a respeito do objeto de trabalho e de seu resultado: o advogado ganhou ou perdeu uma causa, o músico tocou ou não uma determinada peça o paciente está curado ou ainda está doente, etc. Em outras atividades humanas, porém, e é o caso do ensino, é difícil, senão impossível, especificar claramente se o produto do trabalho foi realizado. Por exemplo, a socialização dos alunos se entende por muitos anos, e seu resultado pode se manifestar bem depois do período de escolaridade.

20

Objetivando situar melhor o que diz a autora, trouxemos, a título de ilustração, um quadro no qual esta faz uma comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente. Vejamos:

Quadro IV

	Trabalho na Indústria com Objetos Materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do Trabalho	Preciso Operatório e delimitados Coerentes A Curto Prazo	Ambíguos Gerais e Ambiciosos Heterogêneos A Longo Prazo (destaque nosso)

<p>Natureza do Objeto do Trabalho</p>	<p>do Material Seriado Homogêneo Passivo Determinado Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais.</p>	<p>Humano Individual e social Heterogêneo Ativo e capaz de oferecer resistência Comporta uma parcela de indeterminação (liberdade) Complexo/ não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais.</p>
---------------------------------------	--	---

(TARDIF, 2002, p.124)

Conforme percebemos no quadro exposto, são muitos os fatores que tornam difícil mensurar e avaliar o trabalho docente, e dentre esses fatores, existe um que, em nosso ponto de vista, acaba por gerar um certo “comodismo” no professor, que é a constatação, a percepção, de que o produto de sua ação, de seu trabalho só será perceptível (quando assim o for) a longo prazo.

Tal constatação acaba por legitimar, respaldar, o discurso da maioria dos professores que, isentando-se de qualquer responsabilidade, acaba, na maioria das vezes, a “jogar” no aluno, toda e qualquer culpa pelos objetivos não alcançados. Pois, a impressão que se tem é que apenas o “produto” está sendo avaliado naquele momento e não também quem prestou o “serviço”. Tal fato pode ser ratificado com um trecho retirado de uma conversa informal que mantivemos com a professora que participou conosco desta pesquisa, conversa essa, anotada em nosso diário de bordo. Vejamos: **“Tá vendo professora, esses alunos não querem saber de nada hoje em dia. Não leem, não gostam de escrever, olhe pra qui (sic) (mostrando o manuscrito) parece até brincadeira, a gente manda escrever, reescrever, e no fim, acabam errando mais na refacção do que na primeira versão. A gente vai fazer o quê, né?”**

Após o “desabafo” da professora, perguntamos o que ela achava disso, por que será que um aluno no 6º ano ainda apresentava tantas dificuldades com a escrita, e mais, por que a versão reescrita apresentava mais problemas

— essa ao menos era a opinião da professora — que a primeira versão do texto? Ela então nos disse: **“Porque é desligado mesmo, não presta atenção. Eu também não posso fazer milagre, né; esse é o primeiro ano que ele estuda comigo, tomara que consiga fazer ele melhorar”**.

Como podemos perceber, a fala da professora ratifica a impossibilidade de se mensurar, de se avaliar os resultados do trabalho docente a curto prazo. No entanto, em outro momento, ao passar para nós a primeira versão de um texto produzido por uma aluna do 9º ano, para que providenciássemos a cópia que iríamos usar na pesquisa — texto esse, com diversos problemas de ortografia, pontuação e acentuação — a professora nos diz: **“Veja só, isso parece texto escrito por uma aluna de 8ª série? Noventa por cento das palavras estão escritas erradas. É professora, aqui, só Deus, minha filha”**.

Nesta fala da professora, o que nos chama a atenção é que, a referida aluna, já estudara com ela desde o 6º ano, ou seja, no caso anterior, como o aluno estava estudando com a professora há apenas alguns meses, ela isentasse da “culpa”, afirmando que não tem como “fazer milagres”, ao mesmo tempo em que mantém a “esperança” de que ele talvez “melhore” com o passar tempo. No entanto, com relação à aluna do 9º ano, segundo a fala da própria professora, **“só Deus,”** daria jeito. Como percebemos, a professora parece desconsiderar completamente o fato de essa aluna já estar estudando com ela há quatro anos.

Queremos, no entanto, enfatizar que não concebemos a professora como “vilã” nesse processo, uma vez que, conforme destacamos na introdução desse tópico, existe uma série de fatores que podem ter contribuído para que a aluna tenha chegado ao último ano do ensino fundamental apresentando inúmeras dificuldades com o uso da língua escrita. Entretanto, salientamos que, os professores de Língua Portuguesa não podem simplesmente cruzar os braços e entregar “a Deus”, isentando-se de qualquer responsabilidade nesse processo. Pois, corroboramos com Abaurre (1997, p. 150) quando afirma que: **“o que o adulto/professor faz e diz tem repercussão no que o aluno faz, diz e escreve”**. E será esta repercussão, este efeito da interferência docente no texto do aluno, que iremos analisar a partir de agora.

O contexto de produção

A atividade proposta pela professora surgiu após algumas aulas trabalhando com a turma o gênero histórias em quadrinhos. A professora nos informou que fora trabalhada toda a estrutura das histórias em quadrinhos. Alguns “gibis” foram trazidos para a sala de aula e lidos pelos alunos e que, por fim, no livro didático de Língua Portuguesa, adotado pela escola e utilizado pelos alunos do 6º ano, havia um capítulo inteiro que tratava desse gênero. Para proceder a análise, selecionamos um manuscrito em primeira e segunda versão, (versão reescrita), em que buscaremos compreender e/ou apreender as mudanças ocorridas entre as duas versões, a partir da “escuta” que os alunos fizeram das interferências da professora nas primeiras versões de seus textos.

Ao chegar na sala de aula, a professora informa aos alunos que naquele dia iriam construir uma história em quadrinhos, com **temas livres** para, posteriormente, serem expostas no mural da escola. Comunica-lhes ainda que após “corrigir” a primeira versão iria devolver-lhes os textos para que fizessem as modificações necessárias, pois, como os trabalhos seriam expostos no mural, não deveriam conter “erros”.

23

As produções dos alunos -1ª versão

O Banheiro

1. Mãe: João meu filho venha logo já tamo atrasado*
 2. [Placa: “Baheiro”] João: já vo mãe to mijando!
 3. Mãe: Meu Deus. Esse minino não tem jeito
 4. [Placa: “Baheiro” sem falas (no desenho vemos a figura de João tentando abrir a porta do banheiro)]
 5. [Placa: “Baheiro” sem falas]
 6. meia hora depois...
- Mãe: João isso não é pusivel vo embora, você ta mijando a mais de uma hora e não sai daí.
7. João: Oh, mãe to trancado no banheiro e não consigo sai. Fim

Segundo Felipeto (2008: p. 89), “nas séries iniciais do processo de escolarização formal, o ensino da escrita assenta-se formalmente sobre aspectos gráficos, fônicos e convenções ortográficas”. A autora destaca ainda que o modo como o professor trabalha a relação do aluno com o texto, irá refletir-se na forma como este mesmo aluno trabalhará com a escrita nos momentos de produzir seus textos.

Diante de um texto como este, o que dizer aos alunos? Que tipo de sugestões e/ou orientações a professora poderia dar-lhes objetivando levá-los a melhorar seu texto? Que postura assumirá a professora no momento de intervir neste texto? Que aspectos deveriam ser priorizados: os formais (ligados à ortografia, pontuação, acentuação) ou os linguísticos discursivos (relacionados à produção de efeitos de sentido)?

Calil (2000, p. 32), destaca que, na realização da intervenção (que é necessariamente uma interpretação), optar por um aspecto ou outro irá depender tanto de um imaginário constituído em torno do que “faz texto” para o professor, quanto da “escuta” deste professor diante do texto do aluno.

Vejamos então como a professora “escutou” este texto.

As interferências da professora

A seguir apresentamos as intervenções feitas por escrito pela professora neste texto. Tais intervenções foram feitas diretamente no corpo do texto, no qual a professora

“puxava” setas, dando sugestões, instruções e/ou orientações. Vejamos:

Quadrinho nº 1



Quadrinho nº 2



No Quadrinho nº 1, destaque para as palavras Tamo (estamos) e atrazado (atrasados). Orientação: “olha a ortografia”.

No quadrinho nº 2, destaque para as palavras Tó (estou) — apenas sublinhada; sem sugestão; e para a palavra mijando, esta circulada e com a seguinte inscrição: “cuidado com o emprego de certas palavras [grifo nosso]”.

Quadrinho nº 3



25

Destaque para as palavras minino (menino), sublinhada — sem sugestões e/ou orientações.

Quadrinhos nº 4 e 5



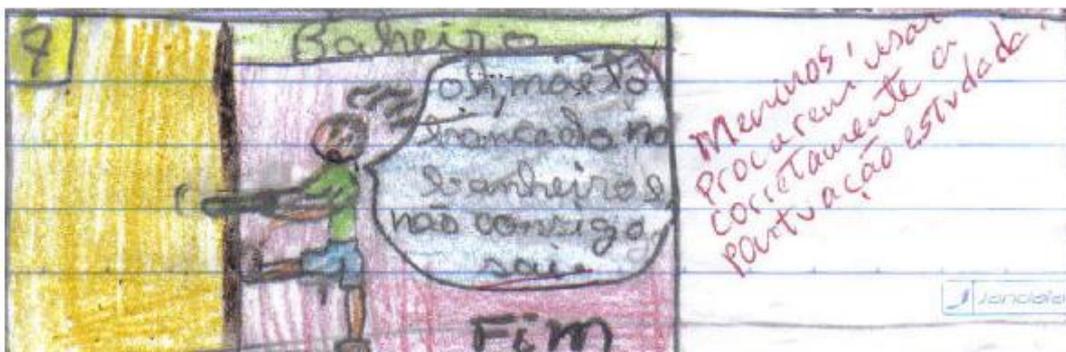
Nos dois quadrinhos acima destaque para a palavra baheiro (banheiro) — circulada e com uma seta para cima com a inscrição “atenção”.

Quadrinhos nº 6



No quadrinho nº 6, destaque para as palavras baheiro (banheiro), pusível (possível) — sublinhadas e, mais uma vez, mijando — circulada. Todas sem qualquer tipo de orientação.

Quadrinhos nº 7



E por fim o último quadrinho aparece apenas com a palavra sai (sair) — sublinhada, mas também sem apresentar nenhuma sugestão e, no canto direito da folha, a última orientação da professora “**Meninos, procurem usar corretamente a pontuação estudada** [grifo nosso]”.

Como podemos perceber, a professora centra suas intervenções levando em consideração apenas o caráter normativo da língua, destacando todas as palavras que, segundo sua “escuta”, apresentam algum tipo de “problema”. Conforme vimos no capítulo anterior, Serafini (1989) denomina este tipo de correção de **indicativa**, na qual todos os “erros” são destacados, ficando o aluno com a difícil tarefa de “adivinhar” o que errou, para refazer, reorganizar seu texto.

Segundo Calil (s/d, p.02), estas formas de interferência “evocam no professor a crença de que sua intervenção no texto do aluno irá atuar de modo direto sobre a melhoria ou qualidade do próprio texto, apagando ou minimizando os efeitos da relação do sujeito com aquilo que escreveu”. O autor destaca ainda que esta forma de “ler” o texto indica uma posição imaginária que está significando o que faz texto para o professor. Desta forma, podemos inferir que “fazer texto” para esta professora constitui-se muito mais em seguir à risca às normas da língua — tais como acentuação, pontuação e ortografia — que em desenvolver os aspectos linguísticos discursivos. Ou, nas palavras de Góes (1992), as intervenções limitam-se aos aspectos de superfície, não afetando aspectos de base.

Não queremos defender que buscar levar o aluno a refletir sobre aspectos normativos da língua escrita, como ortografia, pontuação e acentuação, dentre outros, não seja necessário; entretanto, compreendemos que “fazer texto” constitui-se muito mais que um conjunto de enunciados escritos de forma “correta”. Destacamos que aspectos como coesão, coerência, completude dos enunciados e adequação ao gênero proposto, são aspectos que não podem, em hipótese alguma, ser desconsiderados na constituição de um texto.

No entanto, conforme percebemos pelas interferências feitas no texto dos alunos, estes aspectos não foram destacados como positivos, mesmo que se tenham feito presentes; uma vez que, como podemos perceber no manuscrito, a história narrada pela dupla de alunos, mesmo apresentando problemas de ortografia, pontuação e acentuação, não deixa de atender ao solicitado, pois segue uma sequência lógica e apresenta uma linguagem que se adéqua ao gênero proposto; uma vez que, nas histórias em quadrinhos é comum o uso de uma linguagem mais coloquial, e, muitas vezes, termos mais comuns na linguagem oral acabam migrando para este tipo de gênero. O que acabou ocorrendo no texto da dupla de alunos, em expressões como **vo** (linhas 2 e 6), **to** (linhas 2 e 7), **ta** (linha 6) e **tamo** (linha 1).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 77), “o olhar do educador para o texto do aluno precisa

deslocar-se da **correção** para a **interpretação**; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar". Neste sentido pensamos que seria necessário, além do destaque dos aspectos que deveriam ser modificados, por apresentarem algum "problema", que também tivessem sido destacados os aspectos positivos que os alunos conseguiram externar em seu texto.

No entanto, conforme já destacamos, enfatizar estes aspectos ou não, irá depender daquilo que "faz texto" para a professora. E intervenções como: "olha a ortografia", "cuidado com o uso de certas palavras" e "procurem usar corretamente a pontuação estudada", nos mostram o que é "fazer texto" para esta professora. E será a partir de agora que buscaremos compreender a "escuta" que os alunos fizeram destas intervenções e os efeitos que tais intervenções causaram na reescrita do texto destes alunos.

6-A "escuta" dos alunos (2ª versão)

28

Ao entrar na sala de aula a professora solicita que os alunos se sentem com o mesmo parceiro com quem produziram a história em quadrinhos na aula anterior, distribui a primeira versão dos textos para as duplas (alguns alunos reescreveram sozinhos, pois alguns parceiros faltaram nesse dia) e escreve no quadro a seguinte instrução: "Reescreva sua história, observando as sugestões dadas. Leia todas as orientações com atenção e capriche!" Após distribuir os textos, a professora faz uma última recomendação: **É para vocês reescreverem o texto consertando o que foi marcado, não é pra inventar outra história não, tá?"**

Vejamos a seguir a segunda versão do texto de Edmilson e Pedro



Transcrição do manuscrito-2ª versão

O Sanitario

1. Mãe: João meu filho venha logo já tô atrasada
 2. [Placa: “Sanitario”] João: já vô mãe tô migando!
 3. Mãe: Meu Deus. Esse minino não tem jeito
 4. [Placa: “Sanitario” sem falas (no desenho vemos a figura de João tentando abrir a porta do banheiro)]
 5. [Placa: “Sanitario” sem falas]
 6. meia hora depois...
- Mãe: João isso já é de mais vo embora, você ta migando a mais de 1 hora e não sai daí.
7. João: Oh, mãe tô trancado no sanitario e não consigo abri a porta.

Fim

30

Ao analisarmos esta segunda versão do texto, podemos observar que as intervenções da professora, acostadas ao texto dos alunos, apesar de terem provocado uma “escuta” em Edmilson e Pedro, pouco contribuíram para a melhoria dos aspectos formais “esperados” pela professora, uma vez que, na reescrita, a “escuta” dos meninos, acabou deslocando as mudanças, as ressignificações para outros lugares, ou seja, houve escuta, mas uma **escuta não-coincidente** (LEMOS, 2002). Conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro VI

1ª versão	Intervenção da professora	2ª versão
tamo (linha 1)	Olha a ortografia	tô (linha 1)
vo (linha 2)	Atenção	vô (linha 2)
Baheiro (linha 2)	Atenção	Sanitario (linha 2)
mijando (linha 2)	Cuidado com o uso de certas palavras	migando (linha 2)
...isso não é pusivel (linha 6)	Sublinha a palavra pusivel	...isso já é de mais (linha 6)

Concordamos com Calil (s/d), quando afirma que “os modos de interferência do professor depende não só daquilo que efetivamente está

escrito no texto do aluno e de suas condições de produção, mas também daquilo que o professor e o aluno ‘escutam’ como problema, o que raramente coincide”, (CALIL, s/d, p.03).

Assim, onde a professora “escuta” problemas ortográficos — **tamo** (estamos) e vo (vou) — marcando a emergência da oralidade na escrita, os alunos “escutam” problemas de ordem fonológica, acrescentando, em vista desta escuta, o acento circunflexo à forma **vo** (vô) e substituindo **tamo** por **tô**. Em outro momento do texto, no qual a professora destaca a palavra **baheiro**, esperando provavelmente que houvesse uma mudança ortográfica (banheiro); os alunos “escutam” um problema de ordem lexical, emergindo daí a palavra **sanitario**. Tais eventos nos mostram um aluno — conforme preconiza Lemos (2002) — “dividido entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro”. Dito de outro modo, um aluno dividido entre o que ouve — o dizer do outro/professora — e o que “escuta”, ou ainda, como interpreta tal dizer. O que acaba por levar ambos os sujeitos, conforme vimos, a **escutas não-coincidentes**.

Em outros trechos do texto reescrito, temos o que Lemos denomina de **impermeabilidade da escuta**, ou seja, não há nenhuma escuta por parte dos alunos do que a professora destaca como possíveis “erros”; não ocorrendo desta forma, nenhuma resignificação destas palavras no processo de reescritura; conforme nos mostra o quadro a seguir:

Quadro VII

1ª versão	Intervenção da professora	2ª versão
tô (linha 2)	Olha a ortografia	tô (linha 2)
minino (linha 3)	Sublinha a palavra	minino (linha 3)
vo (linha 6)	Sublinha a palavra	vo (linha 6)

Considerações finais

Encerramos este percurso destacando que tanto as interferências feitas pela professora nos textos dos alunos, quanto a escuta que estes fizeram de tais interferências nos revelaram que, “nesta relação singular que se estabelece entre **escrita** e **escuta**, ambos os sujeitos envolvidos no processo de produção textual (professora e alunos) sofrem os efeitos da interpretação” (Buarque, 2009); interpretação esta que, muitas vezes, revela os efeitos de uma língua em funcionamento, a que, inconscientemente, estamos o tempo todo submetidos.

Assim, ao intervir nos textos dos alunos, o professor não pode, nem deve, valer-se de práticas homogeneizadoras, ambíguas, e/ou generalizadas, partindo do pressuposto de que todos os alunos “escutarão” suas intervenções da mesma forma, de que seu dizer terá para todos o mesmo efeito de sentido, desconsiderando que, antes de mais nada, existe ali um sujeito que sofre, o tempo todo, os efeitos de uma língua em funcionamento.

Percebemos, nas análises que aqui empreendemos, que as intervenções feitas pela professora não garantiram a melhoria do texto da aluna; ao contrário, tivemos intervenções que pioraram o texto, pois produziram na aluna um movimento restritivo, em que termos e/ou períodos significativos, presentes na primeira versão, foram “apagados”, “silenciados”, suprimidos na versão reescrita. Esse fato se deu em decorrência da tensão provocada entre o que a professora escreveu e o que a aluna escutou, escuta essa que, como vimos, em alguns momentos, levou-a a dar a sua escrita um caminho imprevisível, insuspeitado, singular.

Assim, corroborando com Calil (s/d, p.20) destacamos que, ao pensarmos no trabalho com produção de textos na escola, particularmente nas aulas de Língua Portuguesa, concebamos essa atividade como um processo que não se dará de uma hora para outra e reservemos, em nossas aulas, um espaço de escritura para que o aluno possa se voltar sobre o seu texto, “escutá-lo”, sofrer os efeitos de sua escuta e de sua escrita, e que as intervenções didáticas sobre os textos dos alunos não incidam apenas sobre os

aspectos formais; e mais, que a emergência de algumas “ocorrências singulares” (BUARQUE, 2009) não sejam vistas como falta de atenção, brincadeiras do aluno ou mesmo como indícios de um não saber, mas, como “pontos heterogêneos em que o sujeito se mostra pela dominância da língua e pelos deslizos dos sentidos”.

Referências

- ABAUURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABIBISON, M. L. Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o : o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do ensino Fundamental; Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: MOURA, Denilda (Org). Língua e ensino: Dimensões heterogêneas. Maceió, AL: Edufal, 2000.
- CALIL, E. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. Mimeo.
- FELIPETO, S. C. Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula. Londrina: Eduel, 2008.
- FERREIRA, A. B. H. Minidicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- FERREIRA, M. C. L. Da ambigüidade [sic] ao equívoco – a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- GRILLO, S. V. de C. Escrever se aprende reescrevendo: um estudo na interação professor/aluno na revisão de textos. 1995. 138f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: São Paulo.
- JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de de afasia. In. Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LEMOS, C. G. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. São Paulo: IEL/UNICAMP, 1997.
- LEMOS, C. G. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. In: Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação. Vol. 1, n. 3. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- LEMOS, C. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. São Paulo: DL/IEL/UNICAMP, 2002.
- MILNER, J. O amor da língua. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. 15. ed. São Paulo, Cultrix, [1916] 1989.

DE RASURA EM RASURA SE TECE O FIO DO TEXTO: Uma reflexão sobre duas versões de escrita de um aluno do 4º ano do ensino fundamental¹

Simone de Souza SILVA²

Maria Auxiliadora da Silva CAVALCANTE³

Resumo

Pontuar descobertas acerca da gênese do texto é tratar com particularidade o ato solitário e, ao mesmo tempo, dialogado que o escritor estabelece durante a criação da sua obra. Neste sentido, o artigo objetiva analisar a presença (ou não) de rasuras de dois manuscritos de um aluno do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola particular da cidade de Maceió- Al. Esse estudo será fundamentado por Grésillion (2007) e Calil (2008), Willemar (1999), Fabre (1986) tendo como percurso metodológico, a análise das rasuras numa perspectiva longitudinal a partir da produção textual de diferentes fábulas escritas pelo sujeito do estudo. A escola tem feito da rasura objeto de ensino? A rasura tem espaço nas aulas de língua portuguesa? Como resultado do estudo foi identificado que a criança não conhecia a rasura, enquanto elemento possível, durante a produção textual.

Palavras-Chave: Rasura escolar; Produção textual; Procedimento.

Qual a relação da rasura e o aperfeiçoamento do texto?

Os estudos sobre rasuras escolares vêm se revelando como um importante campo a ser considerado nas pesquisas educacionais voltadas para a área da educação e linguagem, sobretudo quando nos detemos sobre tal procedimento de escrita na produção textual dos estudantes. Nesse sentido tem a escola dedicado tempo a ensinar tal procedimento?

Diante do referido questionamento buscamos como possíveis respostas, tendo como elemento de análise deste artigo a rasura contida na produção textual

¹ Trabalho apresentado em forma de “Comunicação Oral” no IV Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários I Encontro de Formação de Professores em Letras do Cariri Paraibano, realizado de 13 a 16 de outubro de 2015 na UEPB- Monteiro.

² Graduação em Letras, Mestranda em Educação/UFAL, formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED. E-mail: simone.souza.silva@hotmail.com.

³ Graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (1996), Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2001) e Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT (2011). É professora associada III da Universidade Federal de Alagoas (2002). E-mail: maria_auxiliadora8@hotmail.com.

de fábulas de um estudante de oito anos do 4º do ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola particular da cidade de Maceió-Alagoas, tendo como aporte teórico Grésillion (2007, p. 98) quando afirma que “É exatamente naquilo que se anula que nos permite enxergar o que poderia ter se tornado texto. A rasura nos permite [...] confirmar a dimensão temporal própria a todo processo de escritura” e Calil (2008, p. 19) quando afirma que manuscritos de trabalho de um escritos são compostos de “anotações, planos, rascunhos, roteiros, esboços, pequenos lembretes, diários íntimos, apontamentos documentais, fotos, cartas, provas tipográficas, etc., o conjunto de *documentos genéticos*... e uma obra literária.”

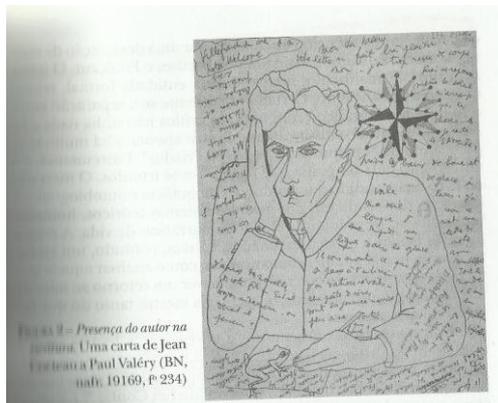


Ilustração de um manuscrito literário

A rasura como elemento procedimental no texto na escrita de escritores proficientes

Inicialmente, abordaremos o que é manuscrito e manuscrito escolar. Sobre isso, Gresillion traz várias considerações importantes acerca dos manuscritos, visto que, em seu texto “Elementos da Crítica Genética”, a autora apresenta o primeiro objeto que desencadeou os estudos genéticos sobre manuscritos literários, e ainda apresenta a possibilidade da pesquisa em várias áreas tais como: em música, cinema, belas-artes e ciências exatas, apontando o vasto caminho para a pesquisa.

A crítica genética ocupa-se acerca da gênese do texto, tratando-o com particularidade o ato solitário, porém repleto de diálogo que o escritor estabelece durante a criação da obra até sua versão final. A crítica genética, discutida por Grésillon, busca uma análise mais profunda acerca dos aspectos da produção, objeto complexo que exige do pesquisador clareza acerca do campo teórico que

fundamenta esta temática. Para pensar na materialidade deste objeto, é preciso lembrar que o mesmo assume características proteiforme, isto é, muda de forma com frequência. Os acréscimos vistos num manuscrito revelam particularidades daquele que o escreveu, um estado de pulsões e de afetos. (2007)

Vale salientar que o objeto de estudos genéticos é o manuscrito de trabalho que revela traçados do ato, do próprio processo de criação de um autor. Porém, esse manuscrito nos possibilita enxergar avanços e bloqueios próprios daquele que se propõe escrever, revelando o doloroso caminho da produção de um texto, além de todos os gastos e perdas que esse processo possui. Podemos relacionar, ainda ao processo de criação, o tempo dedicado pelo autor a sua obra. A título de exemplo, citaremos Victor Hugo que levou dezessete anos para escrever “Os Miseráveis”, deixando assim expresso que escrever leva tempo, e que um escritor competente não produz de primeira. Escrever, não é um dom como muitos pensam. Escrever exige planejamento, empenho, escolhas e, sobretudo, disciplina. O manuscrito é, antes de tudo um objeto da cultura.

Segundo argumentações fundadas por Grésillion (2007, p.11)

[...] perseguir o devir de uma obra, estudando traços escritos de sua gênese, significa, *mutatis mutandis*, recriar o mundo, fazer *como* Deus Pai ou *como* o biólogo que explora as leis do ser vivo. É possível considerar a complexidade da pesquisa referente à gênese textual, visto que requer daquele que pesquisa um olhar atento aos detalhes e extremamente minucioso.

Fazer análise de manuscritos é trazer à tona as garatuñas, os rabiscos e até mesmo desordens que sem a pesquisa, os segredos dos autores provavelmente não seriam conhecidos. O manuscrito, seria segundo Grésillion (2007, p.15), “congelamentos de imagem em uma vida de escritura, em que se sucedem êxitos e fracassos, centelhas e desesperos, triunfos e errâncias de um sujeito frente a aventura da invenção”.

A pesquisadora pontua em seu texto o que poderíamos chamar de “filosofia espontânea”, surgida nos anos 70, vindo ocupar um lugar novo na pesquisa literária francesa. Passa a existir um espaço para olhar de forma nova a literatura, tendo no manuscrito literário seu objeto de análise. Qual seria seu método e intenção? Para Grésillion (2007 p19): “Seu método: o desnudamento do corpo e do processo da

escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais. Sua intenção: a literatura como um *fazer*, como atividade, como movimento”.

Ao trabalhar com a gênese do texto, considerando a ótica acima descrita, percebe-se que os saberes sobre o texto são abalados, uma vez que sua análise se dá sobre o manuscrito que não tinha nenhum destinatário. Daí, um escrito que expõe fragilidades e dores durante o processo de tessitura do texto.

A crítica genética possui um campo rico, no que se refere às questões teóricas, devido a complexidade do material analisado. Sendo o manuscrito de trabalho seu objeto de estudos genéticos, a autora afirma ser o manuscrito:

[...] porta os traços de um *ato*, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas (GRÉSILLION, 2007, p.52)

39

Para Grésillion, voltar ao tempo da escritura é retomar um tempo histórico, dentro do qual a escrita literária fora produzida. A crítica genética tem como objeto de pesquisa, os manuscritos modernos pertencentes aos séculos XIX e XX. Segundo Grésillion (2007, p.55): “O manuscrito, antes de se tornar objeto de conhecimento, é primeiramente um objeto cultural.” Enquanto objeto cultural, o mesmo é classificado em três categorias que são: objeto material, objeto cultural e objeto de conhecimento.

A “rasura possui formas e funções diversas, sendo esta em algumas situações perdas e em outros casos ganhos [...] Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos”. (Grésillion, p. 97 2007). É exatamente naquilo que se anula que nos é permitido enxergar o que poderia ter se tornado texto. A rasura nos permite [...] confirmar a dimensão temporal própria a todo processo de escritura [...] (GRÉSILLION, p.98, 2007).

O manuscrito possibilita recuperar a arte de escrita de autores consagrados, tornando-se objeto cultural para a humanidade enquanto patrimônio nacional. Para o geneticista o manuscrito contribui para recuperação da criação do autor para a obra, dando oportunidade através das pistas deixadas pelo autor nos manuscritos, como

também contribui para a formulação de hipóteses. Mas, o que tornou o manuscrito objeto cultural foi o fato dos autores os preservarem, guardando-os ou quando eles davam seus escritos para pessoas amigas, possibilitando assim, a recuperação de parte do percurso realizado por eles no ato de escritura.

Segundo Calil, (2008) “manuscrito” é qualquer texto escrito à mão. Seria a obra de um autor em versão original, podendo ser escrita com caneta-tinteiro, bico-de-pena e nanquim, lápis ou com caneta esferográfica. O manuscrito seria a obra que ainda não foi editada. Em 1970, o manuscrito surge na condição de disciplina sob a tutela da Crítica Genética, assumindo enquanto objeto científico, um destaque por analisar e investigar os caminhos trilhados por escritores consagrados.

O objetivo da crítica genética é buscar compreender o processo de criação, numa tentativa de estabelecimento de contato com aquele que escreveu, um ser dotado de pensamentos, vontades, um sujeito “imerso nas estruturas psíquicas, sociais e econômicas” (Willemar, 1999, p. 161)

Willemar aponta uma relação entre a atividade realizada pelo escritor com outras atividades da esfera humana, buscando nos estudos de Lacan que cita o desejo enquanto elemento incentivador para o homem viver, numa busca pelo gozo, sendo assim aquele que escreve busca reviver esse gozo ou pelo menos uma parcela deste. Sendo assim, “o escritor, empurrado pela pulsão da escritura, abre um espaço à criação e ao surgimento do novo, rasurado, substituindo, acrescentando e manchando o papel branco.” (1999, p. 162).

Trazer o gozo enquanto momento a ser expresso na escrita, enquanto momento de trazer o inconsciente à tona no momento da produção do texto é, sobretudo, retratar o consciente. Vejamos as contribuições a seguir:

Uma das vantagens dos estudos de gênese sobre a crítica limitada ao texto publicado decorre do fato de que o crítico pode discernir o momento exato e privilegiado da escuta, e portanto, do gozo ouvido pelo escritor que se concentra na rasura. O suspenso, a parada da pena, da caneta ou da digitação, provoca um contato do escritor com o mundo do gozo, mundo que não é, entretanto, um mundo irreal e fora da “realidade”. (WILLEMAR, 1999, p. 162)

É a rasura que nos permite enxergar o espaço do gozo, espaço que anula palavras, parágrafos, extinguindo pontos cegos no texto, possibilitando enxergar o mundo numa perspectiva diferente.

A rasura em si nos remete a um silêncio que ocasiona dois movimentos: o primeiro é uma retomada de uma região antes “ignorada” mesmo sendo intensamente vivida, num mundo de pulsões e de afetos. É o lugar da semiótica. O segundo retoma o contexto no qual o escritor está inserido, podendo revelar elementos antes não vistos num primeiro olhar. Essas sutilezas, não necessariamente são percebidas pelo autor, mas deixam-se revelar pelo discurso de seus personagens, pela forma como a narrativa é tecida e pelo estilo do autor. Segundo Willemar, (1999, p. 163) “O crítico “descobre” e “revela” essa visão diferente e, às vezes, consegue relacionar a escritura com um grão de gozo”.

Para captar as sutilezas citadas por Willemar, faz-se necessário escutar os elementos da leitura psicanalítica, que por sua vez determina o caminho para se encontrar o gozo sendo, portanto, tarefa da crítica genética localizar os possíveis caminhos percorridos no manuscrito. A possibilidade de identificar a parcela de gozo quase não acontece fora do campo psicanalítico visto que este, por sua vez, tem como campo de trabalho os lapsos, os sonhos, negações e degenerações buscando a trajetória possível da criação do manuscrito.

É competência de o pesquisador buscar compreender os mecanismos relacionados aos fenômenos, visando elaborar teorias. O crítico exerce o papel de descobridor dos processos de criação, que serão publicados revelando seus achados. O autor faz o seguinte questionamento “Quais são as condições iniciais de uma escritura visíveis no manuscrito, o que elas abrangem e como descrevê-las?” (p.166). Estudar as condições, (crítica das fontes) não é algo novo, tem início na concepção da psicologia dos homens anterior à psicanálise. Consistia em buscar suas fontes na história de vida do autor, no contexto e considerava a escrita o aparecimento das vontades e dos acontecimentos relacionados ao escritor. Consideravam também que todo texto é um intertexto, tem uma origem anterior. Para Willemart (1999, p. 168):

[...] a escritura se desdobra certamente em forma e sentido, mas a leitura se desdobra certamente em forma e sentido, mas a leitura poética que leva em conta aliterações, ritmos e sentido, mas é a leitura poética que leva em conta aliterações, ritmos, sons, palavras, fonemas e letras poderia deparar-se com atratores fractais.

Podemos considerar que as palavras não foram dispostas sem intenção, existe sim, uma intencionalidade, elas fazem coisas conosco e nos remetem a vários sentidos.

É considerado pelos que enfrentam a árdua tarefa de escrever, que a rasura vai muito além de um “rabisco” que suprime um erro, e que visa melhorar o estilo ou suprimir uma informação. Não é negar que existem rasuras, que suprimem erros ortográficos e de sintaxe, porém a rasura possibilita ao escritor o movimento de parar o pensamento e a escritura oferecendo novos caminhos para aquele que escreve. Portanto, “[...] manuscrito me obriga assim a tentar entender o silêncio que segue a rasura” (1999, p. 173).

Estudar os manuscritos é procurar recuperar a gênese de um escrito, os dilemas vividos pelos seus escritores, os riscos, o pulsar das palavras, as faltas e os excessos. É buscar recuperar o complexo processo da escrita de um texto. Além disso, revela o modo particular de como cada escritor se relaciona neste processo de escrita [...] têm nas rasuras um dos elementos reveladores e recorrentes à imensa maioria deles, sendo ela um fenômeno capaz de “testemunhar a dimensão temporal própria a todo processo de escritura.” (Calil, p.19, 2008)

As rasuras podem se manifestar de formas diversas, como é citado por Calil (2008, p. 21) (grifo nosso):

Rasura “riscada”: casos em que se anula o que se escreveu, de modo geralmente visível, permitindo ao leitor recuperar o texto rasurado. Esta forma também poderia aparecer como “rasura apagada”, quando o *scriptor* apaga com uma borracha, mas deixa os vestígios que permitem ler o que havia escrito.

Rasura “borrão”: casos e que se anula o que foi escrito, mas que não permite ler o que foi rasurado, cobrindo todo o escrito ou parte dele com uma mancha de tinta opaca ou ainda apagando completamente os traços do escrito.

Rasura “branca” ou “imaterial”: somente tem acesso a ela pela comparação de versões sucessivas de um manuscrito, pois o *scriptor* a produz enquanto copia a versão anterior.

Para Fabre (1986), a retomada e o acréscimo de rasura são tratados especificamente como adição⁴, ponto que não será analisado neste artigo, não é um

⁴ Segundo Fabre (1986, p.69): Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.

procedimento apenas presente nos textos escolares, mas, ela diz que tais procedimentos “encontram-se também nos rascunhos de escritores “competentes” que parecem escrever mais depressa uma primeira versão para “não perder” suas ideias” (1986). A retomada ao texto se faz necessária, na medida em que um primeiro registro é feito, como afirmou Fabre, para que as ideias não se percam e nesta volta ao texto à rasura aparece enquanto possibilidade para o escritor.

Vejamos a citação a seguir, sobre adição de uma palavra no texto enquanto procedimento de rasura:

A adição de uma palavra, na maioria dos trabalhos disponíveis, nunca é considerada como indício de “saber-escrever”. Os autores, que analisam produções escritas, não consideram que a adição contribui para a “qualidade” e dão, muitas vezes, um caráter monótono aos escritos “não competentes”. (FABRE, 1986, p.69)

Fabre aponta as contribuições, das adições ao texto trazendo qualidade constitutiva para o mesmo. Além de, atribuir à adição um valor semântico a produção, visto que segunda a autora esta se constitui num elemento constitutivo da qualidade do escrito dos jovens escritores.

43

O manuscrito escolar e os procedimentos de rasura

O que são manuscritos escolares? Podemos chamar de manuscrito escolar toda produção textual seja ela produzida à mão, na máquina ou até mesmo no computador, podendo está escrita em folhas soltas, no livro didático do estudante, no caderno sempre dentro da demanda escolar. É a escola o pano de fundo para o processo desta escritura que traz a contextualização para a atividade de escrita. Tanto os objetivos como as práticas relacionadas ao ato de escrever na escola, possuem objetivos pedagógicos diversos. As produções textuais dos estudantes, solicitadas pela escola, poderão ser organizadas e classificadas constituindo um dossiê genético.

Quais são as razões que levam o estudante escrever na escola? Segundo Calil (2008, p. 27):

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

[...] o processo de escritura e o ato de escrever são mobilizados por razões radicalmente diversas. O aluno escrever porque é preciso, porque é condição para ficar na escola. Escreve porque o professor solicita. Escreve porque o livro didático propõe. Escreve porque precisa passar de ano. Escreve porque tem que tirar boa note. Escreve porque o pai obriga. Escreve porque se vai comemorar o dia das mães. Escreve porque está estudando. Escreve porque está na escola.

As motivações para o estudante escrever são várias, como as citadas acima, porém o texto do aluno sempre está sujeito a um leitor-avaliador externo, que não necessariamente está preocupado com o valor estético dessas produções, nem o enxerga como uma fonte de valor inestimável, culturalmente falando. Geralmente, o solicitante da produção encaminha seu olhar para corrigir, avaliar e provar (ou não) se o estudante sabe escrever ou não. Para Calil, (2008, p.28) “Raras são as práticas didáticas em que os manuscritos escolares são conservados como documentos de trabalho dos alunos. Quase nunca o processo escritural dos alunos é documentado através da preservação de seus manuscritos”.

É preciso considerar que a escola ainda está longe de agregar as suas práticas de ensino, produções significativas para os estudantes. Segundo CALIL, (2008, p. 27) existem razões para a escrita na escola:

[...] o processo de escritura e o ato de escrever são mobilizados por razões radicalmente diversas. O aluno escrever porque é preciso, porque é condição para ficar na escola. Escreve porque o professor solicita. Escreve porque o livro didático propõe. Escreve porque precisa passar de ano. Escreve porque tem que tirar boa note. Escreve porque o pai obriga. Escreve porque se vai comemorar o dia das mães. Escreve porque está estudando. Escreve porque está na escola.

Cabe à escola, além de, propor escrituras organizar as produções dos estudantes possibilitando recuperar o processo de criação de um texto. Além de, desmistificar que se escreve de primeira. Para CALIL (2008), a rasura é um procedimento próprio daquele que se propõe escrever, seja um escritor proficiente ou um estudante, nele o escritor revela rabiscos, apagamentos, deslocamentos, adição ou substituições, marcas singulares do ato de escrever.

Rasura escolar como procedimento de ensino na escola

Para que a coleta dos textos sucedesse de forma coerente, foram cumpridas algumas etapas com vista à composição do *corpus* deste artigo. As etapas realizadas foram: a criança deveria realizar uma reescrita após ouvirem a leitura expressiva realizada pelas entrevistadoras; na sequência, a criança ouviria uma segunda leitura porém deveria, neste momento falar sobre suas compreensões acerca do texto lido. E em seguida a fábula deveria ser reescrita, fazendo uso de caneta esferográfica, em folha previamente formatada.

A primeira coleta ocorreu no dia 18 de março de 2015 e a fábula lida foi “O leão, o burro e a raposa”. A segunda coleta deu-se no dia 01 de abril de 2015 nesta ocasião a fábula lida foi “O burro felicitando o cavalo” ambas, de Esopo.

Na primeira reescrita percebemos a ausência de título e de rasuras. Ao perguntar se era necessário um título A.C.S disse que não, estava bem assim. Antes de iniciarmos a reescrita no papel pedimos que ele me recontasse a fábula, o que foi feito com propriedade. Ele ainda perguntou, antes de reescrever, se poderia olhar o texto no livro. Então relembremos nosso combinado segundo o qual ele reescreveria de memória. Neste momento, pontuamos para ele que durante a escrita de um texto é possível fazer uso da rasura. Fizemos isto exemplificando e indicando que caso a palavra escrita deva ser refeita, ele deveria passar um traço e reescrevê-la.

Diante do exposto, a escola ainda está longe de agregar as suas práticas de ensino, o rascunho como um meio para se produzir uma versão aceitável, que bem sabemos ser provisória, pois um escritor competente sente a necessidade de retomar os textos, de reescrevê-los, de não se dá por satisfeito com uma primeira versão. Por outro lado, nos deparamos com situações propostas pela escola onde o estudante escreve sem um interlocutor, fora de uma situação real de produção (mesmo que seja hipotética), sem uma didática adequada que o leve a produzir e a guardar várias versões de sua produção textual. Deparamos-nos com práticas de escrita que desconsideram saberes e exigem um tempo para ficarem prontas.

Portanto, faz-se necessário que o (a) professor (a) dedique tempo para ensinar os procedimentos de rasura até aqui expostos e incorporados pelo

estudante enquanto prática quando ensinado. Levando-o a perceber que não se escreve de primeira e que o ato da escritura é uma tarefa que exige empenho.

A rasura numa versão de reescrita de uma fábula

Foram coletadas três produções textuais porém, a análise se dará em relação às duas primeiras coletas. Visando contextualizar o momento da coleta, iremos expor um pouco da trajetória de A.C. S de oito anos de idade, uma criança letrada, estudante de escola particular que vive em um ambiente propício às experiências de letramento, ao ser convidado a participar da coleta se mostrou aberto a contribuir.

Durante a coleta alguns fatos foram interessantes para nós, enquanto pesquisadoras, entre eles o desconhecimento da criança em relação ao procedimento de rasura, mesmo tendo conhecimento de que o mesmo faz frequentemente produções textuais na escola. Mas, o outro fato interessante foi que: o estudante questionou se ele precisaria escrever muitas linhas, perguntado o porquê do questionamento, ele socializou que na escola a professora dava uma folha com um desenho e algumas linhas abaixo e que ele poderia escrever quantas linhas quisesse.

As motivações para o estudante escrever são várias, porém o texto do aluno sempre está sujeito a um leitor-avaliador externo, que não necessariamente está preocupado com o valor estético dessas produções nem o enxerga como uma fonte de valor inestimável culturalmente falando. Geralmente o solicitante da produção encaminha seu olhar para corrigir, avaliar e provar (ou não) que o estudante saber escrever.

É a rasura que atribui ao manuscrito um status de “rascunho”. É ela que revela o momento mais íntimo de um escritor, faz sobressaltar aos olhos as contravenções realizadas. Geralmente o rascunho é visto na escola como um procedimento não muito agradável, uma vez que a escola frequentemente solicita dos estudantes que os mesmos passem a limpo suas produções causando uma higienização dos textos, pois consideram negativos os textos com rasuras, apagamentos, etc, atribuindo ao rascunho valor secundário.

Diante do exposto, iremos analisar as marcas de rasura ou sua ausência nos textos coletados. Abaixo segue a primeira produção textual⁵ realizada com A.C.S.

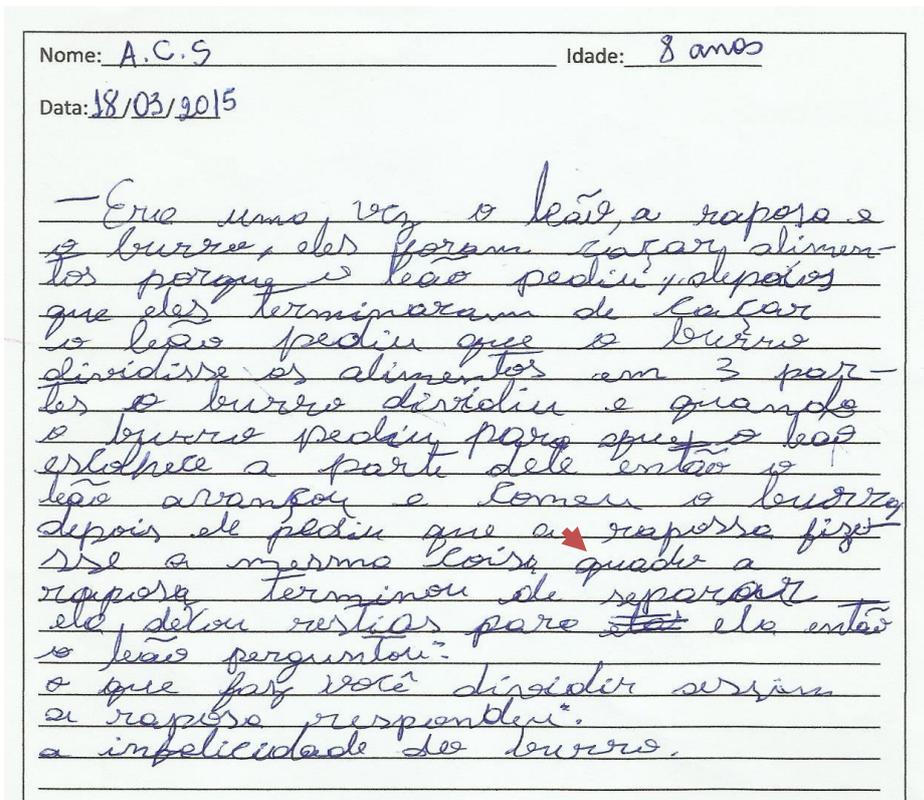


Fig. 1 – Primeira reescrita do estudante

No primeiro texto coletado é possível observar as poucas rasuras realizadas por A.C.S, mesmo tendo este, antes da produção, ter sido informado que caso necessitasse retomar, refazer alguma palavra, poderia fazê-lo. Esta palavra que seria substituída deveria ser riscada e refeita a seguir. Observa-se, entretanto, que no texto acima existe uma única rasura, na décima quarta linha. .

⁵ Primeira fábula reescrita "O leão, o burro e a raposa", de Esopo. Página nº 121

Um leão, um burro e uma raposa, tendo estabelecido uma sociedade entre si, saíram para caçar. Depois de terem apanhado muita caça, o leão ordenou ao burro que a dividisse entre eles. O burro fez três partes iguais e disse ao leão que escolhesse a sua, e este, indignado, caiu sobre o burro e o devorou. Em seguida, ordenou à raposa que fizesse a divisão. A raposa colocou tudo em um só monte, reservando para si mesma apenas alguns restos, e pediu que o leão escolhesse. Como perguntasse o leão quem a ensinara a dividir assim, a raposa respondeu: "A infelicidade do burro".

A fábula mostra que as desgraças do próximo sevem de lição aos homens.

Segunda fábula reescrita "O burro felicitando o cavalo", de Esopo, p. 149.

Um burro felicitava um cavalo por receber alimento em abundância e ser muito bem-tratado, enquanto ele próprio não tinha nem palha suficiente e sofria grande males. Mas, quando chegou o tempo da guerra, um soldado armado montou no cavalo e o conduziu por toda parte, tendo-o até mesmo lançado no meio dos inimigos, onde o animal foi ferido e morreu. Ao ver isso, o burro mudou de opinião e sentiu pena do cavalo.

A fábula mostra que não se deve invejar os chefes e os ricos, já que são alvo de cobiça e de perigo, e sim amar a pobreza.

Na segunda coleta é importante colocar que foram retomadas as orientações acerca da rasura. É esta segunda que traz elementos importantes para a análise em questão. Referimo-nos a algo que é de competência da escola: ensinar procedimentos aos alunos, para que os mesmos possam, durante a prática de produção textual, fazer uso de procedimentos e estratégias disponíveis aos produtores competentes. Vejamos o segundo texto⁶, e a seguir, teceremos mais considerações.

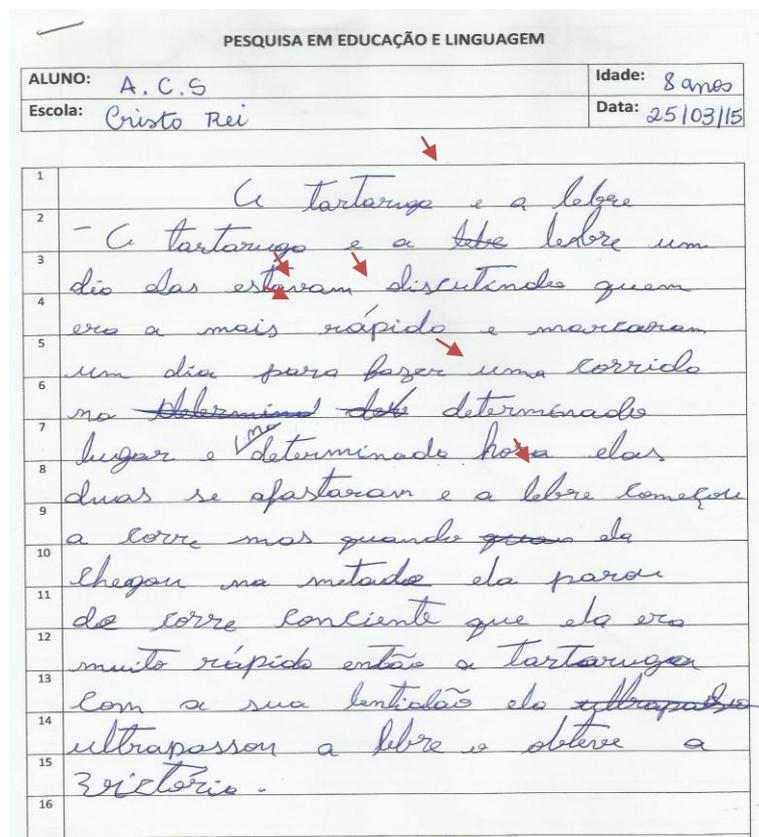


Fig. 2 – Fábula “A tartaruga e a lebre” de Esopo⁷.

O segundo texto revela que a criança ao se apropriar do procedimento do uso da rasura⁸ que fora ensinado, utiliza-o com mais frequência. Ao contrário do primeiro texto, onde percebemos a higienização do mesmo, procedimento recorrente utilizado

⁶ As fábulas na íntegra estão inseridas em nota de rodapé deste artigo.

⁷ ESOPO. Fábulas completas / Esopo: tradução direta do grego, introdução e notas por Neide Smolka – 2ª ed. – São Paulo: Moderna, 2004. – (Coleção travessias)

⁸ As rasuras utilizadas por A.C.S são: **Rasura “riscada”**: casos em que se anula o que se escreveu, de modo geralmente visível, permitindo ao leitor recuperar o texto rasurado. Esta forma também poderia aparecer como “rasura apagada”, quando o *scriptor* apaga com uma borracha, mas deixa os vestígios que permitem ler o que havia escrito, de classificação linear. (Calil, 2008)

pela escola, deixando de ensinar que um escritor competente ao produzir seu texto faz uso de procedimentos como rasura.

Diante do exposto, a escola ainda está longe de agregar as suas práticas de ensino, o rascunho como um meio para se produzir uma versão aceitável, que bem sabemos ser provisória, pois um escritor competente sente a necessidade de retomar os textos, de reescrevê-los, de não se dá por satisfeito com uma primeira versão. Por outro lado, deparamos-nos com situações propostas pela escola, nas quais o estudante escreve sem um interlocutor, fora de uma situação real de produção (mesmo que seja hipotética), sem uma didática adequada que leve o estudante a produzir e guardar várias versões de sua produção de textos. Deparamos-nos, enfim, com práticas de escrita que desconsideram saberes e exigem um tempo para ficarem prontas.

Faz-se necessário rever a formação dos professores, visando aprimorar atividades de produção textual que tenham em suas propostas situações comunicativas onde os alunos possam verificar o sentido da produção solicitada, como também necessita de professores que tenham uma didática que o leve de fato a procedimentos de escritura, que permitam aos estudantes terem seus rascunhos como referência para a construção de uma versão final. Segundo Calil (2008, p.34) [...] os rascunhos produzidos pelos alunos seriam uma espécie de “pré-textos” em que os erros, as rasuras, as hesitações poderiam aparecer, mas que precisariam ser revistos antes de serem “passados a limpos”.

Visando evitar que se refiram a rascunhos de forma pejorativa, é sugerido pelo autor que se faça a substituição do termo por “versões”, que seriam as etapas vivenciadas pelos estudantes até a versão final do texto.

É chegado o momento de rever o espaço destinado aos rascunhos na escola brasileira que tão pouco valoriza os manuscritos como uma etapa que revela a dinâmica do processo escritural. Faz-se necessário reconhecer e valorizar o percurso trilhado pelo aluno ao produzir textos, preservar as marcas deixadas pelo escritor e ressaltar que o processo de criação é uma via dolorosa, mas que o final revela o quanto valeu a pena as retomadas, os apagamentos, os deslocamentos em busca de textos coerentes e coesos.

Conclusões

Pelo que foi observado à criança, quando é ensinada, é capaz de por em prática e fazer uso do procedimento com propriedade, além de vivenciar que uma escrita exige daquele que a produz, retomadas, apagamentos, deslocamentos não sendo feita de primeira como se escrever fosse um dom. Os manuscritos nos possibilitam recuperar a gênese da obra literária nos seus percursos dolorosos. São os manuscritos de um escritor que posteriormente se materializam em manuscrito de trabalho Calil (2008) sendo que junto tal coletânea é composta de anotações, planos, rascunhos, roteiro, esboços, pequenos lembretes, diários íntimos, apontamentos documentais, fotos, cartas, provas tipográficas, etc.

A análise nos possibilita também repensar a formação dos professores visando aprimorar atividades de produção textual que tenham em suas propostas situações comunicativas onde os alunos possam verificar o sentido da produção solicitada, como também necessitam de professores que tenham uma didática que o leve de fato a procedimentos de escritura, que permitam aos estudantes terem seus rascunhos como referência para a construção de uma versão final. É possibilitar aos estudantes encontrar no rascunho um local confortável, onde é permitido que os erros apareçam sem que isto causasse constrangimento, possibilitando a revisão dos mesmos antes que sejam passados a limpo.

Vale salientar que analisar rasuras exige empenho, visto que é uma tarefa complexa demandando do pesquisador esforço na tentativa de recuperar a primeira escrita, porém os mais experientes nesta temática nos apontam possíveis caminhos na busca de interpretação da rasura, buscando identificar supressões, substituições, adições e possíveis deslocamentos⁹.

As contribuições acima descritas são de suma importância para os futuros pesquisadores da temática, e não só para estes, mas também para professores que se proponham ensinar aos seus alunos que escrever exige empenho e é a rasura um procedimento utilizável por todos os que se propõem aventuram-se pelo árduo caminho da escrita.

⁹ É possível aprofundar sobre as funções da rasura em Calil (2007, p. 20).

Encerramos estas breves conclusões, reafirmando que é necessário retirar a visão pejorativa sobre rascunhos na escola, sendo até mais conveniente substituir no espaço escolar o termo rascunho por “versões”, que seriam as etapas vivenciadas pelos estudantes até a versão final do texto. Sendo assim, é possível conduzir os alunos a utilização de procedimentos pertinentes a todo escritor competente sem que estes se sintam incompetentes ao fazerem rasuras em seus textos.

Referências

CALIL, Eduardo. ***Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula***. São Paulo, UNESP; Rio de Janeiro, FUNARTE, 2008.

FABRE C. Des **variantes de brouillon au cours préparatoire**. ***Études de Linguistique Appliquée***, v. 62, p. 59-79, Avril-Juin. 1986.

GRÉSILLON, Almuth. ***Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos***. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck, Leticia Cobalchini, Simone Nunes Reis, Vincent Leclercq; *supervisão da tradução de Patricia Chittoni Ramos Reuillard ; prefácio de Philippe Willemart*, Porto Alegre, Editora de UFRGS, 2007, 335p.*

WILLEMART, Philippe. ***Bastidores da Criação Literária***. São Paulo, Editora Iluminuras, 1999.

ORALIDADE EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ARMADILHAS DE UM (DES)PRESTÍGIO¹

Quitéria Pereira ASSIS²
Maria Aparecida DÃO³
Ednaldo Farias GOMES⁴

Resumo:

O presente artigo procurará analisar como a linguagem oral é trabalhada no livro didático de língua portuguesa “Conhecer e Crescer, 5º ano” (BURANELLO, 2008) a partir de propostas de atividades com a linguagem oral inseridas no respectivo material. Realizaremos a análise de duas atividades. Como embasamento teórico utilizaremos autores como Bakhtin (2004), Geraldi (2006), Marcuschi (1997), Soares (2003), entre outros, além de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 2001) e o Guia do Livro Didático (2009). Concluimos, através da análise, que o livro didático em questão aponta minimamente para uma valorização da linguagem oral e que a presença de uma seção intitulada “Linguagem oral” visa atender os requisitos de inserção do material no Programa Nacional do Livro Didático. Concluimos ainda não haver um indicativo de imersão nos gêneros sugeridos.

Palavras-chave: Oralidade; Livro Didático; Linguagem.

Introdução

Este artigo tem por finalidade analisar como o trabalho com a oralidade é apresentado no livro didático de língua portuguesa “Conhecer e Crescer, do 5º ano (BURANELLO, 2008). A opção em analisar as propostas de produção oral no

¹ O presente artigo foi publicado anteriormente nos Anais do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, realizado em São Cristóvão, Sergipe, no ano de 2011.

² Pedagoga. Mestra em Linguística e Literatura Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Mestra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da mesma universidade. Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Cesmac. Email: quiteria_assis@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia e professora dos anos iniciais. Email: cida0730@hotmail.com

⁴ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Literatura Brasileira pelo pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional do Comércio de Alagoas (SENAC/ALAGOAS). Professor do Instituto Federal de Educação Tecnológica de Alagoas, Campus Marechal Deodoro. Email: ednaldof.gomes@hotmail.com

referido livro didático se deu em decorrência do respectivo livro ter sido adotado em um grande número de escolas públicas no estado de Alagoas no ano letivo de 2011.

Ao buscar investigar a proposta didática do livro didático de português “Conhecer e Crescer”⁵ (BURANELLO, 2008) para o trabalho com a linguagem oral nos apoiaremos nos estudos de Soares (2003), Marcuschi (1997), Geraldi (2006), Silva (2008), além de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ (1997; 2001) e o Guia do Livro Didático (2009), dentre outros.

Tomaremos como análise duas propostas de atividades inseridas às páginas 42 e 82, na seção “Linguagem oral” do LDPCC (BURANELLO, 2008).

A observação que aqui se realiza foi feita a partir da necessidade de saber como os livros didáticos trabalham esse eixo da língua, contemplado pelos PCNs (1997; 2001), contudo, nossa hipótese é que esse eixo é, ainda, pouco refletido e, por conseguinte, silenciado nas escolas. Entendemos que o trabalho com a oralidade deveria ter igual prestígio junto aos materiais didáticos e aos docentes da língua portuguesa, uma vez que é uma forma legítima de utilizar língua, o que justifica a importância deste trabalho.

A aquisição da linguagem e da língua materna

Nesta seção discutiremos a respeito de alguns conceitos que precedem a discussão sobre o trabalho com a linguagem oral. Inicialmente procuraremos conceituar o que é linguagem, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, e língua, segundo Saussure (2006).

A linguagem, de acordo com os PCNs (1997), é compreendida como uma forma de ação interpessoal orientada com, e para determinada finalidade que ocorre nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade, em um contexto histórico particular. Desse modo, o ser humano é o único capaz de comunicar-se verbalmente, possuindo um complexo sistema de representação de seu pensamento, que se exterioriza fonicamente e graficamente a partir da fala e da

⁵ Doravante LDPCC.

⁶ Doravante PCNs.

escrita. Bakhtin (2004) diria que “somos animais verbais”, capazes, portanto, de traduzir por meio de palavras o que pensamos e desejamos. Dito de outro modo, somos capazes de fazer abstração das coisas concretas por meio da linguagem, mesmo se considerarmos que essa tradução não se realiza de forma direta, sem ambiguidades ou desvios entre quem fala e seu interlocutor.

Entende-se por língua, conforme Saussure (2006), como o conjunto de signos que se articulam sintagmaticamente e paradigmaticamente para formar um sistema complexo de combinações e oposições. A língua, segundo o estudioso genebrino, é definida como o código verbal através do qual os seres humanos podem se comunicar, enquanto a fala seria uma manifestação individual dessa mesma língua ou código. Nesse sentido, a combinação de signos produz palavras e textos com sentido específico para cada contexto, podendo sua produção ocorrer a partir da oralidade e da escrita. Assim, na hora de produzir e reproduzir o que se deseja transmitir, a criança, por exemplo, terá uma maneira singular de externar o conhecimento que tem sobre a língua, adquirido no convívio com outros sujeitos que falam sua língua. Nesse entendimento, a fala é pessoal na medida em que varia conforme a idade, o sexo, a condição econômica, o nível de escolaridade, a localização geográfica, etc.

Sendo a linguagem um fenômeno eminentemente social, sua concretude é realizada no dizer e, desse modo, a interlocução é o lugar distinto da linguagem, constituindo sentidos e sujeitos e, fazendo-se mister a comunicação oral ou escrita para que ela se concretize.

Nesse sentido, para que duas ou mais pessoas se entendam é necessário que compartilhem, mesmo que parcialmente, seus conhecimentos, interagindo entre si para a construção dos sentidos. A interação possibilita determinar as escolhas relacionadas à seleção de recursos linguísticos durante a interlocução. Consideramos, pois, que o espaço da sala de aula deve servir para se trabalhar com a língua portuguesa considerando a interlocução, inclusive quando se trata dos gêneros orais.

Marcuschi (1997) ressalta que há na nossa sociedade um privilégio da cultura escrita. Para esse autor, tal modalidade goza de certo *status* em relação a comunicação oral. Entretanto, destaca também que antes do surgimento da escrita todo o saber era passado de forma oral. O privilégio da escrita sobre outras formas de comunicação se dá na medida em que avança o mundo moderno e virtual, sem que isso implique dizer que não coexistam várias formas de linguagem de maneira concomitante. Segundo Marcuschi (1997).

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa a sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma condição, mas de uma postura. (MARCUSCHI, 1997, p.39)

O autor aponta, assim, para um novo trato em como deve ser encarada a oralidade no trabalho com a língua materna nas instituições de ensino.

Ao entrar para a vida escolar, a criança já chega falando sua própria língua materna ou outra que tenha tido contato antes da alfabetização, exceto aquelas que sofrem de alguma patologia relacionada à linguagem. Cabe as escolas usarem estratégias de interação dando condições aos estudantes para um bom desenvolvimento oral, não apenas ensinar a falar a norma padrão, mas mostrar que a comunicação oral tem valor que lhe será importante para a vida além da sala de aula. A internalização da língua, realizada de modo natural e na interação com o outro não deve ser desvalorizada. Ao contrário, deveria servir como um elemento a mais na construção dos conceitos de língua, linguagem e na apreensão das estruturas da língua. Segundo Soares (1999)

Não basta, [...] que atividades de linguagem oral sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral com o professor e os colegas; elas precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais frequentemente em situações mais formais, que exigem preparação e estruturação adequada da fala, textos de diferentes gêneros. (SOARES, 1999, p. 22)

Cabe ao professor, portanto, orientar para uma formação de leitores e oradores competentes, que saibam utilizar a língua nas mais variadas situações e

com objetivos específicos. Nesse sentido, as ações e o ensino da língua materna devem ter um horizonte, um fim, que é o uso competente da língua, permitindo o domínio de outras formas de linguagens e expressão, além da modalidade escrita da língua.

Oralidade nas aulas de língua portuguesa

A comunicação oral é a primeira, além da tátil, que a criança tem a sua disposição. O ensino formal é capaz de deixar a criança inibida, inclusive por colocá-la de encontro a novas situações como novos relacionamentos e novas aprendizagens. Ao participar de um grupo, a primeira tarefa será a da aceitação, que se relaciona por sua vez com o reconhecimento do grupo.

Nos anos iniciais e nos anos subsequentes do ensino fundamental o trabalho com gêneros orais deveria ser desenvolvido de maneira a ser, de fato, um instrumento de socialização, de aprendizado e que sirva para desenvolver as habilidades dos educandos relacionadas à modalidade oral da língua. Para Silva (2008).

Falar, ou mesmo apenas ler, para a turma, entre os nossos alunos, independente da idade ou da série em que estejam geralmente é uma atividade tímida. São poucos os que vão à frente da sala e lêem sem nenhum constrangimento ou nervosismo (SILVA, 2008, p.135).

Assim, não é tarefa fácil fazer que os educandos participem de atividades nas quais tenham que se expressar oralmente. Considerando-se que a comunicação oral é um dos aspectos fundamentais para o cidadão usufruir dos benefícios de viver em sociedade e que o domínio da língua é demonstrado também pela competência comunicativa do indivíduo, não se tratando de conhecer profundamente as regras gramaticais mas dizer o que é certo na hora certa, Silva (2008) afirma que

Devemos deixar claro para os alunos que essa atividade é muito importante para todos, [...] Um dia vamos ter que falar em público, qualquer que seja este público. Trata-se aqui de uma habilidade que nos aprimora para o mercado de trabalho e para a vida social em geral. (SILVA, 2008, p.135)

Entendemos que cabe ao professor pensar estratégias para que o estudante se relacione com os gêneros orais levando em consideração seus aspectos formais e estruturais, bem como suas situações reais de utilização. Desse modo, o professor possibilita que as especificidades dos gêneros orais sejam reconhecidas e internalizadas pelos estudantes. Podemos exemplificar essas especificidades com as distinções entre ler e recitar. Esses verbos indicam ações semelhantes, contudo, distintas. Ambas exigem a leitura e/ou conhecimento de um texto oral ou escrito. Um poema pode ser lido, sem emoção, friamente. Recitar, no entanto, sugere que se incorpore o texto literário, que se use seus recursos fônicos ao máximo, sua carga dramática e sua sonoridade.

Os trabalhos de apresentação em sala de aula precisariam seguir, então, uma metodologia que priorize a orientação para o educando que ainda não domina esse tipo de atividade. É, pois, o professor que orientará a respeito da postura, da entonação da voz, entre outros aspectos. Silva (2008) destaca que uma apresentação feita apenas com a leitura do que foi pesquisado, torna-se maçante para os interlocutores.

Sabemos que além da competência oral, durante uma situação de interação comunicativa concreta, os gestos, olhares e a expressão corporal são partes importantes no processo de recepção e compreensão da mensagem transmitida por parte do interlocutor, sendo a linguagem corporal fundamental para conquistar aqueles que formam a plateia.

O professor deve reservar um espaço no qual o estudante possa se expressar oralmente seja a partir de debates, seminários, ou ainda da livre expressão. Silva (2008, p. 136) sugere que “No início do período, de posse do horário das aulas, é possível agendar uma data para cada um, dois ou mais alunos, dependendo do tamanho da turma e do número de aulas”. O autor ainda afirma, ao tratar do nervosismo presente nas situações de apresentações orais em sala de aula pelo estudante, que:

É muito importante que ele entenda que o nervosismo trazido pela situação é normal, também é importante que o professor cite alguns exemplos de

experiências suas como se sentia diante dessas atividades, assim, o aluno passa a se sentir mais próximo. (SILVA, 2008, p.137)

Trabalhar a diversidade dos textos orais é, considerado por nós, como um aspecto imprescindível em busca da proficiência da linguagem oral. Jornais falados, seminários, peças de teatro e entrevistas são excelentes exemplos de textos que podem ser explorados tanto na sua forma escrita quanto na sua modalidade oral. Inicialmente, o professor pode escolher vários textos e dispor aos estudantes para que possam ler e escolher à vontade aquele que mais lhe agrada para apresentar à turma. Ressaltamos que, para esse tipo de atividade em especial, o objetivo não é o de desenvolver nos estudantes habilidades argumentativas, mas que eles sejam colocados diante de uma plateia, mesmo seus colegas, para que os aspectos emocionais, comumente presentes em atividades desse tipo, sejam trabalhados.

As propostas e as análises

59

Em busca de contextualizar minimamente as atividades aqui analisadas, nesta seção apresentaremos a descrição do LDPCC (2008) que é composto por nove unidades. Tais unidades são formadas pelas seções “Lá vem leitura”, “Outra leitura”, “Escrever muito prazer”, “Linguagem oral”, “Mais uma leitura”, “Estudo da língua” e “A escrita das palavras”.

O LDPCC (2008) oferece seis propostas de atividades inseridas na seção intitulada “Linguagem oral”, que sugerem o trabalho com os seguintes gêneros: jornal falado, seminário, peça de teatro, discussão, conversa e entrevista. Vejamos a seguir uma tabela na qual apresentamos o que a referida seção apresenta como propostas de atividades com a modalidade oral da língua.

Tabela 1: Unidade, proposta, consigna, pagina, gênero, observação

UNIDADE	Nº	CONSIGNA	PÁG	GÊNERO	OBSERVAÇÃO
2-Mundo Animal	1	<i>Que tal você e seus colegas simularem um Jornal Falado para apresentar à turma e ao professor as notícias produzidas nesta unidade? Para isso é preciso adequar</i>	42	Jornal falado	A proposta dessa seção consiste em os estudantes exporem oralmente as notícias da seção anterior.

		<i>a notícia escrita a notícia falada.</i>			
3 – SOS Matas e Florestas	2	<i>Você e seus colegas elaborarão artigos informativos sobre os mais variados temas. O que acham de realizar um seminário para apresentá-lo?</i>	66	Seminário	Os estudantes deverão apresentar em forma de seminário um artigo informativo. (os temas para o seminário ficarão a critério dos estudantes).
4-História de muitos jeitos	3	<i>Agora que tal juntar-se a alguns colegas e encenarem uma peça de teatro? Vocês podem encenar a história. “O chapeuzinho Vermelho” ou outra que preferirem.</i>	82	Peça de teatro	Nessa seção, os estudantes encenarão uma peça de teatro.
6 – Pela paz e pelo bem	4	<i>Você já parou para pensar que podemos construir a paz em nosso dia a dia? Vamos refletir sobre isso, discutindo que atitudes podemos tomar.</i>	134	Discussão	Os estudantes deverão discutir sobre as melhores atitudes a serem tomadas para que a paz seja cultivada e mantida em casa, na escola e na rua.
7 – Não ao trabalho infantil	5	<i>Converse com os colegas e professor e, juntos escolham uma questão polêmica para ser tema de um debate.</i>	153	Conversa	A proposta nessa seção é realização de uma conversa que pressupõe uma argumentação para escolher um tema para um debate.
9 – Tempo de mudanças	6	<i>Nesta unidade, você conheceu Mariana, uma menina que começou a fazer novas descobertas e a sentir outras emoções. Para entender um pouco mais essas mudanças, que tal você se juntar a um colega e entrevistar um adulto.</i>	200	Entrevista	Os estudantes farão uma entrevista com um adulto sobre o período de sua vida em que começou fazer novas descobertas e a sentir outras emoções.

Na primeira proposta os estudantes deveriam apresentar um jornal falado para o professor e seus colegas de sala. Na segunda proposta há a sugestão que sua realização também deveria ser na sala de aula tendo como interlocutores os colegas. Na terceira proposta o LDP sugere que seja apresentada uma peça de teatro para todos que fazem parte da escola e também para os familiares dos estudantes. Na quarta e na quinta propostas respectivamente o LDP orienta que sejam realizadas uma discussão e uma conversa na sala de aula. Na sexta proposta os estudantes deveriam fazer uma entrevista com um adulto e apresentá-la na sala de aula.

As propostas sugeridas possibilitam uma interação entre o estudante, os colegas de classe e o professor uma vez que o LDPCC (2008) apresenta espaço para que possam expor opiniões e trocar ideias. Contudo, consideramos que não apresenta possibilidades de proficiência por apresentar apenas uma proposta para cada gênero. Destacamos que o fato de um estudante apresentar um seminário apenas uma vez não lhe confere competência para apresentação desse gênero textual oral. Nesse caso, o professor deveria sugerir que outros seminários sejam apresentados, em uma tentativa de imersão no gênero oral proposto para produção.

De acordo com Assis (2009) por imersão entenda-se um mergulho no gênero textual proposto para produção estabelecido por meio de diversas leituras e da efetivação de propostas desse gênero pelo professor, pelo aluno, e pelos colegas.

A seguir apresentaremos as duas propostas⁷ que, tomaremos para análise, inseridas no LDPCC (2008).

Proposta 1

O objetivo da proposta inserida na página 42 do LDPCC (2008) é que os estudantes expressem notícias que foram sugeridas nessa unidade de forma escrita, apresentando um jornal falado, adequando a notícia escrita a notícia falada.

O LDPCC (2008) indica quem deverão ser os interlocutores da proposta, os colegas. Entretanto reduz o espaço de circulação, restringindo-o à sala de aula. Ressaltamos que essa restrição não é característica dessa proposta. Podemos constatar essa reserva na maioria das propostas de atividades do livro. Lembremos que a interlocução é o lugar distinto da linguagem, lugar que possibilita constituir sentidos e sujeitos e entendemos que a diversificação de interlocutores autoriza essa constituição.

⁷ A numeração das propostas segue a ordem em que são apresentadas no LDPCC (2008).

Figura 1

LINGUAGEM ORAL

Apresentar notícia falada

As notícias podem ser transmitidas por escrito (quando são divulgadas em revistas e jornais impressos, internet etc.) ou oralmente (quando são transmitidas pelo rádio ou pela televisão).

Agora, **que** tal você e seus colegas simularem um **jornal falado** para apresentar à turma e ao professor as notícias produzidas nesta unidade? Para isso, é preciso adequar a notícia escrita à notícia falada.

Para ajudar vocês nessa tarefa, vejam as características que uma notícia falada geralmente apresenta.

- Assim como uma notícia escrita, a oral também responde às perguntas: O quê?; Quem?; Quando?; Onde?; Como? e Por quê?
- Economiza nos detalhes; aborda somente o essencial.
- Geralmente, apresenta frases curtas.
- A linguagem é formal, porém, simples e clara.
- Não possui título.
- Costuma ter um texto escrito para servir de apoio ao apresentador.

Com base nessas características, reescrevam as notícias, adequando-as ao jornal falado.



42

62

Proposta 1 – Fonte: LDPCC

Outro aspecto a considerar é a ausência de indicação para o portador. A proposta não deixa claro se o jornal falado deverá ser apresentado no rádio ou na televisão. Embora haja a indicação do gênero, jornal falado, a linguagem utilizada na televisão difere da apresentada no rádio. Para nós a orientação que “*A linguagem é formal, porém simples e clara*” oferecida pelo livro, não é condição suficiente para a apresentação do jornal falado, quiçá para o texto que servirá de suporte para apresentação das notícias. Além disso, a forma de apresentação é diferente. No rádio o locutor está diante de um microfone. Na televisão há a presença do microfone, não obstante a existência de câmeras coloca o âncora de um telejornal

diante de milhões de telespectadores. Lembremos que um jornal falado tem sempre como base um texto escrito, contudo o portador define qual deverá ser a maneira de realizar a leitura desse texto. A indicação do portador, para nós, aproximaria a atividade de uma produção de texto oral entendida como prática de linguagem em situação real de uso.

Por fim, destacamos que efetivamente não há a indicação para a produção de um texto oral, apesar da proposta estar na seção “Linguagem oral” o que o livro propõe é a adequação de um texto escrito, a notícia, em outro texto escrito, texto base para o jornal falado, o que silencia a prática da linguagem oral caso a atividade seja efetivada seguindo as orientações do LDPCC (2008).

Proposta 2

O objetivo da proposta de produção de texto oral inserida na página 82 do LDPCC (2008) é a encenação de uma peça de teatro, tomando como base uma história anteriormente lida. Para isso os alunos tomariam como referência uma leitura, realizada anteriormente na mesma unidade, de uma peça teatral. No LDPCC (2008) a proposta é apresentada da seguinte maneira:

Na Proposta 2, o LDPCC (2008) indica quem deverão ser os interlocutores, ampliando o sugerido nas demais nas quais as indicações de interlocutores ficavam concentradas nos colegas de classe e na figura da professora. A sugestão aqui é que os interlocutores podem, a critério dos alunos, ser os familiares, amigos ou ainda alunos de outras turmas e os funcionários da escola (Ver figura 2).

Destacamos, nas orientações oferecidas pelo livro para a efetivação da atividade, a ausência de indicações sobre o que fazer com as “falas” do narrador. Se, em um texto narrativo em 3ª pessoa, esse elemento é fundamental, como no caso do conto “Chapeuzinho Vermelho”, no texto teatral, em sua maioria, ele é “substituído” pelas entradas e saídas dos personagens em cena, pelos gestos, pelo lugar onde os personagens se posicionam, pela entonação na voz dos personagens, (indicando raiva, alegria surpresa...), etc.

Figura 2

LINGUAGEM ORAL

Encenar peça de teatro

Nesta unidade, você leu um texto teatral. Agora, que tal juntar-se a alguns colegas e encenarem uma peça de teatro? Vocês podem encenar a história “O Chapeuzinho Vermelho” ou outra que preferirem.

Vejam algumas orientações para a realização dessa atividade.

- Formem grupos. Cada grupo deverá ter o número de integrantes correspondente ao número de personagens da peça escolhida.
- Combinem quem será cada um dos personagens.
- Cada pessoa deverá decorar as falas de seu personagem.
- Definam como será o palco, o cenário e o figurino. Lembrem-se de que o figurino tem de estar de acordo com a época em que se passa a história. Além disso, não se deve, por exemplo, representar um médico, atendendo em um hospital, usando bermuda e chinelos.
- Para criar o clima da história, vocês podem utilizar um fundo musical adequado à peça.
- Antes da apresentação, é preciso haver ensaios.
- Durante o espetáculo, utilizem gestos, expressões faciais e tons de voz que ajudem a demonstrar os sentimentos dos personagens. Dessa forma, vocês podem comover, provocar riso e outras sensações na plateia.

SUGESTÃO: Vocês podem convidar seus familiares, seus amigos, os alunos de outras turmas e os funcionários da escola para assistir à encenação.



82

O livro sugere que os estudantes podem escolher a história que querem encenar. Isso possibilita que haja uma discussão entre os componentes do grupo em torno de qual história será encenada, Desse modo, os estudantes colocarão suas

opiniões, seus argumentos em torno da história que cada um gostaria que fosse encenada, em uma perspectiva de trabalho com a linguagem oral em real situação de uso. Entretanto, esse viés somente poderá ser valorizado se o professor estiver atento a esse aspecto, uma vez que não há nenhuma orientação a esse respeito nem no livro do estudante nem no exemplar destinado ao professor.

Por fim, atentamos para o objetivo da proposta. Caso seja o de fazer que os estudantes utilizem a encenação para “atuarem” diante de um público, fazendo-os enfrentar o nervosismo exigido pela situação, consideramos a proposta válida, mesmo fazendo a ressalva que apenas uma apresentação não possibilitaria que os aspectos emocionais “negativos” fossem afastados definitivamente.

Caso o objetivo seja o de transformar uma narrativa (conto), no gênero peça teatral, o professor deverá fazer algumas alterações na proposta considerando os aspectos estruturais de um e de outro gênero. Aqui ressaltamos novamente a “ausência” do narrador no gênero peça teatral e “presente” nas narrativas.

Finalmente destacamos a generalização dada às narrativas, embora não seja objetivo deste trabalho as propostas de leitura ou de produção escrita. O LDPCC utiliza o vocábulo “histórias” para se referir ao conto “Chapeuzinho Vermelho”. Lembremos que toda narrativa é uma história. Entretanto o texto narrativo comporta vários gêneros textuais (contos, novelas, romances, fábulas, etc.) que possuem características próprias. Assim, O LDPCC (2008) deveria especificar a “história”, no mínimo para possibilitar uma reflexão que há distinções entre os diversos textos narrativos.

Considerações finais

Sabemos que a linguagem oral faz parte de nosso cotidiano e quando trazemos isso para a realidade escolar esse eixo de ensino da língua portuguesa deveria ter um tratamento específico, que considerando as características dos diversos gêneros dessa modalidade da língua.

O livro didático em questão, Conhecer e Crescer, 5º ano (BURANELLO, 2008) aponta minimamente para uma valorização da linguagem oral ao propor nas unidades 2,3,4,6,7,9 atividades que possibilitam o trabalho com gêneros orais. Consideramos que ainda há muito a fazer para que esse eixo da língua portuguesa, com as propostas apresentadas, possibilite a proficiência da linguagem oral em nossos estudantes.

O que nos parece é que a presença de uma seção intitulada “Linguagem oral” visa tão somente atender os requisitos de inserção desse material didático no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Não há um indicativo de imersão nos gêneros sugeridos. Tal fato fica evidente nas propostas analisadas e é ressaltado na segunda quando o LDPC (2008) recomenda que com uma única leitura de uma peça teatral os estudantes transformem uma história em um texto daquele gênero e, sem referência de encenação, o encenem, embora haja a recomendação para ensaios.

Sabemos que essa discussão não se encerra aqui. É preciso aprofundar de que forma a oralidade é apresentada livros didáticos orientando as atividades com essa modalidade da língua e, principalmente, se o trabalho com a oralidade nas salas de aula gera possibilidades efetivas de levar o estudante a refletir sobre a língua e a apropriar-se das especificidades de determinado gênero oral ou, se uma seção intitulada “Linguagem oral” presente nos livros didáticos é apenas uma maneira de satisfazer as exigências dos documentos que validam a avaliação desses materiais no país.

Referências

ASSIS, Quitéria Pereira de. **Dissertação de mestrado:** A professora e as propostas de produção de texto em um livro didático de português: mudanças que singularizam a atividade. UFAL – Maceió : 2009.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Guia do livro didático 2009 : PNLD 2010 : **Letramento e**

Alfabetização/Língua Portuguesa – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. SEF. – Brasília: 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BURANELLO, Cristiane. **Língua Portuguesa**. Coleção Conhecer e Crescer. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira**, ed IBPEX volume 2, Curitiba 2008.

SOARES, Magda. **Uma proposta de letramento**. São Paulo: moderna, 2003.

O USO DAS MÍDIAS TECNOLÓGICAS EM SALA DE AULA: UM INCENTIVO À FORMAÇÃO DE LEITORES¹

Simone DA SILVA²

Resumo:

Este artigo discute o uso das mídias como um recurso relevante no trabalho com a formação de leitores, considerando a escola como principal agência de letramento numa sociedade grafocêntrica, e por isso, hoje tem como um dos seus grandes desafios a formação de leitores competentes, uma vez que os textos escritos se multiplicam com muita velocidade, acompanhando as transformações sociais e sempre que surge uma necessidade nova de comunicação, surge também um gênero textual oral ou escrito. Diante dessa realidade, o referido estudo buscou investigar como o uso dos recursos midiático disponíveis na escola podem incentivar a leitura. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, a partir de técnicas da pesquisa-ação, buscando otimizar o trabalho pedagógico voltado para a formação de leitores competentes e dispostos a interagir no mundo centrado na escrita. Para desenvolvimento desse trabalho lançamos mão de diversas mídias tecnológicas favoráveis ao trabalho com textos, como computador, TV, projetor de imagens, celular, gravador de voz, livros entre outras.

Palavras-chave: Escola. Leitura. Mídias. Tecnologia.

Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa feita para a conclusão do curso de Especialização em Formação de Professores em Mídias na Educação cursado na Universidade Federal de Alagoas no período de 2012/2013. A referida pesquisa foi realizada em uma das 16 escolas da rede municipal de ensino da cidade de Pilar-AL. Na referida instituição, existem nove turmas diurnas de Ensino

¹ Artigo apresentado em comunicação oral e publicado nos anais do II CONEDU – Congresso Nacional de Educação realizado em Campina Grande, Paraíba, realizado no período de 14 a 17 de outubro de 2015.

² Formada em Pedagogia, (UFAL - 2005), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFAL – 2006), Especialista em Mídias e Formação de Professores (UFAL – 2013), Mestre em Educação Brasileira (UFAL – 2009) e Doutoranda em Educação (Valência/Espanha). Professora das Redes Públicas Municipais de Pilar/AL e Maceió/AL e Professora bolsista do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFAL. simonedoc@yahoo.com.br

Fundamental do 1º ao 5º ano, e no turno noturno a escola trabalha com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, primeiro e segundo segmentos.

Este estudo, cuja abordagem metodológica é a pesquisa qualitativa e tem como técnica a pesquisa ação, foi desenvolvido em um período de três meses, no turno vespertino, numa sala de aula de aula do 5º ano do Ensino Fundamental com os alunos que demonstravam mais dificuldades com a leitura e escrita.

Durante a realização da pesquisa, buscamos compreender os aspectos teóricos e metodológicos das mídias impressas e digitais e sua relação com o estímulo ao desenvolvimento do processo de formação de leitores de forma lúdica e prazerosa.

Para isso, contamos com o referencial teórico baseado em BORTONIRICARDO, 2010; BRANDÃO, 2005; CALEFFE, 2006; CHAVES, 1985; FERREIRO, 2009; MERCADO, 2004; MOLLICA, 2007; MORAN, 2001; SOARES, 2004 e VALENTE, 2012

Portanto, durante este estudo, procuramos criar hábitos de leitura a partir do uso das mídias audiovisuais, estimulando a leitura a partir do trabalho com o gênero textual lenda, produzindo, pesquisando e estudando com o uso de gravador de voz, internet, televisão, entre outros.

Leitura na escola: um desafio mediado pelo uso das mídias tecnológicas

A formação de leitores competentes numa sociedade grafocêntrica é um dos grandes desafios da escola, pois todos os dias surgem novas demandas que requerem novas habilidades de leitura, uma vez que os textos escritos se multiplicam a cada instante. Sempre que surge uma necessidade nova de comunicação, surge também um gênero textual escrito ou oral, e assim se diversificam os modos de ler e escrever, como nos diz Ferreiro (2009, p. 13) *ler e escrever são construções sociais*. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos, cabendo à escola, enquanto principal agência de letramento viabilizar a aquisição da escrita e o desenvolvimento da leitura de forma proficiente, que segundo Kleiman (1995, p.07),

Uma questão fundamental da escola é ensinar a compreender o texto escrito, sendo papel do professor, criar oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, através da compreensão de estratégias que compõem o processo.

A escola tem como tarefa estimular a leitura de textos que circulem socialmente no ambiente familiar e nos diversos espaços de sociabilidades, para que se amplie assim a familiaridade com a leitura de gêneros textuais que supram a necessidade de comunicação diária, além de entretenimento e ampliação do universo cultural.

A mudança de paradigma provocada pelos usos intensos das mídias tecnológicas atualmente em nossa sociedade precisa adentrar nos muros da escola e ter um significado do ponto de vista pedagógico, para que a escola não fique alheia às mudanças e amplie o leque de procedimentos pedagógicos no processo de alfabetização dos alunos, visto que essa é uma fase fundamental, onde é possível educar de forma que possamos criar bons leitores ao incentivarmos a prática da leitura e da escrita de forma ampla.

A Integração do uso das mídias tecnológicas em projetos escolares consistentes se apresenta hoje como uma estratégia de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, visto que se aproxima da realidade dos alunos fora da escola e assim torna a aprendizagem mais real, uma vez que ao fazer uso de uma TV, de um aparelho de DVD, do computador dentre outros recursos, a escola desenvolverá um conteúdo potencialmente significativo, ou seja, com lógica e psicologicamente significativo, visto que o sentido lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem (AUSUBEL, 1982). Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm relevância ou não para si próprio.

Nesse contexto, faz-se necessário valer-se das novas mídias que possam incluir o estudante nesse novo mundo, que é digital, também possibilitar que ela se aproprie da linguagem escrita de maneira rica e prazerosa, aproveitando as maravilhas do mundo literário. Rica em diversidade, contida nos recursos

tecnológicos existentes; e prazerosa, pois é por meio do lúdico que a criança aprende com mais facilidade, como afirma FERREIRO.

...aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando, aprende-se mais tentando produzir junto aos outros uma representação adequada para uma ou várias palavras, do que fazendo sozinho, exercícios de listas de palavras ou letras. (FERREIRO 1995, p.12)

O Caminho metodológico da pesquisa

A atual realidade da escola Lourinete Barbosa, apresenta um elevado número de alunos com dificuldade no processo de leitura, sobretudo, alunos do 5º ano do ensino fundamental. Essa situação nos inquietou, levando-nos a refletir sobre estratégias para resolver ou amenizar o problema, fazendo uso das mídias de forma significativa.

Neste sentido, buscamos identificar na escola a existência das mídias tecnológicas disponíveis para a realização de um trabalho voltado para a otimização da formação de leitores, sobretudo os alunos do 5º ano, os quais deveriam estar alfabetizados e serem leitores proficientes. Identificamos que a escola dispunha de laboratório de informática, TV, projetor de imagens, um acervo de DVDs e livros do Programa Nacional Biblioteca na escola, além de, máquina copiadora e impressora que poderiam nos auxiliar nesse estudo voltado para atrair leitores de forma mais dinâmica, pois sabemos que o contexto das crianças antes de chegarem à escola, é permeado pela maioria desses recursos, uma vez que elas ficam durante um elevado tempo em contato com eles, fazendo sentido em seu dia a dia fora da escola. Por isso, devem ser utilizados no ambiente escolar, sendo essa estratégia de forma sistemática e direcionada à necessidade da aprendizagem acadêmica.

Durante a realização deste trabalho, estudamos os aspectos teóricos e metodológicos das mídias impressas e digitais, e compreendemos como é possível estimular o desenvolvimento do processo de alfabetização de forma lúdica e mais interessante. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa do tipo qualitativa, uma vez que esta “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (CALLEFE, 2006). Dessa forma, lançamos

mão da técnica da pesquisa-ação, pois realizamos uma intervenção na realidade da escola no que diz respeito aos usos das mídias tecnológicas na formação de leitores, e essa intervenção mesmo em pequena escala no mundo real, nos possibilitou um exame mais aproximado dos efeitos dessa intervenção.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 47 alunos/as, do 5º ano, em aproximadamente 30% desses alunos, totalizando 14 crianças da turma. Os participantes da pesquisa estão entre 9 e 13 anos de idade, sendo 5 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. No período da pesquisa, apesar de todas estarem alfabetizadas, algumas apresentavam mais dificuldades de leitura do que outras.

A pesquisa aconteceu durante os meses de outubro a dezembro, em 10 encontros, com duração de uma hora e meia, das (15h30 às 17h), totalizando assim 15 horas de estudos prático.

Para realizar a pesquisa, escolhemos o gênero textual lendas, por ser um gênero que a professora da turma já havia trabalhado em sala e, portanto, já era familiar para os alunos. Além disso, consideramos que, pela faixa etária dos alunos, as lendas são gêneros literários apropriados para trabalhar com o incentivo à leitura, por mexer com a imaginação, por serem textos orais, com os quais temos familiaridade, e pela sua encantadora narrativa os alunos são envolvidos no mundo mágico, já que a lenda tem uma função aterrorizadora e moralizante, pelas mensagens que elas transmitem. Para isso, selecionamos quatro lendas que fazem parte de nossa cultura para trabalhar com os alunos: a lenda do papa figo, a lenda do lobisomem, a lenda da mula sem cabeça, a lenda do boto cor de rosa.

O Percorso metodológico da pesquisa: dados reveladores

Uma grande dificuldade hoje nos anos iniciais do ensino fundamental é a formação de leitores. Acreditamos que é fundamental que o professor proporcione situações de aprendizagem em que os textos estejam contextualizados, despertando o interesse do aluno. É por isso que ao usarmos uma mídia como o computador, por exemplo, estamos viabilizando e estimulando a leitura, pois o aluno faz a relação

com algo que tem curiosidade e assim desenvolve estratégias de leitura que o levará a aprendizagem da língua escrita.

O desenvolvimento dessa estratégia pode ser estimulado a medida que o texto vem acompanhado por imagens, por meio das quais as crianças podem antecipar o que está escrito em função das figuras. Percebemos durante a pesquisa as inúmeras possibilidades que o computador ofereceu, assim como os livros impressos tradicionais que utilizamos.

As crianças demonstraram bastante interesse e ansiedade pela atividade que propomos. Supomos que tal ansiedade se deva ao fato de que eles foram “escolhidos” dentre os demais alunos da turma, e por estarem em um ambiente (laboratório de informática) fora da sala de aula regular, sendo acompanhados pela coordenadora da escola (pesquisadora). Ou seja, estavam expostos a uma situação nova, e isso contribuiu para tamanha ansiedade.

Portanto, levamos um tempo para explicar o trabalho e dá início ao mesmo, conversando com todos, um pouco sobre a vida deles fora da escola e seus hábitos de leitura. Alguns disseram que gostam de ler gibis, poemas, e outros que não gostam de ler, só lê mesmo na escola, e fora dela usam lan houses, televisão nos momentos de lazer, além de andar na rua ou jogar bolas. Explicamos que teríamos alguns encontros, estudando as lendas.

No primeiro momento foi utilizado o data show e o computador para projetar uma lenda em forma de vídeo, A mula sem cabeça. Neste momento, observamos a motivação que essa mídia oferece aos alunos. Por isso, é preciso consideramos que os meios ativam nos alunos alguns mecanismos perceptivos e mentais diferentes, que tornam a aprendizagem significativa e por isso é preciso que sejamos mediadores nesse processo e assim saibamos integrar as mídias à aprendizagem para possibilitar a construção do conhecimento sobre o sistema de leitura para estes neoleitores.

Sempre que os alunos foram ao laboratório de informática, antes de mais nada, fazíamos o levantamento das expectativas deles em relação ao nosso encontro. Todos demonstravam muito interesse e ansiedade a cada novo encontro. Buscamos também fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre

as lendas estudadas, momento em que havia um trabalho com a oralidade, no qual todos se expressavam e chagaram até a afirmar que já haviam visto alguns personagens das lendas, gerando discussão, e a interação que as lendas garantem nos momentos de contação, através do universo mágico fictício representado nesse gênero literário.

Vimos no trabalho também a oportunidade de conhecer os hábitos de leitura dos alunos fora da escola e o nível de interação com a família. E para isso, solicitamos que cada um deveria trazer uma lenda contada pela família. Esses dados nos revelaram que a interação neste sentido é limitada, pois apenas dois alunos trouxeram duas lendas contadas por seus pais e avós.

Várias foram as estratégias utilizadas para incentivar a leitura. Sempre iniciávamos com a leitura de uma lenda feita por uma dupla de alunos. Percebíamos nesses momentos as dificuldades presentes que justificavam muitas vezes a recusa pelo ato de ler. Sem forçar uma situação, buscávamos nos recursos tecnológicos, meios para tornar o momento mais prazeroso. Entregamos os títulos de algumas lendas juntamente com o endereço dos sites em que havíamos encontrado antecipadamente. Era um momento de pesquisa na internet através de alguns sites de busca. Alguns já apresentavam habilidade no manuseio à rede, entretanto, sem esses fins. Buscamos assim ampliar o conhecimento de alguns e mediar para outros essa nova aprendizagem, que é a pesquisa online. Eles pareciam radiantes diante da descoberta.

O uso da Internet nos fez perceber que é possível desenvolver, a partir do uso das mídias, metodologias atrativas no ensino-aprendizagem, pois esse uso torna, quando bem conduzido, a prática pedagógica mais atrativa, onde o aluno se torna capaz de tirar proveito dessa tecnologia para a sua vida.

Utilizamos a televisão que possuía entrada USB para apresentar a lenda do boto em forma de desenho animando. A lenda foi apresentada sem áudio. Junto ao uso desse recurso, também utilizamos a impressora para imprimir a lenda e fatiar para realizar a leitura compartilhada, e entregamos para que cada um lesse um parágrafo do texto. Neste momento avaliei a proficiência da leitura de cada um e percebi que tinham dificuldades em ler, sendo que dos 14 participantes, apenas 4 lia

com mais fluência. Após a leitura feita por cada um, realizei a leitura do todo, chamando atenção para a forma de ler, pausadamente, respeitando a pontuação. Ficaram muito atentos a leitura, visto que não ouviram o som do desenho animado e portanto a compreensão do visto só ocorreu após a leitura.

Nessa situação realizamos mais uma vez a leitura por entendermos que a leitura feita pelo professor se torna uma boa estratégia para o incentivo à leitura, pois podemos falar sobre o que está escrito, com emoção, despertando o gosto pela leitura, pois sendo nós leitores competentes, podemos contagiar os demais com nossas habilidades em ler com prazer.

Sempre buscamos inovar as estratégias de leitura voltadas para o incentivo a formação de leitores. Desenhos animados sempre eram acompanhados de textos escritos. Durante a leitura das lendas, utilizamos os procedimentos de pré-leitura, leitura e pós leitura. Para tanto, iniciávamos apresentando o título da lenda, e a partir do título questionávamos: O que vocês acham que tem nesse texto? Fala sobre o que? Tem personagens? Quais são? Registramos no quadro todas as hipóteses/respostas que os alunos disseram. Todos queriam falar ao mesmo tempo, havendo muita interação. Após a leitura, indagávamos: gostaram da leitura? É o que vocês pensavam? Qual parte vocês gostaram mais? Porque? A expressão oral era garantida, e a interação também.

O texto fatiado continuou sendo utilizado em outras situações. Fatiamos as lendas estudadas e entregamos para eles, em grupo, pedindo que montassem o texto. Uma simples atividade de texto fatiado ganhou mais encanto usando a tecnologia. Lemos as lendas. Fizemos um cartaz intitulado “Lendas de nossa cultura”. Colocamos questões como: há algo em comum nos personagens dessas lendas? Há fatos estranhos, sobrenaturais, nas lendas? Quais? Há alguma situação de punição, de castigo de um personagem por uma situação errada?.

Ouvimos o grupo, um por um, por consideramos válido que as experiências de vida dos alunos fora da escola contribui na interpretação que os mesmos podem fazer do texto lido, como afirma (KOCH & ELIAS, 2006 p. 21), é preciso “Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um

leitor para outro, implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentido em relação a um mesmo texto”.

Escolhemos dentre as lendas, aquela que os alunos mais gostaram, por ser mais conhecida e por causar mais medo. A lenda escolhida foi a do **Papa figo**. Com ela, realizamos alguns trabalhos dentre eles, mais uma vez o texto fatiado. Entregamos para eles palavras fatiadas, em que cada grupo deveria montar um parágrafo do texto, dentro do tempo determinado, numa gincana de leitura, que envolvia a identificação das palavras e a montagem do texto. Foi muito satisfatório ver a diversão irrigada por competitividade saudável, pois envolveu algumas estratégias de leitura para realizar a atividade e muita interação entre os componentes dos grupos.

Percebemos dificuldades nos alunos em realizar uma tarefa que envolve a leitura, e assim compreendemos de fato que, mediar a construção do conhecimento multidisciplinar de mundo que o leitor precisa recorrer para compreender efetivamente o que lê, ainda se apresenta como um grande desafio para a escola, uma vez que vemos o quão é difícil trabalhar a leitura e a incentivá-la dentro de um contexto significativo, pois boa parte dos alunos não advém de um ambiente letrado numa dimensão ideológica segundo Soares (2004). Isso faz com que os alunos tenham dificuldades em entender o que leem, não porque lhes faltem conhecimento sobre a Língua Portuguesa, pois não há como não dominar a língua materna, e sim por faltar-lhes o hábito da leitura, e por isso desenvolve com dificuldades a construção do conhecimento, pelo nível baixo de seu letramento.

Outra estratégia utilizada foi o ditado, no qual os alunos em posse do texto procuravam neste, as palavras ditadas. Eles se divertiam, interagiam, discordavam, buscavam desenvolver estratégias de trabalhos para atingir aos objetivos propostos na leitura, como afirma Kleiman (1995, p.44) “é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, a autoindagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias de leitura”. Essa autora afirma ainda que

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz a aprendizagem.

Entretanto, sendo o aluno um leitor com pouca proficiência, é possível que a leitura seja indicada por um adulto, devendo ser interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno. Pensando assim, usamos como mais uma estratégia de incentivo à leitura, a gravação de voz e a TV. Utilizamos a TV para apresentar a lenda do Papa Figo, na qual o vídeo era formado por uma narrativa ilustrada por desenhos aparentemente feito por crianças. Diante disso lancei um desafio para os alunos: gravá-los, narrando a lenda do Papa Figo. Proposta aceita, fizemos uso do celular que nos permite gravar voz. Nesse contexto, usar uma ferramenta como o computador, uma filmagem, uma gravação em mp4 ou em um celular como o nosso caso, se mostra muito atrativas para as crianças, e como nos diz MORAN (2001 p. 33-34):

Os meios de comunicação operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com sinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante. Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e musica, integra-se dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens. (MORAN, 2001 p. 33-34)

A linguagem escrita vai adentrando no mundo da criança de forma diversificada e atrativa, tornando-se tão normal e corriqueira quanto à linguagem oral, fazendo uso de metodologia significativa. E compreendemos que com o advento das mídias tecnológicas, ficou mais fácil o letramento, tão importante em nossa cultura.

O trabalho com a gravação da voz dos alunos foi difícil, ao mesmo tempo em que foi gratificante. Explicamos que estávamos encerrando nossos encontros, e que gostaríamos de finalizar com eles narrando uma lenda. Utilizamos a técnica do texto

fatiado, onde cada um dos participantes leram uma fatia e gravaram suas vozes. Chamamos a atenção para o fato de ler e contar de forma oral uma história.

Demonstraram inquietação, empolgação e até inibição, pareceram inseguros. A empolgação era visível ao se ouvirem, eles tentavam modificar a voz, se policiando mais na gravação seguinte. Ficavam ansiosos para se ouvir, demonstravam interesse em participar. Ficavam com medo de errar, e por isso recorria ao texto para ver se havia esquecido algo. Vendo a possibilidade de usar o celular para gravar, procuraram a função no próprio telefone e começaram a “brincar” com a função.

Fizemos a montagem das falas dos alunos e apresentamos para eles a narrativa da lenda em áudio, usando o computador com caixas de som. Ficaram sorridentes, e buscavam identificar a voz e cada um. Gostaram de ouvir a própria voz, se surpreenderam na forma como falam, notaram a diferença entre contar e ler uma história.

78

Considerações finais

O referido estudo buscou incentivar o uso dos recursos midiático disponíveis na escola, de forma que as mídias presentes fossem mais um recurso a aperfeiçoar o trabalho na formação de leitores competentes para interagir no mundo grafocêntrico como o nosso, ampliando assim o letramento dos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Portanto, buscamos abordar o trabalho de incentivo à formação de leitores através de diferentes perspectivas, e assim, enriquecer as práticas de leituras, considerando o trabalho com as mídias tecnológicas nas escolas, uma vez que ao fazermos uso desses recursos, é possível ampliar o leque de possibilidades para desenvolvermos aulas criativas, dinâmicas e contextualizadas, provocando assim mais prazer em aprender.

Nesta pesquisa, fizemos usos de alguns recursos tecnológicos, estimulando o desenvolvimento do processo de leitura de forma lúdica e prazerosa, mesmo que

em um período curto, tentamos incentivar novos leitores a partir do uso das mídias audiovisuais, e estimular a leitura a partir do uso de lendas de nossa cultura.

Concluimos temporariamente, acreditando ser necessário, que os educadores se apropriem dessa ideia e das novas tecnologias, pensando em desenvolver um ensino-aprendizagem de forma mais dinâmica e democrática. Para tanto, as instituições de ensino devem, além de adquirir recursos tecnológicos, fazer uso sistemático e pedagógico dos mesmos, abrindo as portas do mundo tecnológico para os seus alunos, possibilitando um maior processo de inclusão e interação com a sociedade, pois essa interação traz preciosos conhecimentos.

Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, S.M.. **Formação de professor como agente letrador** São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, A.C.P. **Leitura e produção de texto na alfabetização.** – Belo Horizonte, Autentica, 2005.

CALEFFE, L.G. MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** – Rio de Janeiro:DP&A, 2006.

CHAVES, Eduardo O.C. **O computador na educação e informática:** Projeto Educom. Rio de Janeiro, 1985.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** – 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

MERCADO. L.P.L **Formação de professores:** Política e profissionalização. Maceió: Edufal, 2004.

MOLLICA, M.C. **Letramento, fala e inclusão social.** São Paulo: Contexto,2007.

MORAN, Jose Manuel. et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.**, 3ª ed, Campinas, Papirus 2001.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação, Jan. Fev. Mar. Abr/2004, P. De 5 A 17**

VALENTE, José Armado. **Diferentes usos do computador na educação.**

Disponível em <http://api.adm.br/ufrij/Valente.htm> pdf. acesso em 06 de outubro de 2012.

O USO DO SOFTWARE SUPERLOGO 3.0 E O ENSINO DE TRIGONOMETRIA

Taiana Maria Ribeiro dos SANTOS¹
Natércia de Andrade LOPES NETA²
Érica Acioli SILVA³

Resumo

O uso de softwares no ensino de Matemática tem demonstrado avanços cognitivos nos alunos e facilidade de compreensão, pesquisas pioneiras como as de Jacobs (1974) e Daaffer e Clemens (1977) nos mostram que a geometria é melhor compreendida quando recursos tecnológicos são aplicados nas aulas. O presente estudo é parte de um trabalho de conclusão de curso no campo da trigonometria, que estuda as relações entre lados e ângulos de um triângulo retângulo, e busca analisar de que maneira o software SuperLogo 3.0 pode contribuir para o ensino e a aprendizagem das relações métricas nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Software SuperLogo 3.0; Matemática; Trigonometria.

Introdução

Os programas computacionais, como os softwares educacionais, possibilitam a aplicação de diversos conceitos. Acreditamos que a tecnologia informática pode ser utilizada diariamente no ensino de matérias como a matemática, por isso procuramos utilizar o software SuperLogo 3.0 como uma ferramenta para o ensino de Matemática.

Focamos nosso trabalho na utilização de softwares como estratégias de aprendizagem. Como o conteúdo de geometria é um desafio que se apresenta em nosso exercício profissional, decidimos focar o uso de softwares para o ensino do conceito, propriedades e cálculos em triângulos retângulos no 9º ano do Ensino Fundamental.

¹ Graduanda Matemática Licenciatura pela Faculdade de São Vicente – Pão de Açúcar – AL. Email: taianamaria@outlook.com

² Mestre em Educação Matemática e Tecnológica – UFPE. Professora da rede pública Municipal de Maceió. Email: natercia.lobes@ufpe.br

³ Coordenadora dos Cursos de Tecnologia da Informação da Faculdade Maurício de Nassau. Email: erica.acioli@mauriciodenassau.edu.br

Após a delimitação do tema, entendemos que um software livre e que pode trabalhar com geometria plana e ângulos é o SuperLogo 3.0. Debates sobre a sua utilização, especificidades, e à partir dessa conversa iniciamos um planejamento para a execução do mesmo. A escolha do SuperLogo 3.0 se deu numa tentativa de responder às seguintes questões: o software poderá contribuir de fato para o ensino da trigonometria? A sua utilização possibilita aos alunos um melhor desempenho escolar? As aulas de trigonometria obtiveram alguma diferença com a utilização do SuperLogo?

O SuperLogo 3.0 foi escolhido devido à sua simplicidade e facilidade ao realizar suas funções, obtendo uma linguagem detalhada de fácil compreensão, e gratuito.

Trigonometria é a área da matemática voltada para o estudo das relações entre lados e ângulos de um triângulo retângulo. Segundo Imenes e Lellis (1998), para sua compreensão é necessária uma linguagem e metodologia adequadas para que suas relações conceituais e suas propriedades sejam compreendidas. Os autores afirmam ainda que, a metodologia de ensino poderá refletir no desenvolvimento intelectual no raciocínio lógico e na capacidade de interpretação e generalização do aluno.

Desde a década de 70, percebemos vários pesquisadores, tais como, Jacobs (1974) e Daaffer e Clemens (1977), que relacionavam o ensino da geometria com técnicas pedagógicas que utilizam aspectos criativos, incentivando assim os professores a trabalharem com mais dinamismo causando-lhes uma maior satisfação nas atividades geométricas. O objetivo destas inovações é mudar a prática pedagógica do docente e fazer uso de técnicas de ensino para melhorar o desenvolvimento do aluno. De acordo com Mendes (2009), é preciso que essas aulas sejam compostas de atividades que estimulem a resolução de problemas para alcançarmos um saber discente sistematizado.

Este artigo apresenta o trabalho de conclusão de curso para a Licenciatura em Matemática de uma faculdade do sertão de Alagoas, e procurou utilizar exercícios sobre triângulo retângulo e suas propriedades, sem o software e com o

software. Entendemos que desta forma facilitaremos a sua entrada ao mundo da matemática compreendendo-a.

Para Barrichello (2008), os softwares geométricos como Cabri Geometre II, Geometricks, Cinderella e Geometers Sketchpad, facilitam o alcance de conteúdos de natureza matemática, o uso dos softwares auxiliam no desenvolvimento cognitivos dos alunos.

A oferta de ferramentas computacionais para o ensino da Matemática aumenta as chances da sua utilização independente de rede escolar, o software que estamos trabalhando é gratuito, o que proporciona o uso da tecnologia informática na resolução de problemas para qualquer escola, e a apresentação de um novo conceito.

O objetivo deste trabalho foi analisar as contribuições do software SuperLogo 3.0 no ensino da trigonometria nos anos finais do ensino fundamental, de modo específico, compreender os limites e possibilidades do software SuperLogo 3.0, avaliar o que os alunos sabem sobre trigonometria sem o auxílio do software, e analisar os avanços dos alunos em questões com o uso do software SuperLogo 3.0.

O ensino de trigonometria nas escolas

Do grego Tringônnon “triângulo” + metron “medida”, trigonometria é um ramo da matemática que estuda as relações entre lados e os ângulos de um triângulo. O estudo da trigonometria exige linguagem e procedimentos apropriados para que suas relações conceituais e sua especificidade quanto às representações sejam compreendidas. A maneira como for estudado é refletira no desenvolvimento intelectual, no raciocínio lógico e na capacidade de abstração e generalização do aluno.

Para o estudo da Trigonometria faz-se necessária uma linguagem e uma metodologia adequada para que suas relações conceituais, especificidades, e representações sejam compreendidas. A metodologia de ensino poderá refletir no

desenvolvimento intelectual no raciocínio lógico e na capacidade de interpretação e generalização do aluno.

O uso de softwares educacionais no ensino e aprendizagem de tópicos matemáticos

Podemos citar vários precursores da área de tecnologia educacional, como Jacobs (1974) e Daaffer e Clemens (1977), que recomendaram o ensino de trigonometria através de técnicas pedagógicas, destacando os aspectos criativos, estimulando os professores a trabalharem com mais satisfação nas atividades geométricas, transformando sua prática, e utilizando técnicas de ensino facilitadoras para o aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), é necessário que as aulas sejam compostas de situações que envolvam atividades de resoluções de problemas para a obtenção de um saber sistematizado. Por isso, a proposta emprega o valor das atividades de aprendiz na apropriação do saber assim, podemos ensinar conteúdos de formas alternativas, sempre com postura reflexiva diante de nossa prática. Pretendemos aplicar nossos estudos visando contribuir com atividades que ofereçam a manipulação de objetivos que exercitem parte do contexto em que o estudante vive, para assim possibilitar abrir-se ao mundo da matemática; entendendo-a.

Planejamos obter resultados positivos, bem como apresentar uma proposta alternativa facilitadora no ensino aprendizagem da trigonometria, fazendo uso da tecnologia informática para verificarmos os resultados.

Aplicaremos um pré-teste para verificação dos softwares e à partir daí concluiremos nossa pesquisa. As atividades serão elaboradas com base no esforço intelectual do aluno, respeitando suas possibilidades de raciocínio, e promovendo situações que estimulem e aperfeiçoem esse raciocínio.

O software SuperLogo 3.0 e o ensino e aprendizagem de trigonometria

A linguagem de programação LOGO foi desenvolvida no Massachusetts Institute of Technology (MIT), com a direção de Seymour Papert, e sua primeira versão foi lançada em 1969. Segundo Papert (1994), “o LOGO foi incentivado desde o início por uma perspectiva de roubar a programação dos teologicamente privilegiados e dá-los as crianças” (PAPERT, 1994, p.170).

No princípio a linguagem LOGO era desenvolvida por um robô em forma de semi-esfera, a “tartaruga de chão” que movia-se andando e girando deixando assim um traço de caneta sobre o papel pelo caminho percorrido desde 1970, a linguagem LOGO passou ao ser utilizado juntamente com o software LOGO, com o passar do tempo o software LOGO evoluiu e passou por modificações.

No programa software SUPERLOGO, os usuários comandam a tartaruga através da linguagem LOGO e permite também que os usuários criem seus próprios procedimentos (ou programas) fazendo uso desse recurso. Através dos comandos dados a tartaruga para executar as ordens pela tela do computador, os usuários quem comandam o programa e ensinam à tartaruga um movimento diferente.

O programa SuperLogo 3.0 foi desenvolvido o objetivo de ser utilizado para fins educacionais, o software SuperLogo 3.0 pode ser utilizado em qualquer idade, é e fácil de aprender, dinâmico e permite fazer programações mais sofisticadas.

O ambiente LOGO é dividido em duas janelas, a janela de comandos e a janela onde a tartaruga executa esses comandos, nesse caso estamos falando do superlogo que é um logo adaptado para o português distribuído gratuitamente na página da web: <http://superlogo.software.informer.com/3.0>

A principal característica do SuperLogo 3.0 é a existência da tartaruga que obedece a todos os comandos da linguagem LOGO, essa tartaruga é um desenho que se desloca na tela do computador, os comandos básicos da linguagem LOGO são:

- Parafrente = PF
- Paratrás = PT

- Paraesquerda =PE
- Paradireita = PD

Dando valores a esses comandos a tartaruga, fará um percurso deixando um rastro como se estivesse utilizando um lápis e assim desenha-se a figura na tela do computador.

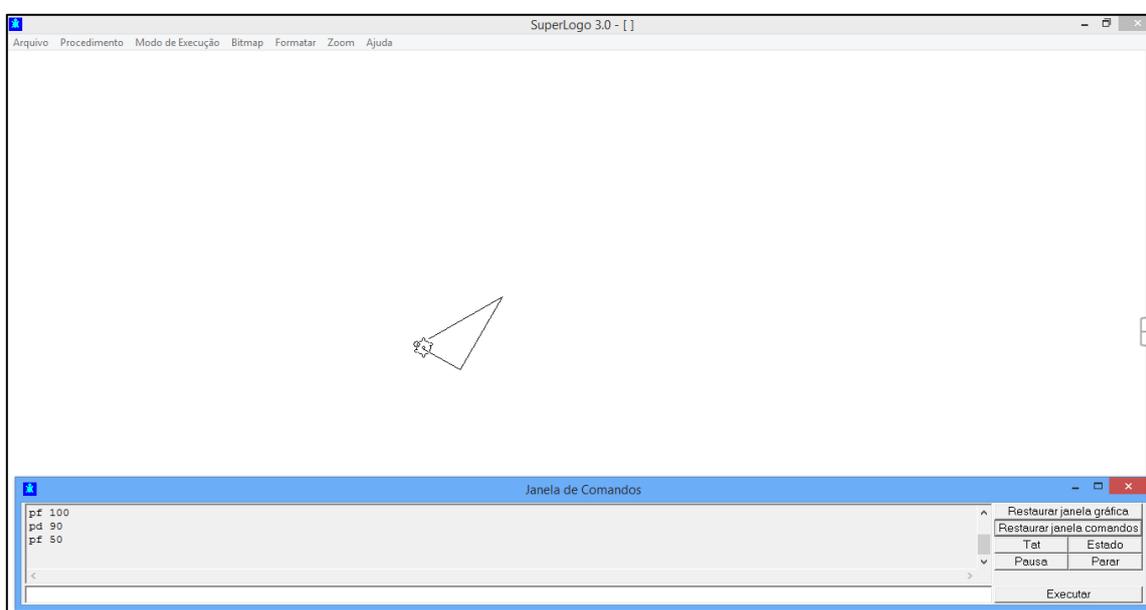


Figura 1. Interface do SuperLogo

Aplicação do pré-teste e pós-teste e o uso da intervenção

Escolhemos as turmas do 9º ano de uma determinada escola pública no município de São José da Tapera – AL, a turma já havia estudado trigonometria, portanto conhecia o conteúdo, a partir daí elaboramos uma atividade que pudesse ser resolvida tanto com a utilização do SuperLogo 3.0 quanto sem o uso da tecnologia.

A turma foi dividida em 3 grupos cujos alunos foram escolhidos de forma aleatória através de sorteio. Cada grupo foi chamado de GC (Grupo controle).

Num primeiro momento de distribuição dos alunos por GC, eles foram alocados numa mesma sala, onde foi explicado que se realizariam atividades sobre trigonometria para testar o alcance de um software.

Os alunos responderam as questões do pré-teste (o pré-teste e o pós-teste são iguais):

ESPAÇO RESERVADO PARA A PESQUISADORA		
GRUPO CONTROLE	1	2
ALUNO(A)		
EXERCÍCIOS DE TRIGONOMETRIA (PRÉ-TESTE)		
A rua Senador Pedro e a avenida Padre Ferreira, ambas retilíneas, cruzam-se formando um ângulo de 30° . O posto de gasolina Falido encontra-se na avenida Padre Ferreira a 4 000 m do citado cruzamento. Portanto, determine em quilômetros, a distância entre o posto de gasolina Falido e a rua Senador Pedro?		
Um avião decola, percorrendo uma trajetória retilínea, formando com o solo, um ângulo de 30° (suponha que a região sobrevoada pelo avião seja plana). Depois de percorrer 1 000 metros, qual a altura atingida pelo avião?		
De um ponto A, um agrimensor enxerga o topo T de um morro, conforme um ângulo de 45° . Ao se aproximar 50 metros do morro, ele passa a ver o topo T conforme um ângulo de 60° . Determine a altura do morro.		
Se a distância entre uma pessoa e uma torre é 100 m e o ângulo formado pelo topo da torre e o chão é 30° , qual a altura da torre em metros?		
Um garoto está empinando uma pipa. A linha da pipa forma um ângulo de 30° com o chão. Se a altura da pipa for $h = 21$ m, encontre o comprimento da linha que o garoto está usando.		

Figura 2. Questões do pré e pós-teste.

Nenhum aluno pôde consultar materiais e nem pedir ajuda dos colegas e professores durante a resolução. No dia seguinte à aplicação do pré-teste, os alunos do GC1 e GC2 teriam explicações sobre relações trigonométricas e seriam resolvidas algumas questões sem contextualização sobre as relações.

Os grupos tiveram as seguintes dinâmicas de ensino:

Grupo controle1: explicar seno, cosseno e tangente com o uso da SuperLogo 3.0 e responder atividades. Aplicamos as questões do pré-teste na turma para verificar o que os alunos já conhecem a respeito do conteúdo, o chamado “pré-teste”. Após a correção da prova, fizemos uma intervenção nesta turma com a ferramenta SuperLogo 3.0. Ensinamos esses alunos a utilizar o software SuperLogo 3.0 na resolução de problemas trigonométricos com o mesmo assunto abordado na avaliação, após um período de 08 (oito) dias voltamos a aplicar o pós-teste, que

consistia na mesma avaliação para ser resolvida com a utilização do software SuperLogo 3.0.

Grupo controle2: explicar seno, cosseno e tangente com quadro branco e responder as mesmas atividades. Aplicamos as questões do pré-teste e fizemos após dois dias uma intervenção com o uso apenas do quadro branco. Após oito dias voltamos para aplicar o pós-teste.

Grupo controle3: será aplicado o pré-teste e pós-teste sem intervenção. Apenas aplicamos o pré-teste e após oito dias o pós-teste, este grupo não sofreu nenhuma intervenção, nem com software, nem com aula tradicional.

Solicitamos a autorização para a coleta de dados na instituição lócus de estudo no dia 24/11/2014, conversamos com a direção da Escola que se disponibilizou a colaborar com a pesquisa.

No mesmo dia conversamos com as turmas explicamos o que iríamos fazer, e elas concordaram em colaborar com o trabalho. Realizamos assim o sorteio para definir os grupos. Como as turmas possuíam 20 e 16 alunos totalizamos 36 alunos divididos em 3 grupos de 12 componentes, solicitamos que cada aluno criasse um nome fictício, e os grupos ficaram divididos da seguinte maneira:

Quadro 1. Divisão dos grupos-controle

GRUPO CONTROLE 1 <u>GC1</u>	GRUPO CONTROLE 2 <u>GC2</u>	GRUPO CONTROLE 3 <u>GC3</u>
1º. Juliana Karina	1º. Tainá	1º. Yara do Cemitério
2º. Monica	2º. Roberta	2º. Andressa
3º. Karol	3º. Clara	3º. Senise
4º. Igatha Yanha	4º. Fabricio Francisco	4º. Emily
5º. Cleonei	5º. Naures	5º. Paulo Martins
6º. Deyvison	6º. Galego Aboiador	6º. Paloma
7º. Julyeta	7º. Gabriella	7º. Nhaumi Freitas
8º. Kariny	8º. João Pedro	8º. Silvester Stallone
9º. Maria	9º. Zé de Almeida	9º. Emanuely
10º. Carla	10º. Kely	10º. Bianka
11º. Gabriel Fontes	11º. Micaelly Rodrigues	11º. Karine Silva
12º. Amanda	12º. Jair Barbosa	12º. Harry Potter Narato

No dia seguinte dia 25/11/2014 aplicamos o pré-teste durante 2 aulas com os 3 grupos. Durante a aplicação percebemos uma grande dificuldade entre os alunos. Alguns só leram o teste e não conseguiram resolver, outros só chutaram resultados, poucos tentaram realmente resolver, embora dos 36 alunos nenhum respondeu corretamente as questões.

Durante o intervalo conversamos com o professor de matemática das turmas, ele afirmou já ter passado o conteúdo para as turmas e pediu para ver as questões aplicadas, mostramos as mesmas, ele considerou as questões difíceis, não pelo conteúdo mas pela compreensibilidade. Segundo ele a turma possui graves problemas em interpretação, e esse seria o motivo por não terem respondido as mesmas.

No dia 26/11/2014 fomos dar as aulas nos grupos GC1 e GC2, pedimos uma sala para a direção que nos disponibilizou duas aulas para a pesquisa. Na aula explicamos os conteúdos de trigonometria, explicamos as relações trigonométricas de seno, cosseno e tangente nos triângulos retângulos, e resolvemos questões relacionadas ao conteúdo.

Durante a aula de intervenção, tiramos dúvidas e explicamos estratégias de interpretação para questões, utilizamos questões parecidas com as do pré-teste. Pudemos confirmar as dificuldades que os mesmos tinham não só na interpretação, mas também na resolução.

Explicamos no quadro o conteúdo por diversas vezes, e tiramos dúvidas no caderno. No final da aula com a correção dos exercícios, percebemos o quanto eles estavam compreendendo. Pedimos para que alguns alunos fossem resolver as questões no quadro e os outros que estavam sentados ensinavam como fazer.

Dia 28/11/2014 levamos os componentes do GC1, para o Laboratório de Informática do SESI e apresentamos o software SuperLogo 3.0, ministramos a aula no aplicativo com o mesmo conteúdo que já havíamos dado no quadro. Resolvemos as mesmas questões da aula de intervenção, agora no software.

Os alunos adoraram o SuperLogo 3.0, e resolver exercícios parecia uma diversão para eles. Após resolvermos as atividades eles voltaram às questões

propostas durante a aula de intervenção, e continuaram resolvendo as mesmas trocando os valores.

Encerrando o nosso horário que foi de duas horas de aula no Laboratório de Informática do SESI, voltamos para a escola onde os alunos voltaram para suas aulas normais.

No dia 05/12/2014, exatamente após oito dias da aplicação do pré-teste para o GC2, voltamos a aplicar o pós-teste. Ressaltamos que as questões do pós-teste são as mesmas do pré-teste, e servem para verificar os avanços dos alunos após a intervenção.

Durante a aplicação, percebemos uma melhora em relação ao pré-teste. Alunos mais concentrados, ainda com dificuldades, mas empenhados em resolver as questões. A Aplicação do pós-teste no GC2, durou uma hora.

No GC1 aplicamos o pós-teste em 08/12/2014, a aplicação deveria ocorrer após oito dias da última aula de intervenção que ocorreu com o uso do Superlogo 3.0, ou seja, no nono dia após a intervenção, contudo como o 9º dia era um domingo (07/12), aplicamos no dia imediatamente posterior, segunda-feira, 08/12.

O GC1 não demonstrou preocupação com a avaliação, todos tentaram resolver pacificamente em 1 hora, com tranquilidade e demonstrando segurança no momento da aplicação do pós-teste.

O quadro abaixo nos mostra um panorama do plano de ação traçado para executar a coleta de dados:

Quadro 2. Cronograma e ações para a coleta de dados

DATAS	GC1	GC2	GC3
24/11/2014	Separação dos grupos controle e explicação dos objetivos do trabalho a ser realizado aos alunos		
25/11/2014	Aplicação do pré-teste para todos os grupos.		
26/11/2014	Aula de intervenção com o uso de quadro, pincel e lista de exercícios.	Aula de intervenção com o uso de quadro, pincel e lista de exercícios.	-
28/11/2014	Aula no laboratório com o uso do software SuperLogo 3.0 e resolução da lista de exercícios.	-	-
04/12/2014	-	-	Aplicação do pós-

			teste
05/12/2014	-	Aplicação do pós-teste	
08/12/2014	Aplicação do pós-teste.	-	-

Resultados

Após as aplicações do pré-teste nos três grupos e dado o intervalo de 8 dias para a aplicação do pós-teste, analisamos os resultados e compilamos no quadro a seguir:

Quadro 3. Comparativo entre os acertos do pré-teste e pós-teste dos grupos- controle

Questões	Grupo controle 1		Grupo controle 2		Grupo controle 3	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
1ª	2	6	2	4	0	0
2ª	4	12	5	8	3	2
3ª	0	0	0	0	0	0
4ª	3	11	0	5	4	4
5ª	2	9	4	10	2	3

91

Na primeira questão o aluno precisava interpretar e perceber que a distância entre o posto de combustível e a rua, era a altura do triângulo retângulo, e para resolver deveria aplicar a relação trigonométrica da função seno.

Quadro 4. Comparativo entre respostas da 1ª questão no pós-teste dos grupos-controle

GC 1	GC 2	GC 3
<p>A rua Senador Pedro e a avenida Padre Ferreira, ambas retíneas, cruzam-se formando um ângulo de 30°. O posto de gasolina Faldó encontra-se na avenida Padre Ferreira a 4 000 m do citado cruzamento. Portanto, determine em quilômetros, a distância entre o posto de gasolina Faldó e a rua Senador Pedro?</p>	<p>A rua Senador Pedro e a avenida Padre Ferreira, ambas retíneas, cruzam-se formando um ângulo de 30°. O posto de gasolina Faldó encontra-se na avenida Padre Ferreira a 4 000 m do citado cruzamento. Portanto, determine em quilômetros, a distância entre o posto de gasolina Faldó e a rua Senador Pedro?</p>	<p>A rua Senador Pedro e a avenida Padre Ferreira, ambas retíneas, cruzam-se formando um ângulo de 30°. O posto de gasolina Faldó encontra-se na avenida Padre Ferreira a 4 000 m do citado cruzamento. Portanto, determine em quilômetros, a distância entre o posto de gasolina Faldó e a rua Senador Pedro?</p>

As construções do GC1 e GC3 foram semelhantes, contudo o aluno do GC3 achou a distância entre a Rua Senador Pedro e a altura, ou seja, achou a medida da base. O GC2 resolveu corretamente, mas sem o auxílio de figuras.

Algumas respostas da 2ª questão, que se apresentava como um problema clássico de aplicação da função seno, que não dependia de outros conhecimentos matemáticos além da trigonometria e operações fundamentais.

Quadro 5. Comparativo entre respostas da 2ª questão no pós-teste dos grupos-controle

GC 1	GC 2	GC 3
<p>Um avião decola, percorrendo uma trajetória retilínea, formando com o solo, um ângulo de 30° (suponha que a régua sobrevoada pelo avião seja plana). Depois de percorrer 1 000 metros, qual a altura atingida pelo avião?</p>	<p>Um avião decola, percorrendo uma trajetória retilínea, formando com o solo, um ângulo de 30° (suponha que a régua sobrevoada pelo avião seja plana). Depois de percorrer 1 000 metros, qual a altura atingida pelo avião?</p>	<p>Um avião decola, percorrendo uma trajetória retilínea, formando com o solo, um ângulo de 30° (suponha que a régua sobrevoada pelo avião seja plana). Depois de percorrer 1 000 metros, qual a altura atingida pelo avião?</p>

92

A terceira questão foi a mais difícil para os alunos, alguns fatores podem ter contribuído para este desempenho: os termos utilizados não fazem parte do cotidiano dos alunos, seria necessário a aplicação da função tangente por duas vezes e o uso de sistemas de equação para resolver a questão.

Quadro 6. Comparativo entre respostas da 3ª questão no pós-teste dos grupos-controle

GC 1	GC 2	GC 3
<p>De um ponto A, um agrimensor enxerga o topo T de um morro, conforme um ângulo de 45°. Ao se aproximar 50 metros do morro, ele passa a ver o topo T conforme um ângulo de 60°. Determine a altura do morro.</p>	<p>De um ponto A, um agrimensor enxerga o topo T de um morro, conforme um ângulo de 45°. Ao se aproximar 50 metros do morro, ele passa a ver o topo T conforme um ângulo de 60°. Determine a altura do morro.</p>	<p>De um ponto A, um agrimensor enxerga o topo T de um morro, conforme um ângulo de 45°. Ao se aproximar 50 metros do morro, ele passa a ver o topo T conforme um ângulo de 60°. Determine a altura do morro.</p>

O aluno do GC1 constrói corretamente o desenho e tenta iniciar a resolução, mas não tem ainda claro os conceitos das funções trigonométricas, a facilidade em visualizar a figura pode ter vindo do uso do SuperLogo 3.0, uma vez que estas construções foram trabalhadas na intervenção.

O aluno do GC2 percebe que é uma situação em que vai aparecer dois triângulos, mas não está claro para ele que serão retângulos e que existe outra medida após os 50 metros percorridos pelo agrimensor.

O aluno do GC3 confunde medidas angulares e métricas, e entende que fazendo a diferença entre os ângulos e depois somando com os 50 metros, encontraria toda a medida da base, que para ele era o que a questão pedia.

Quadro 7. Comparativo entre respostas da 4ª questão no pós-teste dos grupos-controle

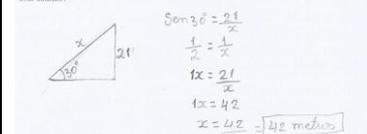
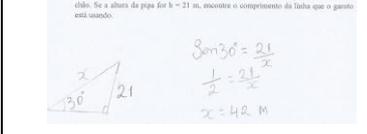
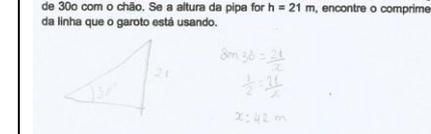
GC 1	GC 2	GC 3
<p>Se a distância entre uma pessoa e uma torre é 100 m e o ângulo formado pelo topo da torre e o chão é 30°, qual a altura da torre em metros?</p> <p>$\tan 30^\circ = \frac{h}{100}$ $h = 100 \cdot \tan 30^\circ = 59.7350269$</p>	<p>Se a distância entre uma pessoa e uma torre é 100 m e o ângulo formado pelo topo da torre e o chão é 30°, qual a altura da torre em metros?</p> <p>$\sin 30^\circ = \frac{h}{100}$ $h = 100 \cdot \sin 30^\circ = 50$</p>	<p>Se a distância entre uma pessoa e uma torre é 100 m e o ângulo formado pelo topo da torre e o chão é 30°, qual a altura da torre em metros?</p> <p>$\tan 30^\circ = \frac{h}{100}$ $h = 100 \cdot \tan 30^\circ = 59.7350269$</p>

93

Na quarta questão, a interventora explicou que a $\sqrt{3}$ era um número irracional cujo resultado se aproximava de 1,7320508076. Os alunos pediram para usar a calculadora para poder aproximar os valores, e foi autorizado o uso para esta questão.

Houve diferença na visualização das figuras quando comparados o GC1 e o GC2, mais uma vez o GC1 contruiu de forma clara e correta a figura. O GC3 construiu um triângulo isósceles por imaginar as distâncias entre a pessoa e a torre como sendo iguais com relação à base e ao topo, sem perceber que o ângulo de 30° não permitia esta formação. Mesmo com este equívoco, o aluno utilizou a relação trigonométrica correta.

Quadro 8. Comparativo entre respostas da 5ª questão no pós-teste dos grupos-controle

GC 1	GC 2	GC 3
<p>Um garoto está empinando uma pipa. A linha da pipa forma um ângulo de 30º com o chão. Se a altura da pipa for h = 21 m, encontre o comprimento da linha que o garoto está usando.</p>  <p> $\sin 30^\circ = \frac{21}{x}$ $\frac{1}{2} = \frac{21}{x}$ $1x = 42$ $x = 42$ metros </p>	<p>Um garoto está empinando uma pipa. A linha da pipa forma um ângulo de 30º com o chão. Se a altura da pipa for h = 21 m, encontre o comprimento da linha que o garoto está usando.</p>  <p> $\sin 30^\circ = \frac{21}{x}$ $\frac{1}{2} = \frac{21}{x}$ $x = 42$ M </p>	<p>Um garoto está empinando uma pipa. A linha da pipa forma um ângulo de 30º com o chão. Se a altura da pipa for h = 21 m, encontre o comprimento da linha que o garoto está usando.</p>  <p> $\sin 30^\circ = \frac{21}{x}$ $\frac{1}{2} = \frac{21}{x}$ $x = 42$ m </p>

Na quinta questão, o aluno só precisaria construir a figura e utilizar a função seno para calcular o comprimento da linha da pipa. O índice de acertos foi grande, inclusive para o GC3, o que vai diferenciar são as construções mais precisas no GC1.

Observa-se que houve mudanças na forma de resolver, quando comparados alunos dos três grupos, e o quantitativo de acertos foi maior para os alunos do GC1 que trabalharam com o SuperLogo 3.0, atingindo mais de 30% de acertos quando comparados ao GC2, e mais de 82% quando comparado ao GC3.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso foi analisar as contribuições do software SuperLogo 3.0 no ensino da trigonometria para os 9ºs anos do Ensino Fundamental, mais especificamente, compreender os limites e possibilidades do software SuperLogo 3.0, avaliar o que os alunos sabem sobre trigonometria sem o auxílio do software, e analisar os avanços dos alunos em questões com o uso do software SuperLogo 3.0.

Após a coleta e análise de dados observamos que a maior contribuição do software é facilitar a visualização das construções poligonais, ou seja, comparando o grupo GC1 que teve a intervenção com o software SuperLogo 3.0 com o GC2 que teve a intervenção com os recursos do quadro branco e piloto, é possível perceber que os alunos do GC1 conseguiram construir corretamente os triângulos retângulos

de acordo com a interpretação da questão, enquanto que no GC2 e no GC3, as construções eram intuitivas, quando existiam.

Isso vem a corroborar com os PCN (1998) quando afirmam que o uso de softwares, bem como de outras tecnologias educacionais, geram novas formas de produzir conhecimento. E com Papert (1994) ao comprovar que o uso de uma linguagem de programação acessível a pessoas leigas em computação, pode se configurar como uma exitosa metodologia de ensino e aprendizagem em Matemática.

Logo, podemos concluir que, o software SuperLogo 3.0 permite a descoberta de propriedades do triângulo retângulo, de modo que os alunos quando deparados com situações-problema, resgatam o conteúdo trabalhado no software e abstraem e visualizam ideias e conceitos para poder responder as questões.

Referências

BARICHELLO, L. **Análise de resoluções de problema de cálculo diferencial em um ambiente de interação escrita**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, SP, Brasil, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAAFFER, P.G.O.; CLEMENS, R.S. **Geometry: An investigative approach**. Califórnia: Addison Wesley, 1977.

IMENES, L. M.; LELLIS, M. **Microdicionário de Matemática para o 1º grau**. São Paulo: Scipione, 1998.

JACOBS, H. J. **Geometry**. San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1974.

<http://www.maceio.al.gov.br/semad/saberes-docentes-em-acao/>

MENDES, I. A. Atividades históricas para o ensino da Trigonometria. In: Miguel, A. **Histórias da matemática em atividades didáticas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009, p. 105-178.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era digital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, S.; FEURZEIG, W. **Logo no Open Directory Project**. Disponível em: <http://superlogo.software.informer.com/3.0> Acesso em: 14 de dez. de 2014.

A DISCIPLINA E A INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DE TAQUARANA E DOS PESQUISADORES

Tavares de Souza da SILVA¹
Natércia de Andrade LOPES NETA²

Resumo

Nos últimos anos, dar aulas tem se tornado um exercício de paciência devido aos conflitos entre professores e alunos. Tal como pai, a mãe e toda a família, o professor já não sabe como lidar com a indisciplina, a arrogância o desrespeito, a falta de vontade de aprender, a desatenção e a falta de objetivos dos jovens. Associado a isso, especialmente, a sala de aula tem virado o palco da conversa desordenada e do barulho excessivo capaz de estressar rapidamente cada um dos que por ali passam. Aparentemente o que todos parecem esperar é que a família se reestruture. Esta, por sua vez, parece seguir os rumos de uma sociedade cada vez mais oprimida, plural e desestruturada. E, assim, a escola, responsável por garantir uma melhor qualidade de vida a estas pessoas, tem atuado como o mais perfeito reflexo dessa sociedade caótica e desorganizada. Este trabalho procura estabelecer algumas reflexões críticas a respeito desses preceitos.

Palavras-chave: Relação professor-aluno; família; disciplina; indisciplina.

Introdução

*Pode ser:
- O melhor professor
- Na melhor escola
- Com o melhor material de estudo...
Mas se não houver vontade própria do aluno,
Não terá o melhor resultado!*

¹ Graduando em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.
Email: tavares.ead@hotmail.com

² Mestre em Educação Matemática e Tecnológica – UFPE. Especialista em Gestão Escolar e graduada em Matemática (Licenciatura) – UFAL. Professora da rede pública municipal de Maceió – SEMED Maceió. Email: natercia.lobes@ufpe.br

O interesse por este tema surgiu mediante minha participação voluntariamente no programa Mais Educação numa Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) de Taquarana, agreste Alagoano, o que me possibilitou contato direto com alunos, professores, administração e funcionários da escola no decorrer do ano, estando presente de segunda-feira a sexta-feira das 13 h às 17 h.

Ao me deparar com algumas situações dentro da EMEB, comecei a me questionar sobre a educação básica e seus aspectos gerais, o que poderia ser feito para ajudar a combater a indisciplina que encontramos, não só nesta escola, mas sim em todo o país.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma pesquisa realizada em 33 países e amplamente divulgada por Góis (2015) revelou que, no Brasil, um professor gasta em média 20% do tempo em sala de aula para disciplinar os alunos, sendo a média internacional de 13%. Nessa pesquisa, a OCDE afirma que o Brasil é o país onde alunos lideram o ranking de indisciplina na sala de aula.

Tratar de alunos dentro do ambiente escolar tem se tornado cada vez mais difícil e complexo. Os alunos têm descumprido suas funções e isso tem acarretado sérios prejuízos não só para eles, mas para todos os profissionais da escola. A indisciplina tem tomado espaço no cotidiano dos jovens, o que acaba deixando os professores de mãos atadas, sem saber o que fazer. São inúmeras as situações analisadas através desta pesquisa, dentre elas, o desrespeito do aluno com o professor, e o autoritarismo que muitos alunos acabam por exercer na sala de aula, o que vamos discutir breve.

A falta do envolvimento dos pais tem desabilitado bastante o desempenho dos jovens que não seguem um padrão de regras na escola, e, conseqüentemente, não buscam se envolver nem analisar seus atos; é fato “fazer o que achar que deve ser feito”, e pronto. Esse é um problema que deve ser resolvido, pois o acompanhamento dos pais é essencial para um melhor desempenho dos filhos.

Em um estudo feito pelo “Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), lançado pelo Escritório Regional de Educação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2015) para a América Latina e o Caribe, afirma-se que o desempenho dos estudantes melhora quando os pais acompanham os resultados obtidos na escola, apoiam e chamam atenção dos filhos.

Imersos na problemática sobre a indisciplina dos alunos dentro das escolas que causa o desrespeito aos atores do processo educativo, procuramos, neste relato, comparar o que dizem os professores e pesquisadores sobre a (in)disciplina escolar e seus prejuízos para a educação.

Nesse sentido, buscamos compreender esse cotidiano de relações interpessoais vividas pelos atores do processo educativo, junto a um embasamento teórico de Julio Groppa Aquino, Silvia Parrat-Dayan e Joe Garcia.

99

Uma incursão na rotina da escola

Certamente, você já deve ter ouvido alguém dizer que a “Educação muda um país”. Como autor da prática educativa, também acredito nisso. No entanto, é fácil notar cada vez mais professores dizerem que têm perdido a fé na educação, surgindo assim um primeiro questionamento: por que será que encontramos professores frustrados como nunca antes houve?

Na mesma vertente, diretores e funcionários administrativos têm criticado cada vez mais alguns desses profissionais por serem negligentes com a aprendizagem do aluno, atuando muito mais em prol do bem particular do que em benefício dos estudantes.

Não há como esconder que a classe docente tem sofrido com o desprestígio e, assim, muita gente acaba atribuindo a isso o pouco caso que muitos professores têm feito da sua função, não dando a ela a devida importância, e isso termina por ocasionar em um trabalho inadequado na sala de aula. Em muitos casos, ainda, registra-se o excesso de carga horária que

professores possuem para ter uma melhoria salarial, muito embora, na medida em que eles buscam melhorar seus rendimentos financeiros, diminui-se o tempo para planejar, de maneira tal que esses docentes podem deixar de melhorar a qualidade de suas aulas.

Outro ponto importante que deve ser ressaltado com grande atenção é o fato de que as salas de aulas estão totalmente cheias de alunos. É fácil perceber, nesse contexto, que isso não funciona no ensino básico.

Seria correto seguir rigorosamente o que a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) determina para o número máximo de alunos por professor, a saber: 15 alunos por sala para a Educação Infantil, 20 para o Ensino Fundamental, e 25 para o Ensino Médio. Isso não tem sido aplicado nas escolas, pois existem problemas que impedem o que a CONAE determina, dentre os quais podemos citar a falta de estrutura de muitas escolas, e também a deliberação de que a CONAE não tem força de Lei para obrigar as escolas a cumprir suas exigências.

O que existe hoje são Leis Estaduais que fazem esse limite. Em Alagoas, temos a Resolução nº. 08/2007 e a Resolução nº. 55/2002 do Conselho Estadual de Educação, que estipula de 20 a 25 alunos para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, de 25 a 30 alunos para o 3º e 4º anos, de 25 a 40 alunos para o 5º e 6º anos, de 25 a 45 alunos para o 7º, 8º e 9ºs anos, e de 35 a 50 alunos para o Ensino Médio. Mas, para que essa Resolução se efetive em alguns Municípios, temos muitas variáveis a serem consideradas, dentre elas, o custo dos alunos, o salário do professor novamente posto em questão, o espaço disponível na escola, e, conseqüentemente, a contratação de novos profissionais.

Há de se considerar, ainda, que não é só isso. Alguns acreditam que se o professor tivesse uma valorização efetiva com melhores salários e com menos atribuições, trabalhando numa sala com no máximo 40 alunos, a situação já estaria resolvida. Mas não é bem assim; existe uma desordem interminável e não tem como entender o modo que se pode resolvê-la mexendo em apenas um dos lados dessa enorme equação.

Diante desses fatos, você deve ter imaginado que existe uma solução concreta e que esta resolverá todo esse caos. Seria ótimo ter essa solução, mas, em meio a tantas variáveis numa única equação, qualquer bom aluno e professor deve saber que existem infinitas soluções. Seria essa a solução que a prática diria, mas a realidade nos mostra que isso não se aplica ao caso.

“Boa parte da culpa está nas famílias, que é desestruturada”, dizem alguns professores da Escola pesquisada; a outra parte da culpa é da “desordem da escola, que tem regras chatas”, afirmam alguns alunos. A instituição por sua vez culpa o atual sistema que não oferece condições de agir, deixando-a à mercê dos alunos. Quanto aos professores, estes dão duas sugestões, constantemente: a primeira, que os alunos já não têm o mesmo interesse em querer aprender e acabam indo estudar sem um objetivo claro, o que gera diversos conflitos na sala de aula; a segunda, os baixos salários voltam a ser desculpas para tornar o trabalho inadequado, e, assim, fecha-se o ciclo e voltamos ao início de toda a problemática.

O maior questionamento dos professores com relação às dificuldades cognitivas dos alunos é que alguns deles nem conseguem escrever o próprio nome. Isso se agrava quando os professores percebem que é uma realidade contraditória para um país que tem como lema Pátria Educadora. Diante desse cenário de dificuldades cognitivas e disciplinares, os professores perguntam a todos que falam sobre pesquisa em educação: como ensinar alguém assim a respeitar seus professores e a valorizar a escola e dar importância à sua base curricular? Como ensinar alguns alunos que o caderno, a caneta, o lápis e o livro são mais importantes que o *player* multimídia que ele não tira do ouvido?

Dessa maneira, o que urge no momento é fazer que a sala de aula volte a ser um bom ambiente de trabalho, no qual se encontre dinamismo, vontade, respeito e aprendizagem efetiva. Para que isso ocorra, é necessário que haja regras claras e que a aplicação destas seja feita de forma igualitária para todos os envolvidos no processo. A escola, principalmente, não pode tratar de forma negligente aqueles que estão inseridos por igualdade de condições, não sendo conivente com um aluno ou funcionário quando ele quebrar alguma regra.

A escola se tornou hoje o principal meio de o jovem ter seus primeiros contatos com a democracia em sua totalidade; e, sendo assim, não pode trabalhar com hipocrisia em relação ao que ela mesma precisa ensinar. Dessa forma, é preciso existir regras no ambiente escolar, com o fim de que se coloque em ordem a convivência de todo corpo escolar, de maneira a deixar claro que para toda regra quebrada existem as penalidades previstas para serem estudadas e aplicadas. Assim, pode-se transformar o local de aprendizagem em um local respeitável e harmonioso.

Mesmo com os problemas como os relatados, muitos professores sentem prazer em dar aula, buscam propor algo inovador, procuram por uma nova ideia para que os alunos tenham uma reação desafiadora. São os alunos o verdadeiro motivo de o professor estar ali.

Muitos de nós ainda acordamos pela manhã cedinho todos os dias, outros só nos fins de semana, e preparamos atividades, imaginamos estratégias, lemos sobre métodos inovadores e até procuramos aplicá-los com nossos bons alunos – Jones Santos, professor de Matemática

102

No entanto, como a escola não se impõe diante do aluno, este se sente no direito de entrar na sala atrasado todo dia, sentar virado para o lado, conversar, agredir colegas, xingar o professor e os demais alunos. Em face disso, muitos professores já não dão conteúdos, apenas fazem brincadeiras e passam trabalho para casa, para que façam uma pesquisa (não precisa copiar, os alunos têm o costume de imprimir direto da internet) e apresentem na sala (na verdade, eles não apresentam, apenas leem ou tentam ler, o que parece ótimo, pois ele tentou, e, assim, está aprovado). Outros professores atuam de forma diferente: dão aulas conturbadas, passam provas, mas não as corrigem, nem as devolvem, e, ainda, atribuem notas de forma aleatória. Essas foram minhas percepções dentro da Escola.

A disciplina e indisciplina segundo pesquisadores em educação

Entendemos que a disciplina denota a forma de agir, através do respeito e obediência às normas de convivência da sociedade em que está inserido. Ela representa a maneira de agir do indivíduo, em sentido de cooperação, bem como de respeito e acatamento às normas de convívio de uma comunidade.

Para Nereci (1989, p. 25), a disciplina, “em sentido didático, representa a maneira de agir do educando, no sentido de cooperação no desenvolvimento das atividades escolares e respeito pelos colegas”. Ao se fazer um paralelo, percebemos que os pais estão deixando de cumprir sua função, os limites não estão sendo obedecidos; eles sequer foram criados por algumas famílias, e, dessa forma, os filhos vão para a Escola sem entender o que são regras, o que é obedecer às hierarquias, o que é não se apropriar de bens alheios. Da mesma forma que eles procedem em casa, procedem na Escola.

A família deixou de cumprir, pelo menos na convivência com alguns alunos da EMEB, a sua função civilizatória básica, ou seja, não está educando seus filhos para viver em sociedade fora de suas comunidades. Isso implica dizer que, se continuar assim, os valores morais estarão em fase de exclusão. Para Parrat-Dayan (2008),

O problema de indisciplina pode ser provocado por problemas psicológicos ou familiares, ou da construção escolar, ou das circunstâncias sócio-históricas, ou então, que a indisciplina é causada pelo professor, pela sua responsabilidade, pelo seu método pedagógico (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 64).

Garcia (1999) já afirmava que “o conceito de indisciplina apresenta uma complexidade a ser considerada” (GARCIA, 1999, p. 102). De fato, alguns desses alunos obedecem às regras de sua comunidade: eles não apontam os traficantes, não são os X9 (delatores), isso quer dizer que existe uma sociedade cativa dentro das comunidades, com regras próprias, e estas são distintas da sociedade fora dali.

Contudo, essas regras e imposições de suas comunidades criam sequelas nessas crianças e adolescentes. Não é fácil ouvir de um aluno que ele viu seu pai apanhar até morrer, porque roubou a casa de um traficante que comandava a região. Por sua vez, o professor precisa manter a disciplina em sala de aula, e, para isso, usa de autoritarismo, achando que dessa forma consegue manter a ordem, mas, infelizmente, é afrontado pelo aluno que sabe bem seus direitos, e desconhece seus deveres. Sobre questão de autoridade, Luna (1991) enfatiza que

O professor com autoridade é aquele que deixa transparecer as razões pelas quais a exerce: não por prazer, não por capricho, nem mesmo por interesse pessoais, mas por um compromisso genuíno com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que, conhecendo a realidade, disponha-se a modificá-la em consequência com um sujeito (LUNA, 1991, p. 69).

Fazer o que Luna (1991) propõe torna-se desgastante, quando o professor não se vê amparado por quem defende os alunos. Não é combater onde o aluno está, é transformar de onde ele veio. Os professores não são vilões. De acordo com Aquino (1996),

A indisciplina escolar não é um fenômeno estático; ao contrário, está relacionada a um conjunto de valores e expectativas que variam e mudam ao longo da história, nas mais diferentes culturas da sociedade. Além disso, pode ser observada em diversas classes sociais, instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social (AQUINO, 1996, p. 98).

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino não funciona como a única obrigação do professor, ou seja, apenas de ensinar com autoridade na sala de aula. Deve existir uma relação interpessoal entre professor e aluno.

Hoje, vive-se numa sociedade em que crianças e jovens, em alguns casos, não têm limites, tampouco regras. Aquino (1998) já demonstrava preocupação com essas mudanças de comportamento familiar: “as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as

regras, a responsabilidade por isso é dos pais, que teriam se tornado muito permissivos” (AQUINO, 1998, p. 7).

Ainda segundo Aquino (2003, p. 8), “a indisciplina se trata de um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais e também econômicas”, ou seja, a indisciplina realmente não existe somente atrás do meio sociocultural ou econômico, ela nasce também através da falta de afetividade, e da ausência de valores sociais e morais.

Considerações finais

Durante meu exercício acadêmico e profissional na EMEB Maria Iraci, percebi a inquietação dos professores com relação à indisciplina dos alunos, à impotência, à sensação de que tudo está perdido, que a sociedade não tem mais jeito, e que a Escola tampouco pode reverter esse quadro.

A violência que insiste em adentrar os muros da Escola e se personifica nos alunos, faz que o ambiente de trabalho torne-se insuportável. É um peso trabalhar. E isso se reflete nas relações dos professores com os alunos, e nas relações dos professores com seus colegas e com os gestores.

Ao tentar compreender o que estudiosos dizem sobre esse tema e quais os prejuízos que essa falta de disciplina, da desvirtualização da Escola na sua real função, que é educar e avançar no processo cognitivo, podem trazer para os próprios alunos, percebemos que uma mudança só será possível com políticas públicas que protejam a escola e os professores, que assegurem aos alunos a mobilidade social pela educação, e que garantam aos alunos um ambiente familiar com condições para se desenvolver dentro da moral e da ética.

A escola sozinha não será capaz de tratar todos esses problemas. Os professores estão adoecendo dentro desse contexto. Ou a Escola é tratada como ambiente com regras que devem ser respeitadas, e os professores como profissionais imprescindíveis para essa melhoria, ou continuaremos a viver o

fracasso que é a educação, em que o sucesso de um aluno é exceção, e não a regra.

Referências

ALAGOAS. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Resolução n. 08, de 17 de abril de 2007. Alagoas, 2007.

_____. Estabelece o limite máximo de vagas por turmas na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. **Diário Oficial do Estado**. Resolução n. 55, de 17 de dezembro de 2002. Alagoas, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas práticas e teóricas. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 47. Campinas, dezembro/1998.

_____. **Indisciplina**: o Contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. FNE. **Documento-Referência CONAE**. Brasília, FNE, 2010.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p.101-108, jan/abr.1999.

GÓIS, Antonio. **Brasil**: Campeão de indisciplina. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32919/campeao-de-indisciplina/> Acesso em: 02 mar. 2015

LUNA, Sérgio Vasconcellos de; DAVIS, Cláudia Leme Ferreira. A questão da autoridade na educação. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 76, p. 65-70, fev. 1991.

NERECI, Imideo. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1989.

<http://www.maceio.al.gov.br/semad/saberes-docentes-em-acao/>

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

UNESCO Office in Brasilia. **Avaliações do Terce**. Disponível em:
http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/terce_study_by_unesco_student_performance_improves_in_latin_america_but_inequality_and_other_factors_continue_to_affect_learning/#.VjDPIpfRaag . Acesso em: 30 jul. 2015.

PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PROCESSOS FORMATIVOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ

Eliane Maria TEODORO
Maria Lígia dos Passos GOMES
Vanda Figueredo CARDOSO

RESUMO

A formação e a valorização dos profissionais da educação são dimensões do desenvolvimento profissional que exigem dos gestores maior atenção, uma vez que empreendimentos nesse campo convergem para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a proposta de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, desde seu início, em 1993, até os dias atuais. Serão apresentadas considerações sobre a implantação do Projeto de Formação Continuada para a rede municipal – elaborado em 2005 a partir da escuta aos educadores das escolas e equipe central – que tem visado o fortalecimento do processo democrático da escola pública municipal e à melhoria do processo educativo. Baseia-se em Freire (1996), o direcionamento das ações, espaços e tempos formativos, mediante o reconhecimento dos saberes trazidos pelos profissionais da escola, no diálogo entre as equipes da sede e escolas e escuta aos sujeitos envolvidos. Dentre outros teóricos, fundamenta-se em Alarcão (1998) e Hernández (1998), a discussão sobre a prática como elemento¹ indispensável à formação continuada, na medida em que responda às necessidades levantadas pelos profissionais, e em Santos (1998), a compreensão que a reelaboração dos saberes ocorre na relação teoria e prática. Diante da realidade educacional do município de Maceió, esta ação se constituiu espaço de reflexão, intervenção e atualização profissional. Apesar dos problemas históricos de desarticulação do trabalho pedagógico, observam-se avanços na prática educativa e enfrenta-se o desafio de articular as propostas de formação na perspectiva de realizá-la no espaço escolar, envolvendo todos os profissionais.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Básica; Prática Educativa.

¹-Pedagogia, especialização em Gestão Escolar, Direito Educacional e concluinte do Curso de Inspeção Educacional; Secretaria Municipal de Educação de Maceió, eliane.teodoro@ig.com.br.

2-Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, Coordenadora pedagógica, ligia-passos@hotmail.com. 3-Pedagogia, Mestranda em Educação Brasileira, Secretaria Municipal de Educação de Maceió e Instituto Federal de Alagoas, vfcardoso59@gmail.com

Introdução

*Ensinar exige a convicção de que
a mudança é possível.
Paulo Freire*

A discussão sobre a formação continuada tem ocorrido de forma intensa e se encontra presente no discurso oficial quando são tratadas as questões educacionais. Esse tema suscita, também, o debate sobre a formação inicial dos educadores, pois não é possível compreender esses dois processos separadamente, uma vez que eles fazem parte da formação permanente do profissional da educação, como afirma Fusari (1998):

A formação inicial e a formação contínua são percebidas como dois momentos de um mesmo processo, de tal forma que ambas se interpenetrem e se complementem, oferecendo qualidade, quantidade e dignidade de ensino e aprendizagem à formação do educador. Trata-se, pois, de um novo paradigma para a formação dos professores (p. 532).

Essa discussão gira em torno de um ensino qualificado, onde teoria e prática encontram uma ressignificação buscando superar a dicotomia que as envolve. No entanto, tem-se observado resistência dos professores às ações que propõem estudo teórico. Entretanto, devemos considerar as condições que são oferecidas para o desenvolvimento da prática pedagógica. Superar obstáculos dessa natureza é o desafio do Projeto de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, objeto de estudo deste trabalho.

Esse projeto fundamenta-se nos princípios da democracia, autonomia e profissionalidade. Com base nesses pressupostos, buscou-se a consolidação do trabalho de formação continuada, iniciado em 1993, com a implantação de um Projeto de Formação Continuada elaborado em 2005, enfrentando o desafio de superar a fragmentação do processo pedagógico, observado na desarticulação da prática educativa em algumas escolas e na sede.

O presente trabalho visa refletir sobre essa experiência evidenciando os caminhos percorridos e as possibilidades de alcance dos objetivos traçados no

sentido de superar a formação departamental e fragmentada, consolidar a organização da rede de formadores e vislumbrar o reconhecimento da escola como *locus* da formação.

O projeto de formação

De acordo com o Projeto de Formação – SEMED (2005), a própria ideia de rede se contrapõe à hierarquia frequentemente estabelecida nas diferentes formas de trabalho, geralmente representadas por meio de uma pirâmide. Para Scheren-Warren (1996):

A ideia de rede implica, pensar (...) na possibilidade de ‘integração de diversidade’. (...) A análise em termos de ‘redes de movimentos’ implica buscar as formas de articulação entre o local e o global, entre o particular e o universal, entre o uno e o diverso, nas interconexões dos atores com o pluralismo (p. 9-10)

Como consequência, tem-se a efetivação do diálogo entre profissionais da educação, escola e sede para definição de demandas da formação. Assim, lança-se o desafio de constituição da rede de formadores, antes composta por técnicos dos diversos setores da equipe central, para uma formação que se caracteriza por apresentar uma estrutura horizontal, descentralizada e articulada por uma equipe coordenadora, organizada com o intuito de superar a abordagem fragmentada das ações de formação desenvolvidas na rede.

Nessa perspectiva, enfrenta-se a necessidade de romper com o modelo verticalizado de instituição, exigindo do formador uma postura dialógica e a compreensão política e técnica do seu papel. Isso se dá a partir da articulação das propostas de formação dos departamentos, através de reuniões intersetoriais e ampliação da formação para os demais profissionais da escola. Tem-se oportunizado o debate com todos os segmentos em seminários de abertura da programação anual, jornadas pedagógicas e encontros de socialização, com objetivo de debater questões inerentes ao contexto educacional, apontar propostas, apresentar resultados do trabalho e impactos no processo educativo da rede municipal.

Em 2010, essa ação conquistou espaço institucional, formalizando-se através do Núcleo de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação de Maceió, setor responsável pela articulação dos processos formativos dos profissionais da rede e formação dos formadores. Destaca-se também, a ampliação do processo formativo para outros segmentos da escola; a implantação do projeto das escolas autoformadoras e a ampliação da rede de formadores inserindo os educadores que atuam nas unidades de ensino. Também, analisa-se a forma de organização do Núcleo e detalhamento das ações por ele implementadas.

Vale ressaltar que a formação continuada perpassa pelo debate sobre a formação inicial dos educadores, demais profissionais e melhoria da educação pública. Devido a problemas relativos à qualidade dessa formação, tanto no nível médio quanto no superior, e de situações enfrentadas nas escolas da rede municipal, o projeto de formação continuada se constituiu espaço de reflexão, intervenção político-pedagógica e atualização profissional, apresentando novas propostas de trabalho de cunho teórico-prático; sugerindo alternativas à prática educativa de sala de aula e de gestão educacional.

A ação de formação continuada na rede teve início no ano de 1993, baseando-se exclusivamente numa ação centrada nos saberes, em que predominava o conhecimento disciplinar, isto é, o domínio de um certo conhecimento formal (disciplinar), pensando, dessa forma, no coletivo de professores e na dificuldade de por em prática aquilo que era visto na formação, como nos diz Imbernón (2005):

durante muito tempo, a formação baseou-se em conhecimentos que poderíamos denominar “de conteúdo”. A perspectiva técnica e racional que controlou a formação durante as últimas décadas (a preferência pelo metodológico) visava um professor com conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e psicopedagógico, para exercer também um ensino nivelador. (p.16)

Entendendo a necessidade de tal conhecimento, não se pode desconsiderá-lo, mas historicamente o mesmo torna-se insuficiente para atender às necessidades

contemporâneas na perspectiva de uma educação baseada na qualidade social. Segundo Libâneo, (2004):

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (p. 51).

Ao longo desse processo, leituras, momentos de escuta e avaliações subsidiaram as reflexões acerca de um formato de formação que atendesse a nova realidade, objetivando tanto a melhoria da prática educativa como o ensino qualificado, onde teoria e prática encontram uma ressignificação, fugindo da eterna dicotomia que as envolve. De acordo com teóricos como Alarcão (1998) e Hernandez (1998), que colocam a prática em um patamar de elemento indispensável à formação continuada, uma vez que esta só terá um sentido real, na medida em que responda as necessidades levantadas pelos profissionais. Segundo Freire (1996):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (p. 43-44).

É necessário enfatizar o “despertar” do grupo de formadores para uma nova visão, já que o projeto de 2005 foi elaborado a partir de uma primeira escuta das necessidades dos profissionais que buscavam as ações de formação; resultando mais tarde no atendimento aos demais profissionais da escola, após longo período de abandono aos educadores por parte da instituição. É inegável que a consolidação deste processo formativo foi um avanço significativo, no entanto, era necessário buscar alternativas para a superação da fragmentação do processo pedagógico, consequência de um processo de formação, tanto inicial, quanto continuada departamentalizado.

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. (Imbernón, 2005, p.41)

Isso porque, continua-se a conviver com problemas históricos dentro do processo de formação e, por conseguinte, dentro das escolas. Dentre estas situações podemos destacar a desarticulação do trabalho pedagógico visível em algumas escolas, onde cada segmento desenvolve seu trabalho de maneira isolada, estimulando um sentimento de competitividade prejudicial ao processo ensino-aprendizagem. Esta desarticulação é reflexo, também do fracionamento do projeto político pedagógico da sede e escolas, onde cada departamento desenvolve seu trabalho de maneira independente. Nessas quase duas décadas, vários “modelos” de formação foram experienciados. Inicialmente realizada em momentos pontuais, apenas para os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, reafirmando a departamentalização, e muitas vezes envolvendo o mesmo público. Após vários anos, o grande desafio era romper com a fragmentação das ações formativas, em 2005 então, por meio da elaboração do Projeto de Formação Continuada da Rede, onde a ideia central era a promoção de uma formação contínua e permanente, começou a surgir e a se efetivar na prática das formações o sentido de horizontalidade e coletividade.

Até então, a formação dos demais profissionais da educação ocorria de forma esporádica e pontual. No ano de 2007, cristalizando a concepção de que todos os profissionais da educação, independentemente de ser docente ou não docente, são eminentemente educadores, foi-se agregando ao Projeto de Formação Continuada o segmento dos demais profissionais - administrativos e de apoio pedagógico.

O funcionário administrativo tem conquistado grandes avanços no ambiente escolar, todavia, nem sempre foi assim, esse reconhecimento tem sido processual e demorado. Portanto, os profissionais que desempenham função na escola, são educadores em potencial, pois organizam, estruturam, assessoram de forma educativa as ações existentes na escola, estabelecendo uma relação com os educandos, dando vida também a um currículo e muitas vezes não observados

pelos demais sujeitos do processo educativo. Os mesmos devem se ver e serem vistos não mais como fragmento ou parte isolada, mas sim como um segmento essencial na formação do indivíduo enquanto cidadão e ator social.

No trabalho de formação continuada há ainda a necessidade de romper com um modelo verticalizado que exige de nós formadores uma postura dialógica, pois conforme Freire (1996) “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (p.154).

Nesse processo de construção o grupo de formadores levantava questões, as inquietações eram uma constante, sabendo que era fundamental formar o profissional para as mudanças de um mundo globalizado, sem perder de vista uma sociedade democrática, onde a ética e os valores seriam a base das atitudes formadoras da nova geração. Como nos fala Freire (1996) “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (p.60). Para tal ação, necessário se faz trabalhar desenvolvendo a capacidade reflexiva em grupo.

[...] Propõe-se, assim, uma formação profissional – tanto a inicial como a continuada – baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática refletida. (Libâneo, p.39-40)

Nessa perspectiva, “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernón, 2005, p. 52). Para tanto, foi elaborado o projeto de formação fundamentado nos princípios de democracia, autonomia e profissionalidade. Entendendo-se por democracia, a forma sócio-histórica construída na prática social dos indivíduos, buscando romper com tradições e instituir novos processos pedagógicos de discussão e deliberação (Santos, 2000). Compreende-se

que o processo de formação só terá sentido tendo como meta o fortalecimento do processo democrático nas escolas e na sociedade.

Considera-se essencial nesta ação o exercício da autonomia que, segundo Sacristán (2001), é a capacidade de pensar, possibilidade de decidir e atuar, porém é preciso que haja segurança material, liberdade de cátedra e a possibilidade de participar na definição do projeto educativo.

Nesse processo, a conquista da profissionalidade docente torna-se consequência deste trabalho, porque é na reivindicação dos professores que serão reconhecidos como profissionais, sujeitos de um saber e de um fazer (Tardiff, 1991). Desse modo, a formação continuada precisa ser uma ação contínua, que promova o desenvolvimento pessoal e profissional. (Nóvoa, 1995).

Com base nesses princípios, foi estruturado o grupo de formadores que será o eixo condutor da formação continuada, tendo como atividades principais a formação continuada e o acompanhamento às ações formativas, nas escolas. Composto pelas equipes técnicas dos diversos departamentos e atendendo a um perfil configurado pelo coletivo de formadores, com as seguintes características:

1. Ser formador com um ano de experiência (realizando formação continuada e fazendo acompanhamento as ações formativas nas escolas);
2. Ter participado, como cursista de processos formativos contínuos em redes públicas de ensino;
3. Trabalhar em conjunto com parceiros experientes, quando necessário, para adquirir a prática formativa desenvolvida pela Semed;
4. Elaborar um Plano de Trabalho;
5. Ser coerente com o projeto político pedagógico da Semed;
6. Ter conhecimento e compromisso com as políticas públicas da educação, sobretudo com as da Semed;
7. Ter habilidade e facilidade em comunicação verbal e escrita;
8. Ter facilidade em trabalhar coletivamente, com iniciativa e autonomia sem perder de vista o seu papel individual na equipe;
9. Ter a capacidade criativa e previsiva para propostas inovadoras;
10. Ter disponibilidade para estudos individuais e coletivos;
11. Ter disciplina em relação aos compromissos, sendo assíduo e pontual;
12. Quanto à formação acadêmica:
 - 12.1. Ser pós-graduado na área e experiência na temática de atuação;
 - 12.2. Caso o técnico só tenha a graduação, deverá o mesmo fazer um curso de pós-graduação na área de atuação, pelo menos por 18 meses, a contar do início desse trabalho;

13. Os formadores precisam deter, além do domínio específico da área de atuação, os princípios metodológicos e éticos com propósitos políticos da docência com decência;
14. Ter socializado trabalhos nos encontros de formação continuada e ou na socialização de experiências educativas da Semed;
15. Inserir-se na política de apresentação de trabalhos em seminários, congressos e outros eventos de formação, durante o período de atuação;

Os formadores que integram a priori o coletivo e a posteriori a rede de formadores, também têm sua formação, que ocorre quinzenalmente, abordando temáticas que integram três dimensões: Humana, Científica e Política.

Tendo em vista a necessidade de aprofundamento de questões ligadas a organização curricular e de espaços e tempos escolares, como também de resultados satisfatórios da escola, foram gestados grupos de estudos com o objetivo de promover a articulação da ação docente que acontece na escola e na formação continuada.

Considerando que a escola é o espaço legítimo de formação de seus profissionais, deve-se assegurar que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço formativo onde os profissionais refletem, pensam, analisam e criam novas práticas.

[...] Por isso, é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todo; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. (Imbernón, 2005, p.16-17).

O Projeto de Formação Continuada da Rede organiza-se por encontros sistemáticos, seminários, oficinas e jornadas pedagógicas. No início de cada ano é realizado o seminário de abertura, abordando o tema central estabelecido para as ações formativas daquele período, envolvendo todos os profissionais da educação. Nesse momento, é apresentado o cardápio de cursos para escolha de acordo com os interesses e necessidades de cada profissional.

A cada dois anos, é organizada a socialização de experiências educativas (este ano acontecerá a IX Socialização com o tema Currículo e Práticas Educativas), tendo como objetivo contribuir para a articulação dos diversos setores da sede e segmentos da escola. Também a cada dois anos, é organizada a Jornada Pedagógica dos Educadores Municipais, com os objetivos de:

1. Fomentar o debate e a reflexão acerca das políticas públicas direcionadas à educação com vistas ao fortalecimento da escola.
2. Legitimar a escola como espaço de formação de educadores.

Para promover a articulação entre os projetos de formação elaborados pelos departamentos, são realizados encontros de socialização dos mesmos, por meio de reuniões intersetoriais que acontecem mensalmente, de modo a permitir o diálogo entre os elementos coadunantes de cada projeto.

A fim de desenvolver a articulação entre os processos formativos e a formação dos formadores, foi criado o Núcleo de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação de Maceió, que tem como competência básica fomentar, articular e coordenar, efetivamente, ações intersetorializadas de formação inicial e continuada, programas de pós-graduação, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, além de programas e projetos de formação institucionalizados, desde que conveniados com a Secretaria, bem como a política de valorização profissional.

O Núcleo desenvolve suas ações pautadas em seis eixos organizativos, apresentados a seguir:

1. Formação inicial e em pós-graduação do magistério/administrativo (presencial, semipresencial e a distância) Este eixo refere-se basicamente em articular e acompanhar, junto às instituições formadoras, a oferta de cursos, bem como o ingresso aos mesmos, objetivando a qualificação acadêmica dos profissionais.
2. Formação continuada do magistério/administrativo (presencial e a distância), trata da articulação e do acompanhamento das temáticas ofertadas pela sede, junto ao coletivo de formadores, e pelas instituições externas, a exemplo do MEC e outros parceiros.

3. Valorização dos profissionais da educação do magistério/administrativo (comissões de avaliação de desempenho e do estágio probatório). Quanto ao eixo da Valorização, trata da articulação para garantir a valorização dos profissionais da educação, respaldando-se em documentos oficiais e na política instituída pela Rede Municipal.
4. Certificação e validação dos processos seletivos de formação profissional, trata do monitoramento da frequência e da emissão de certificados aos cursistas das formações, no sentido de viabilizar a valorização profissional.
5. Acompanhamento e monitoramento da formação continuada, incluindo as escolas autoformadoras. Este eixo refere-se à efetivação de ações de acompanhamento da formação oferecida na sede e de monitoramento das ações, junto às escolas autoformadoras, objetivando subsidiar as escolas, no tocante a formação profissional.
6. Formação do formador. Quanto a esse eixo, as ações são voltadas a acompanhar à equipe de formadores, no sentido de subsidiá-los para garantir o bom andamento às turmas de formação, bem como articular uma política de valorização para essa equipe, uma vez que esta é constituída por profissionais da Rede, que precisam estar em formação permanente.

O grande desafio hoje, é instituir a Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino, com o propósito de nortear todas as ações de formação inicial, continuada e de pós-graduação e a valorização dos profissionais da educação do município de Maceió.

Conclusão

O processo de formação continuada da Semed, ao longo desses dezessete anos, vivenciou a transição de uma formação pontual, departamentalizada, conteudista e niveladora para uma formação democrática, abrangente e descentralizada.

Ao optar por constituir uma rede de formadores, busca-se antes de tudo, romper com o isolamento do trabalho dos diferentes departamentos, acabando com

uma dicotomização entre teoria e prática, entre sede e escola. A estrutura de rede traz consigo a ideia de horizontalidade, onde todos são iguais, conseqüentemente o poder é descentralizado.

É preciso conhecer as reais condições de organização e funcionamento das escolas, seus conflitos internos que interferem decisivamente no desenvolvimento do trabalho. A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais envolvam-se e ajudem-na no processo de educar. Para tanto, deve-se organizar uma formação baseada em seu projeto político pedagógico observando seu currículo e as reais necessidades de seus atores educativos, com isso busca-se a melhoria da escola.

Nessa realidade, a formação influenciou tanto na concepção como na prática de seus formadores, superando uma concepção individualista de formação, vislumbrando-a enquanto processo evolutivo, permanente e continuado, centrada na articulação entre as dimensões científico, pedagógica, humana e política e contribuindo na construção de uma nova identidade profissional. “Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.” (Imbernón, 2005, p.27).

Com isso a formação continuada ao longo desse processo, vem auxiliando na construção e ressignificação dos saberes docentes e dos demais educadores possibilitando a melhoria da qualidade do ensino.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente In: VEIGA, Ilma Passos A. (org) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: SP, Papirus, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

- FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do estado, da Universidade e do sindicato In: **IX ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Águas de Lindóia: São Paulo, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. In: **Pátio**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, 04: 8-13.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia, Alternativa, 2004.
- NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente** In: NÓVOA, Antonio (org.) Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995, 2ª edição.
- SACRISTÁN, Gimeno. El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes In: **Movimento – Prática pedagógica, prática dialógica**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, Universidade Federal Fluminense, 2001, nº 03: 105-124.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Caminhos da Profissionalização do magistério**. Campinas: SP, Papirus, 1998.
- SCHERER-WARREN, Ilse. **Rede de movimentos sociais**. São Paulo, Edições Loyla, 1996, 2ª edição.
- TARDIFF, Maurice et al. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente In: Teoria e Educação. Porto Alegre, Pannonica, 1991, nº 04: 215-233.

Formação Continuada de Professores de Educação Física: uma análise da Semed-Maceió

Cláudia Rejane Cavalcante LIMA¹

Resumo

Neste trabalho, que constitui-se em um recorte de nossa pesquisa de mestrado em Educação para a Saúde, nosso principal objetivo foi verificar quais as implicações profissionais ocorridas com professores de Educação Física, durante sete anos de programa de formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL-SEMED. Em específico, caracterizar o perfil do grupo pesquisado, quanto às variáveis pessoais e profissionais, compreender dentre os itinerários formativos os principais fatores profissionais que o impacto da formação continuada realizada, sob o olhar dos professores, trouxe para a sua prática docente durante esses 7(sete) anos de 2005 -2011, na sua capacidade para ensinar ao nível das seguintes dimensões da intervenção pedagógica: instrução, gestão/organização, clima relacional e disciplina, mediante o grau de satisfação.

Palavras-chave: Formação continuada, educação física, professor

Introdução

No decorrer das últimas décadas, a formação continuada de professores vem ocupando um papel central na atividade profissional docente pois o educador necessita constantemente de repensar e aperfeiçoar a sua prática. O conceito de formação continuada apresentado por Pires (1991) é entendido como “a formação recebida por formandos já profissionalizados e como uma vida ativa, tendo como base a adaptação contínua à mudança dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social” (p. 143).

¹ Professora de Educação Física, Mestra em Educação para a Saúde – Instituto Politécnico do Viseu-Escola Superior de Saúde do Viseu-Portugal; técnica-formadora, SEMED, e-mail: rejajima3@gmail.com

Formação continuada

Formação continuada de professores pode ser definida como organismos internacionais, implicando na aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (Imbernón, 2010). Tornando-se assim, a formação continuada, um imperativo cada vez mais necessário perante a rapidez de obras nas mais diversas áreas que apresentam novos conhecimentos e de sua disseminação na prática docente.

A formação de professores numa perspectiva de prática reflexiva se configura como uma política de valorização pessoal e profissional e das unidades escolares, uma vez que crê em condições de trabalho propiciadoras da formação continuada dos professores. Ou seja, uma formação que cria as condições que permitem ao professor elevar ao máximo as oportunidades de ensino e aprendizagem, através de uma sistematização de comportamentos referentes à intervenção pedagógica frente aos alunos.

O eixo central na formação continuada está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela, podendo ser melhores explicitados nas quatro dimensões de ensino: instrução, gestão/organização, clima relacional e disciplina dos alunos, apoiados em Autores como Branco (2013); Freitas, (2012); Aranha (2004); Onofre (2000); Carreiro da Costa (1991) e Siedentop (1983).

Essas dimensões, apontadas como técnicas de intervenção pedagógica, segundo Aranha (2004) citado por Freitas (2012) “podem ajudá-lo no cumprimento desta tarefa, permitindo-lhe melhorar a sua intervenção pedagógica; logo, praticar um ensino mais eficaz”(p.24). Onofre (2000) explicita que “um ensino eficaz como aquele que cria as condições que permitem maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos”(p.32).

Na dimensão da instrução, Valente (2011) explana: o processo de comunicação verbal permite transmitir o objectivo e a forma de concretização das tarefas pretendidas, determinante para o êxito das mesmas. Freitas (2012) confirmou a eficácia dessa dimensão em seu relatório de estágio: “Esta dimensão de

<http://www.maceio.al.gov.br/semad/saberes-docentes-em-acao/>

intervenção pedagógica revelou-se como uma peça fundamental para o processo ensino-aprendizagem dos alunos nas aulas”(p.25), e complementou “O aperfeiçoamento da apresentação de informação à instrução constituiu uma das componentes de eficácia pedagógica, na qual a professora estagiária procurou melhorar a sua qualidade”(p.25).

Simões (2012) cita Siedentop (1983) na dimensão gestão/organização “a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas actividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do Professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula”(p.14).

Carreiro da Costa (1988) como citado em Branco (2013) diz que “os professores mais eficazes gastam menos tempo em tarefas organizativas e têm uma maior capacidade de utilização de diferentes formas de organização/gestão das actividades”(p.27).

Outra dimensão utilizada na intervenção pedagógica é a dimensão clima relacional que se constitui dos artifícios com a promoção de um ambiente de aprendizagem cordial e humano, na qual o professor deve demonstrar em sua prática pedagógica aos seus alunos, atitudes de entusiasmo, encorajamento, elogio etc., oportunizando um clima de expectativas sobre seus aprimoramentos na evolução do ensino e aprendizagem. Branco (2011) cita Marques (2004) “A existência de um bom clima contribui para a satisfação pessoal, para o empenhamento nas actividades prescritas pelo professor, e para a maturação emocional dos alunos”(p.20).

Quanto à dimensão disciplina, Mota (2012) cita Piéron (1984) “existem elementos que favorecem o controlo da turma. A maximização do tempo de atividade é sem dúvida um dos principais, mas deste também fazem parte: estabelecer regras de comportamento claras, utilizar técnicas para diminuir o comportamento inapropriado e promover a disciplina face aos objetivos gerais da educação”(p.17).

Nessa perspectiva, ao se apropriar das dimensões supramencionadas em seu fazer cotidiano, fazendo uso de técnicas de ensino e aprendizagem, o profissional de

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

Educação Física pode atuar efetivamente na melhoria das práticas pedagógicas e, com isso, trazer maior qualidade para o ensino da Educação Física, como também das demais áreas.

O impacto profissional do professor com a formação continuada

Cutrim *et al.* (2013) citam Minicucci (2001), “afirmando que, através do trabalho, o indivíduo alcança diversas formas de satisfazer suas necessidades, mas, ao discutir sobre esse assunto, é possível notar que poucas pessoas estão realmente satisfeitas com o trabalho que desempenham”(p.01). Citam, também, White (1992), dizendo que “os conflitos pessoais, trabalho e ambição excessiva, pressões financeiras, receio de desemprego, tédio, falta de oportunidade e incontáveis outros problemas atormentam sua existência”(p.01).

Oliveira (2009) define “satisfação” como “um conjunto de sentimentos favoráveis ou desfavoráveis com os quais os empregados veem seu trabalho” (p.196). O estudo realizado por Cutrim *et al.* (2013) “a partir dos resultados encontrados verificou que o principal fator responsável pela satisfação no trabalho é o fator social. As relações interpessoais são consideradas como fundamentais para um bom desenvolvimento do trabalho e para a satisfação desses profissionais” (p.01). O referido estudo conclui que o fator “desvalorização” do professor, assim como em vários outros trabalhos, mostrou-se como principal causa da insatisfação docente.

Satisfação profissional remete-nos diretamente à associação entre produtividade e realização pessoal. E com a profissionalidade docente não é diferente, Branco (2013) cita Terroso (2006) em um estudo sobre a relação entre a formação contínua, a satisfação profissional e as práticas educativas, realizado com professores portugueses, nos aponta dados importantes para reflexão das práticas educativas.

Quanto aos principais motivos de satisfação profissional, o referido estudo apresenta:

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

A maioria dos respondentes aponta como o mais importante motivo de satisfação o sentir que o seu trabalho produz resultados. De todos os outros motivos apresentados podemos destacar dois que são específicos da actividade docente – gostar de trabalhar com crianças e saber que é útil aos alunos – e que aparecem como maior motivo de satisfação profissional para alguns professores. (Terroso,2006, p.69)

Indica, ainda, que “principais motivos de insatisfação profissional apontados pelos nossos respondentes são o facto de não obter resultados satisfatórios, sentir que o seu esforço não é compensado, ter alunos que não querem aprender e a falta de equipamento adequado para as aulas”. Terroso (2006) explica, também, que a “frustração profissional como principal factor de insatisfação é, mais vezes, apontada por aqueles que frequentaram mais acções de formação”(p.74).

Por fim, a satisfação dos professores com a formação continuada sucede de aspectos múltiplos tais como: sucesso dos alunos; de subsídios para avanço do desempenho da actividade docente, da acção do formador em direcção da solução dos problemas dos professores, das relações interpessoais, da troca de experiências e partilha com os pares.

126

Formação continuada na SEMED

A formação continuada de professores emana destaque no papel fundamental na actividade profissional do docente: o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática. Como já expusemos nosso entendimento acerca da conceituação de formação continuada no início de nosso trabalho, faz-se necessário divulgar, em um breve histórico, como a formação continuada de professores na SEMED aconteceu, no desenrolar da história, com um recorte nos anos 2000.

O trabalho de formação continuada teve início em 1993, após longo período de abandono do professorado por parte da instituição. Com o gerenciamento da Diretoria Geral de Ensino(DIGEN)² e com a criação do Plano de Ação do Governo Municipal de Maceió para a Educação no quadriênio 93/96 – Por uma educação

² O levantamento documental foi possível já que a autora é professora e técnica formadora da SEMED, o que possibilitou o acesso às informações repassadas, esclarecendo, também, que todos os relatórios das formações continuadas da Secretaria encontram-se no Núcleo de Formação e Valorização Profissional que pertence ao quadro da Diretoria Geral de Ensino.

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

municipal pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos – que apresentava, em sua linha de ação número 3:

Valorização do magistério, com implantação de políticas de longo alcance que contemplem formas de ingresso por avaliação de desempenho, planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização dos trabalhadores da educação, tanto nos padrões de retribuição pelo trabalho, quanto pela qualificação para o desempenho da função. (MACEIÓ, 1993, p.17-18)

No transcorrer dos anos vindouros e de várias gestões administrativas o processo da formação continuada na SEMED ganhou o respaldo jurídico em 2000, apoiado no cumprimento legal, em nível federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais e, em nível municipal, pelo Decreto nº 5.997 de 14/09/2000, o qual regulamentou o sistema municipal de ensino e destaca em seu Art. 18:

A formação dos trabalhadores em Educação será feita de forma contínua e sistemática, garantindo-se os cursos específicos, de modo a atender aos objetivos de diferentes níveis e modalidades do ensino, às características de cada fase dos educandos e às demandas da educação em geral ou às necessidades de organização e funcionamento dos profissionais nas áreas em que estiverem atuando. Parágrafo Único: a SEMED garantirá gradativamente a formação dos trabalhadores em educação de sua rede e manterá programas permanentes de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais nas áreas em que atuarem.(p.02)

Firma-se, assim, o compromisso da SEMED com o processo da formação continuada para os trabalhadores da educação. Mas mesmo assim ainda apresentava uma formação continuada fragmentada, fracionada e distanciada do *locus* escola. Lima e Brandão (2010) descrevem bem essa situação com o relato de uma técnica que fala das dificuldades neste processo:

Começamos a sentir que não havia retorno e ou/ aplicação e nem avaliação dos cursos oferecidos e não era refletido em sala de aula, propusemos, assim, socialização nas escolas do que era ofertado na SEMED, no intuito de tentar chegar ao aluno a melhoria do ensino. (p.3)

Esta situação é corroborada por Carvalho (2005), em uma pesquisa com a participação de 106 professores, em que, quando questionados sobre a participação

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

em programas e projetos de formação continuada desenvolvidos no âmbito da escola, 54% afirmaram que não tinham envolvimento.

Buscando melhorar o processo formativo em 2005 o projeto de formação continuada da SEMED foi elaborado buscando atender aos diferentes segmentos da comunidade escolar, tendo como objetivo geral fortalecer o processo democrático das escolas públicas municipais, pautado nos princípios de: Democracia, Autonomia e a profissionalidade docente.

O princípio da Democracia como forma sócio-histórica construída na prática social dos indivíduos, por meio do exercício coletivo do poder político, na tentativa de romper com tradições estabelecidas e instituir novos processos pedagógicos de discussão e deliberação, tendo como base a relação entre iguais, Santos (2003). Toledo(2012) diz que:

“essa demonstração de Santos dos processos de libertação e os processos de democratização partilham de um elemento comum. A inovação, entendida como participação ampliada de atores sociais de diversos tipos em processo de tomada de decisão, implica a inclusão de temáticas até então ignoradas pelo sistema político, de redefinição de identidades e vínculos e no aumento da participação, especialmente na esfera local”(2012, p.105).

128

Autonomia é o segundo princípio apresentado e em seu conceito encontra-se reduzido à redefinição de artifícios administrativos e financeiros da rede de escolas, com ampliação de encargos e responsabilidades para elas. Mas essa prática docente, já alertava Sacristán(1998), é “inevitavelmente condicionada”:

As possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Sacristán(1998, p.166-7)

Essa autonomia do professor, no entanto, suscita questões relativas à dicotomia regulação/autonomia do professor, em equidade do controle praticado por sujeitos externos à sala de aula, no comando do tempo dedicado à formação na escola e da autonomia do professor para gerir seus processos formativos.

A conquista da profissionalidade docente, nesse processo, acaba por se transformar numa consequência de todo esse trabalho, constituindo assim, o terceiro princípio adotado no programa de formação continuada na SEMED, uma vez que é uma antiga reivindicação dos professores serem reconhecidos enquanto profissionais, enquanto sujeitos de um saber e de um fazer (Tardif, 1991).

Formação continuada na área da educação física

O Departamento de Educação Física e Desportos-DEFD, departamento integrante da Diretoria Geral de Ensino da SEMED, tem como função planejar, orientar, coordenar e supervisionar as atividades curriculares ligadas à disciplina Educação Física nas escolas municipais de Maceió de acordo com o Regimento Interno da instituição citada. Uma de suas atribuições consiste em promover o processo de formação continuada direcionada à área da disciplina Educação Física e à área educacional como um todo que envolve a educação escolar, em consonância com o projeto de formação da própria SEMED.

Apresentamos um breve histórico desse processo de formação continuada na área da Educação Física, realizada pelo DEFD³. Em 2005, apresentou um formato diferente dos anos anteriores, em que eram ministradas formações por disciplinas isoladas e, na disciplina educação física, não era sistematizada, mas com cursos pontuais.

A formatação aconteceu com áreas temáticas e ofertadas a todos os professores da rede municipal, independentemente de sua área/nível de atuação, com encontros sistematizados quinzenais durante o ano letivo, tendo como objetivo reconhecer o professor como objeto de formação, como sujeito de sua formação e como sujeito de formação e agente de formação dos outros, analisando sua própria prática pedagógica, em momentos e situações coletivas, ampliando compreensões sobre o aluno (criança, adolescente, jovem e adulto), a profissão professor, a

³ Durante o período que serviu de base para o estudo, a formadora na área da educação física foi a Professora Mestra Cláudia Rejane Cavalcante Lima. No ano de 2009 teve a colaboração em um curto período do Professor Mestre Ricardo Luiz de Sousa, integrante do DEFD.

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

instituição escola, a formação profissional, o processo ensino e aprendizagem, o currículo escolar de troca de experiências.

Como metodologia adotada durante esse percurso utilizamos as seguintes modalidades formativas: círculos de estudos (tipo de formação que promove o trabalho de grupo, a participação ativa e a tomada de consciência de todo o processo formativo envolvido, implicando o argumento e a modificação das práticas profissionais) e oficinas (formação prática para a consolidação ou produção de novos modos de intervenção, ou seja, é o jogo entre o saber-fazer prático ou processual).

Utilizamos também leitura dinâmica de textos, apresentação de vídeos, aula expositiva, discussões relacionadas aos temas abordados, vivências nas escolas, apresentação de planejamentos, com participação na apresentação de comunicação oral por professores em Seminário: 8ª socialização de experiências educativas da SEMED, mini-seminários, troca de experiências, palestras com estudiosos de áreas específicas, oportunizando um maior aproveitamento dos conteúdos expostos relativos, ficha informativa de cada escola, com pontos a serem melhores abordados no processo da formação continuada, como também a gravação, em *Compact Disc* (CD), de fotos e vídeos da real situação de cada escola, em que havia professores de educação física, participando da formação continuada e encontro científico.

Na área da educação física foram abordados os temas: educação física na perspectiva da educação infantil (2005); O processo de intervenção da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental (2006); Legitimidade e especificidade da educação física escolar (2007); Projeto Político Pedagógico-PPP e Avaliação na disciplina: educação física (2008); Aulas de Educação Física: superando limitações do cotidiano escolar (2009); Educação Física: a diversidade e as práticas pedagógicas (2010);

No ano de 2011, houve interrupção do processo de formação continuada na SEMED, porque foi instalada uma comissão do Programa das Nações Unidas (PNUD), com a missão de melhorar a qualidade do ensino na referida instituição pública. Mas o DEFD, quase ao término do ano, realizou o I Encontro Municipal de Educação Física, nos dias 28 e 29 de novembro de 2011, nas dependências do

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

Centro de Formação Paulo Freire na SEMED, com a seguinte temática: Experiências pedagógicas – vencendo obstáculos.

Desta forma, o DEFD atendeu à solicitação dos professores e, percebendo a relevância social desta solicitação, oportunizou este momento de troca de experiências, no âmbito da educação municipal, e para toda a comunidade alagoana, baseado nos princípios da qualidade da educação, da igualdade de oportunidades e de que a educação física está inserida como componente curricular na escola, e lançou um marco histórico na educação do município de Maceió (AL).

A formação continuada aqui apresentada teve a pretensão do favorecimento à profissionalidade docente na qual o professor se reconhece como sujeito de um saber e de um fazer. Freire (2011) reforça essa afirmativa quando diz: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”(p.18), o que também estimula a profissionalização dos demais trabalhadores em educação envolvidos no processo.

131

Percurso Metodológico

O objetivo geral foi avaliar o impacto do programa de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL aos professores de educação física, no período de 2005 a 2011. Os objetivos específicos foram: caracterizar o perfil do grupo pesquisado, compreender dentre os itinerários formativos os principais fatores profissionais que o impacto da formação continuada realizada, sob o olhar dos professores trouxe para a sua prática docente durante esses 7(sete) anos de 2005 -2011, na sua capacidade para ensinar ao nível das seguintes dimensões da intervenção pedagógica: instrução, gestão/organização, clima relacional e disciplina mediante o grau de satisfação.

Participantes-Recorremos a uma amostra não probabilística por agrupamento. Foram adotados como critérios de inclusão da amostra: Pertencer as unidades escolares da rede municipal de ensino: ser professor que atenda na educação básica (1º ao 9ºanos) com alunos na faixa etária de 06 anos a 14 anos de idade. Obtivemos uma amostra composta por 130 (cento e trinta) professores. No entanto

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

apenas 48 (quarenta e oito) devolveram os questionários, o que causou uma perda amostral de 82 (oitenta e dois) indivíduos. Assim a amostra deste estudo foi composta por 48 (quarenta e oito) professores, sendo 22 do sexo masculino e 26 do sexo feminino.

Instrumento- O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, adaptado de Branco (2013). Era constituído por três partes: a 1ª contendo orientações de como responder as questões, garantia de confidencialidade dos dados; a segunda tratou dos aspectos sociodemográficos; na terceira parte dentre itinerários formativos o grau de satisfação relativamente ao impacto com a formação realizada através de uma escala tipo *Likert* (escala de satisfação) nas dimensões: instrução, gestão/organização, disciplina e clima relacional.

Foram realizados todos os procedimentos éticos legais, desde autorização da SEMED, através de processo nº 6500-090754/2014 no mês de setembro de 2014, Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu e demais procedimentos legais. Os dados foram recolhidos no mês de outubro do ano de 2014, entregues a partir do dia 14 de outubro e devolvidos até o final do mês referido. Para o tratamento dos dados, utilizamos o programa Excel/Word 2007, por se tratar de uma pesquisa descritiva, na concepção de Gil (2010) “a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis” (p.27).E como análise dos dados nos limitaremos a oferecer resultados em porcentagem.

Resultados

O Quadro 1, apresenta os dados que nos permitiu montar a caracterização do grupo pesquisado quanto aos seus dados pessoais e profissionais, para melhor compreender sobre quem são os professores pesquisados e como está situada a vida profissional com relação ao uso de seu tempo, na busca em atender as demandas da profissionalidade docente estudada nesta pesquisa.

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

Quadro 1 - Perfil dos professores quanto aos dados pessoais e profissionais

Categoria	Itens dos Professores		Indicadores%
Dados pessoais	gênero	Masculino	45,83
		Feminino	54,17
	Idade	Grupo dos 49 a 54 anos	39,58
	Estado civil	Casado/a	60,41
Dados profissionais	Formação acadêmica pós formação inicial	Especialização	95,84
	Ano admissão na PMM	Intervalo de 2006 a 2009	27,08
	Tempo de atuação profissional;	15 a 19 anos 20 a 24 anos 25 a 29 anos	22,91
	Vínculo profissional com outras instituições.	Sim	87,50

Dados obtidos na pesquisa-2014

Na identificação dos principais fatores profissionais que o impacto da formação continuada realizada, sob o olhar dos professores trouxe para a sua prática docente durante esses 7(sete) anos na sua capacidade para ensinar ao nível das seguintes dimensões da intervenção pedagógica (Tabela 2): instrução, gestão/organização. Segundo os indicadores os professores referiram que se apresentam satisfeitos com estas dimensões.

133

Tabela 2: Grau de satisfação dos professores com a formação nas dimensões instrução e gestão

DIMENSÕES		ITENS	INDICADORES EM %		
			Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
I	Informações sobre as atividades	Demonstrar as atividades/exercícios	8,33	62,50	29,17
	Acompanhamento das atividades de aprendizagem	Corrigir e ajudar os alunos a evoluírem na sua aprendizagem durante a execução das atividades/exercícios	8,33	56,25	35,42
	Avaliação final das atividades de aprendizagens	Informar os alunos sobre os êxitos e as dificuldades que estes manifestaram na aprendizagem	18,75	54,17	27,08
G	Organização dos alunos	Formar e gerir os grupos/equipes de alunos	20,83	66,67	12,50

<http://www.maceio.al.gov.br/semad/saberes-docentes-em-acao/>

		durante a aula;			
	Organização do espaço e equipamentos	Gerir e utilizar os espaços e equipamentos/materiais durante a aula;	22,92	58,33	18,75
	Organização do tempo	Gerir o tempo gasto na preparação dos exercícios e nas etapas seguintes;	18,75	66,67	14,58
		Otimizar o tempo de prática dos alunos relacionado com os objetivos das atividades/exercícios;	16,67	64,58	18,75

Dados obtidos na pesquisa-2014

Com relação as dimensões da intervenção pedagógica (Tabela 3):clima relacional e disciplina, os professores também apresentaram grau de satisfação em relacionar o processo da formação continuada e seu emprego nessas dimensões.

Tabela 3: Grau de satisfação dos professores com a formação nas dimensões clima relacional e disciplina

DIMENSÕES		ITENS	INDICADORES EM %		
			Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
CLIMA RELACIONAL	Relação aluno/matéria	selecionar e adequar às atividades/exercícios ao nível dos alunos;	22,91	45,84	31,25
		motivar os alunos para as tarefas de aprendizagem;	20,83	58,34	20,83
	Relação alunos entre si	promover um clima relacional de camaradagem, respeito e inter-ajuda entre os alunos;	20,83	45,84	33,33
	Relação aluno/professor	promover a participação e a colaboração dos alunos nas atividades da aula	14,59	52,08	33,33
		demonstrar entusiasmo enquanto ensina	16,67	54,16	29,17
DISCIPLINA	Promoção	tomar medidas que permitam prevenir situações de indisciplina na aula	33,33	56,25	10,42
	Remediação	resolver problemas de indisciplina ocorridos na aula.	41,67	43,75	14,58

Dados obtidos na pesquisa-2014

Análise dos dados

Fazemos a discussão dos dados obtidos na nossa investigação procurando dar resposta às inquietações que estiveram na gênese deste estudo, mas iremos analisar apenas alguns dados mais expressivos focados no objetivo geral de nossa pesquisa.

As fases da vida profissional dos professores são influências moderadoras centrais na sua eficiência. Para Day (2007) que identificou seis fases da vida profissional que estão mais relacionadas com a experiência do que com a idade ou com as responsabilidades. Dentro de cada fase a maioria dos professores identificou uma eficiência crescente apesar de em cada uma delas os desafios e preocupações serem distintos, destacaremos uma faixa que mais se aproxima de nosso estudo:

16-23 anos – Tensões no trabalho: desafios em relação à motivação e ao envolvimento. Além de terem de gerir grandes cargas de trabalho, muitos enfrentam exigências adicionais fora da escola, tornando o equilíbrio no trabalho, uma das preocupações principais. A luta pelo equilíbrio foi muitas vezes descrita como tendo um impacto negativo. O risco deste estágio era um sentimento de estagnação da carreira associado à falta de apoio na escola e às percepções negativas em relação ao comportamento dos alunos. Os três subgrupos de professores nesta fase da sua vida profissional eram: a) progressão na carreira e bons resultados conducentes a uma motivação/envolvimento crescentes (52%); b) motivação, envolvimento e eficiência contínuos (34%); ou c) grande carga de trabalho/tensões competitivas/estagnação da carreira conducentes a motivação, envolvimento e eficiência decrescentes (Day, 2007, pp. 32-33).

135

Os professores apresentados no nosso estudo em sua maioria encontram-se marco no desenvolvimento profissional dos professores a um forte sentimento de motivação e envolvimento profissional. Lourencetti (2014) cita Alves e Pinto (2011) e coloca um dos possíveis fatores para essa taxa alta de 88,00% , referente ao vínculo profissional com outras instituições de ensino:

a remuneração é um aspecto fundamental em qualquer profissão, principalmente na sociedade capitalista. Implícitos na discussão da remuneração docente estão aspectos decisivos para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura,

<http://www.maceio.al.gov.br/semad/saberes-docentes-em-acao/>

valorização social e financeira do professor num contexto de precarização, complexidade e intensificação.(p.15)

E acrescenta que “a condição de pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola: trabalham em escolas estaduais, nas municipais e ainda nas particulares. Não há um local único e fixo de trabalho” Lourencetti (2014, p.16).

Demonstrando que possivelmente há uma sobrecarga de tarefas que pode comprometer a disponibilidade dos professores para contribuírem nas atividades de formação, depois de seu horário normal de sala de aula, e isso pode acarretar a não prioridade da formação continuada nas opções dos professores.

Quanto ao grau de satisfação relativamente ao impacto que a formação realizada no período 2005-2011, as respostas foram divididas em 4(quatro) dimensões: instrução, gestão/organização, clima relacional e disciplina.

Apresentaram maiores percentuais nas dimensões instrução e gestão/organização com o indicador de satisfeito. Confirmando a citação de Simões apresentada no início do estudo:

“a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas actividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do Professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula” Simões (2012, p.14).

Estes indicadores de satisfação são fatores determinantes na qualidade do desempenho docente na prática educativa, tornando-se necessários sempre diagnósticos que busquem conhecer o tipo de incentivo que orienta a atuação do professor. As autoras Menslin e Hobold (2014) citam Imbérnon (2004) corroborando com a discussão trazendo contribuições adicionais sobre esse complexo conjunto de fatores interligados que determinam ou impedem o desenvolvimento profissional do professor:

“Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetário composto pela formação, hierarquia, clima de trabalho, cultura organizacional, interações entre os pares, com alunos, comunidade e equipes diretivas, dentre outros. Assim sendo, para pensar sobre a formação de professores, deve-se considerar o contexto no qual o professor está inserido. Isso implica um movimento em via de mão dupla: ao mesmo

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

tempo em que o professor se constrói na/por meio da docência, ele também pode contribuir para a transformação dessa docência. Trata-se, portanto, de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento pessoal e profissional”(Menslin e Hobold,2014, p.499).

Reforçamos a importância da formação continuada no cotidiano dos professores, numa perspectiva social, política, multifacetada para o processo de contribuição na melhoria da qualidade do ensino através da formação de professores.

Considerações finais

Consideramos que os dados revelaram a existência de indicadores expressivos: Experiência profissional de 15 a 29 anos de atuação no magistério, com maior frequência do gênero feminino e vinculação com outra instituição de ensino. A formação continuada da SEMED contribuiu **satisfatoriamente** para a prática educativa dos professores de educação física ao longo deste período. Principalmente nas dimensões de **instrução** e **gestão/organização** da prática docente.

Apresentamos algumas sugestões de melhoria da Formação Continuada na SEMED- Maceió no Estado de Alagoas: a) Considerar as fases da vida profissional dos professores, pois elas são influências moderadoras centrais na sua eficiência educativa; b) Formação continuada em serviço é possivelmente o melhor caminho, nesse sentido concordamos com Loro *et al.* (2008) a idéia da capacitação em exercício e sua contribuição em diferentes momentos quando eles afirmam que:

“se trabalhada reflexivamente para que a personalidade profissional docente e a rotina de ação sejam melhores alicerçadas – com fundamentação didático-pedagógica em consonância com a atualidade e área de atuação. Ao mesmo tempo, promove um repensar e reconstruir coletivo do próprio ambiente de trabalho”(p.285).

E a elaboração de políticas públicas atreladas ao desenvolvimento profissional, com garantias e valorização salarial de trabalho digno com condições ideais para a sua prática docente.

Referências bibliográficas

ARANHA, Àgata C.M. **Organização, planeamento e avaliação em educação física.** Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD.Vila Real,PT. 2004.

BRANCO, Ana M. **Desenvolvimento profissional contínuo para professores de educação física. Estudo do impacto de um modelo de formação recíproca em contexto escolar.** Tese de doutoramento. Universidade técnica de Lisboa. Faculdade de motricidade humana. Lisboa. PT. 2013.

CARREIRO da Costa, Alberto F. **A investigação sobre a eficácia pedagógica.** *Inovação.* Lisboa: Instituto de inovação Educacional, Vol.4, nº1, 9-27. 1991.

CARVALHO, Janete M. **O não lugar dos professores nos entrelugares de Formação Continuada.** *Espírito Santo: Revista Brasileira de Educação,* nº28 : p. 96-108. jan/fev/mar/abril, 2005.

CUTRIM, Ana C. et al. **Estudo sobre satisfação no trabalho com professores de uma escola pública e suas conseqüências físicas, psicológicas e profissionais.** Disponível:<<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-organizacional/estudo-sobre-satisfacao-no-trabalho-com-professores-de-uma-escola-publica-e-suas-consequencias-fisicas-psicologicas-e-profissionais>>,2013.

DAY, Christopher. **A Liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores.** in J.C. Morgado e M.I. Reis (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeia:* Universidade do Minho, Cadernos CIED, pp. 30-39. 2007.

FREITAS, Marta C. O. **Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária José falcão junto da turma 6 do 10º ano no ano letivo.** 2011/2012.Coimbra, PT. 2012.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43 ed. São Paulo: Paz e Terra.2011

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed. 2010.

LIMA, Claudia R.C. e BRANDÃO, Edileuza M.M.S. **Formação Continuada-Digen/ Semed Na Contemporaneidade**. In: VII Colóquio Internacional Paulo Freire – Paulo Freire: contribuição para a educação e cultura popular. 2010, Recife. Anais... eixo educação e cultura. Recife: Centro Paulo Freire/ UFPE, p.1-10. (CDROM – ISBN 9788563977007). 2010.

LORO, Alexandre P., TONETTO, Gilnei. & PAIM Maria C.C. **A Formação Contínua dos professores de Educação Física da rede pública de ensino**. *Revista do Centro de Educação*, vol. 33, n. 2, pp. 281-292, mayo-agosto. Universidade Federal de Santa Maria-RS , 2008.

LOURENCETTI, Gisela C do. **A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula**. *Educ. Públ., Cultura Escolar e Formação de Professores* v. 23 n. 52 p. 13-32, jan/abr.Cuiabá,MT.2014.

MACEIÓ, Prefeitura Municipal. **Educar para a Cidadania:por uma educação municipal pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos**-Plano de ação do governo municipal de Maceió para a Educação no quadriênio 93/96. Maceió:SEMED. 1993.

MENSLIN, Monica S & HOBOLD, Márcia S. **Formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental: necessidades formativas**. *Revista Contrapontos. Eletrônica*, Vol. 14 - n. 3. Joinville, SC ISSN: 1984-7114, set-dez, 2014.

MOTA, Ana C. R. **Relatório de estágio pedagógico, desenvolvido na escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, infante d. Pedro- buracos, junto da turma do 8º b, no ano letivo de 2011/2012**. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, PT. 2012.

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

OLIVEIRA, Sílvia L. de.. **Sociologia das organizações: Uma Análise do Homem e das Empresas no ambiente Competitivo**. São Paulo:Cengage Learning Editores. 2009.

ONOFRE, Marcos T.A.S. **Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física**. Tese de Doutorado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. 2000.

PIRES, Maria Adelaide G. S. F. **Formação continuada de professores: dimensão institucional e administrativa**. In: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

SACRISTÁN, José G. **Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed.1998.

SANTOS, Boaventura S.(org).**Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**.Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 2003.

SIEDENTOP, Daryl. **Developing teaching skills in physical education** (2^oed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company. 1983.

SIMÕES, Vera L. M. **Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2^o e 3^o Ciclos de Martim de Freitas junto da turma B do 8^o ano no ano lectivo 2011/2012**. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. 2012.

TARDIF, Maurice *et al.* **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: Teoria e Educação. nº 04:215-233, Porto Alegre, Pannonica.1991.

TERROSO, Maria das G.R. **Formação contínua, satisfação profissional e práticas educativas: que relação?** Dissertação de Mestrado, Porto: Universidade Portucalense. 2006.

TOLEDO, Roberto. **Teorias democráticas diante da nova gramática de organização da sociedade e da relação entre o Estado e a sociedade.** Revista *Áskesis*, v. 1, n. 2, jul/dez – 2012, p. 92 – 108,2014.

VALENTE, Ana C.S. **Relatório Final de Estágio.** Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. 2011.

CURRÍCULO E IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Simone DA SILVA²

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da ideologia dominante presente no currículo desenvolvido na educação de jovens e adultos – EJA, durante o trabalho com a língua portuguesa. Para realizar o estudo, realizamos uma pesquisa etnográfica, qualitativa, cujos instrumentos utilizados foram observação, gravação, revisão de literatura, diário de bordo. O estudo nos revelou que a escola mais reproduz a ideologia dominante, mantendo o preconceito linguístico, do que desenvolve uma prática curricular voltada para a educação libertadora.

Palavras-chave: Ideologia; EJA; currículo; preconceito linguístico.

Introdução

Este artigo discute as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos, enfocando a ideologia presente no currículo referente ao trabalho com a Língua Portuguesa. Para realizar o estudo, buscamos responder um questionamento que nos inquietávamos: a escola está construindo conhecimentos linguísticos ou reproduzindo ideologias da classe dominante no que se refere ao trabalho com a língua materna?

Esse texto é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas, onde investigamos as práticas de salas de aula de EJA quando o assunto é variação linguística. Durante a coleta de dados para essa

¹ Artigo apresentado em comunicação oral e publicados nos anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares em João Pessoa, Paraíba no período de 12 a 14 de novembro de 2015. O presente texto sofreu alterações em relação ao número de páginas, reduzindo de 17 para 15 para atender as normas deste periódico.

² Formada em Pedagogia, (UFAL - 2005), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFAL – 2006), Especialista em Mídias e Formação de Professores (UFAL – 2013), Mestre em Educação Brasileira (UFAL – 2009) e Doutoranda em Educação (Valência/Espanha). Professora das Redes Públicas Municipais de Pilar/AL e Maceió/AL e Professora bolsista do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Aberta do Brasil – UAB/IFAL. simonedoc@yahoo.com.br

pesquisa, podemos acompanhar o desenvolvimento de algumas aulas em 30% das escolas que possuem turmas de educação de jovens e adultos na cidade de Pilar/AL, onde percebemos que o trabalho com a língua materna ainda está muito atrelado ao trabalho com a norma padrão, sendo a Língua Portuguesa considerada sinônimo de norma culta.

Para o desenvolvimento do trabalho, além da coleta de dados através da observação e do registro gravado e escrito, recorreremos a um referencial teórico que nos subsidiou em nosso marco conceitual, com grandes estudiosos na área da linguagem, com enfoque na sociolinguística e na Educação de Jovens e Adultos, composto por Andrade (2006), Antunes (2007), Althusser (1983), Bagno (1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007), Bortoni-Ricardo (2001, 2004, 2006, 2008) Brighth (1974), Carvalho (2008), Castilho (1998), Cavalcante (2000, 2006), Chauí (2000), Dionísio (2002), Faraco (2008), Fonseca (1974), Gagné (2002), Galvão (2007), Gorski (2006), Labov (1983, 2008), Marchuschi (2008), Mollica (1998, 2003), Scherre (2005), Tarallo (2002), Votr  (2003).

Percebemos que a resposta para nosso questionamento aponta que a escola constrói menos conhecimentos de forma emancipadora, e prevalece a transmissão e reprodução da ideologia da classe dominante que envolve os conceitos de norma “cultura”, norma padrão, norma popular, vícios de linguagem, variantes de prestígio, falar certo ou errado, falar bonito ou feio, tudo carregado por um forte preconceito linguístico presente na retaguarda do currículo, tanto prescrito, quanto real, bem como no currículo oculto.

Língua e poder no contexto da sala de aula da EJA

Embora no Brasil a língua oficial seja a Língua Portuguesa, sendo esta falada por quase toda a população, a língua materna apresenta variações. Isso por que seus usuários são seres humanos e como tal usam a língua constantemente, seja ela falada e/ou escrita. Os estudos sociolinguísticos mostram que há co-variação sistemática das variações linguísticas e sociais. Neste sentido, acreditamos que a

Língua Portuguesa não deve ser tratada como completamente uniforme, homogênea ou monolítica em sua estrutura (BRIGHT, 1974).

Entretanto, o trabalho com a Língua Portuguesa que prevalece na escola prioriza uma abordagem sob a orientação da ideologia da classe dominante, na qual se expõe um modelo único da Língua, classificada como sinônimo de norma culta, propagando neste sentido a ideia de unidade linguística, numa metodologia definida com base na gramática normativa, conforme amostra de dados coletados abaixo:

P1 – coloquei nessa atividade a palavra folha, quero que eles descubram, porque ouvi eles falando fôia, olha só! (exclamou a professora, com um aspecto de quem estava chocada com os “erros dos alunos”)

A escola está situada em uma sociedade dividida em classes sociais. Althusser (1983) chama a atenção para escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado por considerar a instituição escolar como um instrumento da classe economicamente dominante, detentora do poder político, para a reprodução das relações sociais que favorecem a continuidade desta classe no poder, e consequentemente mantém as relações de dominação e submissão existentes. Por isso, a questão do conteúdo escolar é importantíssima, aliado a metodologia define o currículo desenvolvido na instituição. O conceito de ideologia é aqui entendido sob a perspectiva de Chauí, que a define como

Um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade, o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo, de representações e práticas (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o Estado (CHAUÍ, 1980)

No que se refere ao trabalho com a Língua Portuguesa, discussão que nos propomos neste artigo, a orientação ideológica não difere das demais disciplinas.

Pelo contrário. No Brasil, o ensino da Língua Portuguesa na escola sempre esteve atrelado ao processo de implantação de uma norma padrão, um “modelo”, e sempre esteve associado a projetos políticos de nação do século XIX para servir, como de fato vem servindo até hoje ao interesse de uma minoria que constitui a classe dominante, como ressalta Faraco (2008, p. 147)

Em geral a fixação de certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como “ameaçadora de uma certa ordem”). Foi esse o caso do Brasil no século XIX em que certa elite letrada, diante das variedades populares (em particular do que se veio chamar pejorativamente de ‘pretoguês’) e face a um complexo jogo ideológico (em boa parte assentado em seu projeto de construir um país branco e europeizado) trabalhou pela fixação de uma norma padrão.

É, portanto, no interior da sociedade histórica, que podemos identificar a emergência da ideologia. Constitui-se a ideologia de representações através das quais os agentes sociais e políticos pensam em atender a uma minoria, em detrimento da necessidade da maioria.

Percebemos que no currículo oficial, o prescrito presente nos documentos legais como as propostas curriculares a nível federal, estadual e municipal, bem como na LDB prever os conteúdos que vão ser trabalhados nas disciplinas e tem por função oferecer uma base comum curricular como citada na LDB 9394/96.

“Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Essa base nacional comum deixa claro que deve haver uma unidade no ensino a ser desenvolvido nas escolas da educação básica de todo o Brasil, defendendo também que na parte diversificada, a escola tem liberdade para adequar seus currículos a realidade de sua instituição. Encontramos na entrelinha o estudo da Língua Portuguesa definido como sinônimo da norma culta ou padrão e o currículo real na escola é concretizado com base no estudo da unidade linguística, desconsiderando a heterogeneidade que existe em nosso país.

Neste sentido, o trabalho com a língua materna se constitui em uma das infinitas relações de poder e dominação na escola, especificamente, e na sociedade em geral. Estas representações justificam as formas da desigualdade, dos conflitos, da exploração e da dominação como sendo "naturais", isto é, universal e inevitável, a medida que uma forma de falar é considerada melhor que a outra, e sobretudo quando esse uso da língua é motivo para avaliações, segregações e julgamentos, numa verdadeira prática preconceituosa linguisticamente. Os dados coletados abaixo ilustra o que estamos afirmando

P1 – são pessoas da zona rural que geralmente falam assim, mas graças a Deus está mudando essa situação, agora já tem transporte e as pessoas estão frequentando a escola. Mas, geralmente no sertão, quando é muito longe, não existe escolas, as pessoas ficam naquele ambiente, falando daquele jeito com a família, porque só aprende a falar nossa língua oficial quando chega na escola né, que aprende as regras da gramática, aprende as palavras corretas né... que aprende a escrever sem erros de grafias, certo?

Para Scherre (2005, p.129), a discriminação ocorre quando um falante brasileiro não faz todas as concordâncias e considera-se que ele está falando errado, que não sabe português e, por consequência não sabe pensar. Esse equívoco acontece porque a Língua materna é comparada à gramática normativa. Esta sim é ensinada, aquela é adquirida no convívio com a sociedade, sem ensino formal, sem a presença da escola. E a língua materna de uma comunidade é, de acordo com Scherre (2005, p.138), seu legado maior, tenha ou não prestígio, e tem de ser respeitada porque faz parte de sua comunidade.

As relações de poder e a forma como está organizada a escola hoje faz com que vários currículos sejam praticados no interior das instituições. É neste sentido, que trazemos a discussão referente às salas de educação de jovens e adultos, onde numa perspectiva sociolingüística, o aluno é autor de seu discurso e competente no uso da língua, quer domine a norma padrão quer seja usuário da norma popular. Isto porque os alunos da EJA são sujeitos letrados, e seu letramento permite que o uso restrito da escrita, assim como o não domínio da norma padrão seja extrapolado, uma vez que suas habilidades manifestam-se na oralidade, no uso competente da língua durante a interação.

Neste sentido, vale ressaltar que nos referimos a um público que passou muito tempo de sua vida fora ou sem contato direto com a escola, e ao chegar nela, precisa ter seus conhecimentos prévios valorizados e ser reconhecido como sujeitos portadores de culturas e saberes.

De acordo com o conceito de letramento que entendemos aqui, tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços do discurso escrito no discurso oral. Essa interpenetração entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm um baixo grau de escolaridade.

A escola em suas representações ideológicas erra ao considerar norma como sinônimo de língua. Norma, não é língua, dialeto ou variedade. “Ela não é falada, ela não é escrita, norma é construto sociocultural, portador perpetuador de uma ideologia linguística, muito mais até do que um guia normativo para se falar e escrever corretamente”. A respeito disso Bagno (2007, p.105) diz que

a norma culta por diversas razões de ordem política, econômica, social e cultural é algo reservado a poucas pessoas no Brasil. É o mesmo o que acontece com a alimentação, a saúde, a educação, a habitação, o transporte, o acesso às novas tecnologias. [...] a norma padrão é um modelo de língua certa, de bem falar, que nessas sociedades, constituiu uma espécie de tesouro nacional[...]

Diante da afirmação de Bagno (op.cit, p.105), reconhecemos os alunos de EJA em sua maioria como não usuários da norma padrão, uma vez que são sujeitos privados, não só dela, mas da boa alimentação, da saúde, da habitação, do acesso às novas tecnologias, e por uma boa parte de suas vidas, também da educação escolar. Porém essas privações não os tornam incompetentes no uso de sua língua materna, pois esta faz parte em suas vidas desde a aquisição da linguagem e isso os faz usuários da sua língua.

Os alunos da educação de jovens e adultos são todos sujeitos com mais de quinze anos de idade e por isso usuários competentes da língua materna, uma vez que atinge seu objetivo ao usá-la, pois se comunicam, interagem. Por isso que é impossível considerar o erro de português, pois sendo a língua um conjunto de sons

e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, não cabe dizer que há interação certa ou errada, pois “essas classificações são resultantes de visões de mundo, de juízos de valores, de crenças culturais, de ideologias e exatamente por isso estão sujeitas a mudar com o tempo” (BAGNO, 2007). Mas afinal, qual a origem do “erro” linguístico? Quando surgiu a norma padrão?

Segundo Bagno (2007, p. 62) o “erro” nasceu no mundo ocidental junto com as primeiras descrições sistemáticas gregas. Essas descrições sistemáticas foram empreendidas na cidade de Alexandria (Egito), que era o mais importante centro de cultura grega no século III a.C., tendo como rei Alexandre, “O Grande”. Ao longo de suas trilhas e conquistas, o rei fundou diversas cidades. Após sua morte, seu império foi dividido entre seus generais. A língua grega tinha se tornado o idioma internacional dentro do grande império formado pelas grandes conquistas do rei Alexandre. Assim, surgiu a necessidade de normatizar a língua e por isso foi criado um padrão uniforme que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para se transformar num instrumento de unificação política e cultural. A tarefa de construir uma norma unificada ficou a encargo dos filólogos. Estes escolheram para compor a norma culta as variedades usadas pela classe dominante. Data desse período a gramática tradicional, - um conjunto de noções acerca da língua e da linguagem que representou o início dos estudos linguísticos no ocidente.

Para compreendermos o fenômeno da variação linguística, e consequentemente o entendermos o preconceito linguístico em suas causas e consequências, se faz necessário definir língua e linguagem e a partir daí entendermos como elas funcionam de forma efetiva.

Labov (1983, p. 235) diz que linguagem é uma forma de comportamento social, usada por seres humanos num contexto social, para comunicar suas necessidades, ideias, emoções uns aos outros. Para ele (2008, p. 302, apud Whitney, 1901, p. 401 - 404), a

fala não é uma posse pessoal, mas social; ela pertence, não ao indivíduo, mas ao membro da sociedade [...]. O homem fala, portanto, primordialmente não com o intuito de pensar, mas de transmitir seu pensamento. Suas

<http://www.maceio.al.gov.br/semad/saberes-docentes-em-acao/>

necessidades sociais, seus instintos sociais, forçam-no à expressão. (LABOV, 2008, p. 302, apud Whitney, 1901, p. 401 - 404).

A língua é um bem social. É uma atividade cujas normas envolvem os mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos em suas dinâmicas históricas de interação entre si e com a realidade. Neste sentido, podemos dizer que a língua é um conjunto de símbolos que os membros de um determinado grupo social usam para se comunicar e interagir, bem como ideologicamente, pode ser usada para emancipar ou dominar, oprimir ou libertar.

A linguagem é o fato social por excelência, resulta dos contatos sociais. Ela tornou-se um dos vínculos mais fortes que une as sociedades e deve seu desenvolvimento à existência de grupo social. (LABOV 2008, P.304, apud VENDRYES, 1951, p.11). Neste sentido, língua é a parte social da linguagem, ela não existe fora de um tipo de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade. O que há é variação linguística. Mas o que é isso afinal?

A língua é um sistema que nunca está pronto. Ela se renova, muda, se reestrutura. A língua humana apresenta variação que ocorre em todos os níveis da língua. Essa variação, segundo Bagno (2007, p.61) pode ser de ordem morfossintática, sintática, fonético-fonológica, semântica, lexical, estilístico-pragmática.

São variações presentes nos discursos orais dos alunos da EJA, à medida que sua experiência de mundo que os fazem sujeitos culturais, os habilitam também a usar uma variedade em detrimento da outra, modificar os sufixos de alguma palavra por não habilidade com aquela forma, usar uma variedade por ter sido influenciado pela escrita, mesmo sem saber pronunciá-la com exatidão e pode reconhecer o seu significado.

Todas as línguas variam e isso implica dizer que não há uma única sociedade ou comunidade na qual todos os sujeitos falem da mesma forma. E pela dimensão que tem nosso País, a variação linguística se constitui em um fato natural e inevitável, graças à heterogeneidade social e aos diferentes graus de contato intergrupar das comunidades aqui existentes. Esses fatores que constituem a variação são chamados fatores extralingüísticos que podem ser definidos como:

origem geográfica, fatores socioeconômicos, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais (BAGNO, 2007, p. 43-44), e que devem ser considerados no currículo real das instituições de ensino.

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Aurélio Buarque, norma é aquilo que se adota como base, ou medida para a realização ou avaliação de algo. Norma é princípio, é regra, é modelo é padrão. Para Faraco (2008, p. 37) norma

é um determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma neste sentido se identifica como normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente “normal” numa certa comunidade de fala.

Faraco (2008), portanto, não vê a norma como padrão ou modelo, como o que está posto no dicionário, mas sim algo que é normal, corriqueiro, usual que pode mudar de acordo com os fenômenos de variações. Mas nesse sentido, o que é portanto norma culta, padrão ou popular?

Faraco (op. cit) defende também que toda norma linguística tem uma organização estrutural e é seguida por todos os usuários dessa língua, o que implica dizer que nenhum falante da língua materna “erra” ao usar a língua, pois todos seguem algumas normas.

Em relação ao conceito de norma, Antunes (2007), semelhante a Faraco, defende que tanto tem a norma no sentido amplo, como regularidade, assim como tem a norma no sentido restrito, como prescrição

No primeiro sentido, é norma aquilo que corresponde ao regular, ao usual, ao que mais frequentemente as pessoas usam. Por esse prisma, o conceito norma linguística implica o conceito de normalidade, e não o caráter de certo ou errado. Daí que cada grupo, ou cada região têm sua norma, seus usos preferenciais e são por eles identificados. No sentido mais restrito, o termo norma linguística implica o conceito de normatividade, de prescrição, isto é, do uso como deve ser segundo um parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência e, em torno da comunicação escrita. (ANTUNES, op. cit, p. 56)

Essas normas são classificadas como:

Norma Padrão – é a norma dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical normativa, que tenta preservar um modelo de língua ideal, inspirado na grande literatura do passado. É uma norma concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos. É segundo Antunes (2007, p. 92) uma idealização, no sentido próprio do termo. É abstrata, e se distancia do que de fato é real e comprovável nos usos do dia-a-dia.

Norma Culta – refere-se à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população. Segundo o NURC (Norma Urbana Culta), os falantes são definidos cultos por dois critérios: escolaridade superior completa e antecedentes biográficos culturais urbanos (BAGNO, 2003);

Antunes (op. cit, p. 87) aborda esse tema, definindo a norma culta, segundo a compreensão tradicionalmente veiculada pela escola como

àquele falar tido como “modelar”, como “correto”, segundo as regras estipuladas nas gramáticas normativas. Constitui, portanto, a representação do que seria o falar exemplar – aquele “sem erros” – por isso mesmo, o mais prestigiado socialmente. (ANTUNES, 2007).

Ainda em relação à norma culta, Faraco (2002, p. 40, apud Antunes, 2007, p.88), define-a como:

norma linguística praticada em determinadas situações (aquela que exige certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Norma Popular – refere-se às variedades linguísticas relacionadas a falantes sem escolaridade superior completa, com pouca ou nenhuma escolarização, moradores de zona rural ou periferias empobrecidas das grandes cidades (BAGNO, 2003). Foi comum encontrarmos entre os alunos da EJA o uso dessas variedades, como por exemplo

P1 – É... agora vamos para o mercado de trabalho, falar de algumas profissões que a mulher conquistou

P1 – Direito da greve

A6 – o direito da justiça, que só dá direito a ela também

P1 – isso, o direito da justiça

A7 – as **mulé** que **hoji** em dia num **qué** trabalhar é coisa de **pobi**, porque tem **qui** trabalhar pra poder ter **as coisa**

P1 – antigamente as mulheres não podiam trabalhar, só os maridos trabalhavam, os homens né

A7 – as **mulé** é quase **ingual** aos **homi**, porque os **homi** sai para trabalhar **prum** lado e as **mulé** pro outro

A8 – oxe, hoje tem **mulé** sargento, juíza, promotora, devogada, motorista de caminhão.

O que se percebe, portanto é que todos os usuários da língua portuguesa usam variações dessa língua. O que define essa variação como prestigiada ou sem prestígio é a condições social, econômica e geográfica desse sujeito. O discurso acima citado é considerado com mais “erro de português” do que quando uma pessoa com prestígio social, graduada ou ocupante de uma classe social favorecida fala: fui **no** hospital, fui **no** cinema, ou ainda quando diz tu vai amanhã no médico? Nas duas situações há variação, sendo que a primeira é considerada errada, pois seus usuários não têm prestígio social.

Segundo Bagno, a gramática tradicional se constitui com base em preconceitos sociais. O fato de uma minoria ter acesso a essa gramática considerada exemplar, faz com que todos aqueles que não dominam a norma culta sejam acusados de falar “errado” o “português”. Isso é reforçado na escola.

Assim, se faz necessário combater a discriminação linguística em função do uso da língua, pois a noção de erro varia e flutua de acordo com quem usa e contra quem. Quanto menos prestigiado socialmente é o indivíduo, quanto mais baixo ele estiver na pirâmide social, mais erros os membros da classe privilegiada encontram na língua dele (BAGNO, 2003, P. 28).

A escola enquanto espaço socialmente instituído é também espaço de encontro entre os saberes erudito, científico e o senso comum. Esse encontro deve servir como um momento propício de formação da cidadania do sujeito, que deve compreender as diferenças, considerando que o fato de uma norma ter sido eleita a forma correta de falar, tudo que difere daquela não deve ser necessariamente

errado, que nem sempre deve haver algo melhor ou pior. É preciso que os alunos compreendam que a língua é dinâmica, viva e por isso, passível de mutação, o que significa dizer que há diferentes formas de usá-la, sendo esse o fenômeno da variação, em que não há variedades superiores ou inferiores, apenas diferentes.

Nesse sentido, o ensino da língua na escola deve se dar por meio de uma reeducação sociolinguística, através da qual alunos e alunas possam construir consciência da complexidade dinâmica social, e assim tornarem-se conscientes das múltiplas escalas de valores que são empregadas a todo o momento nas relações entre as pessoas através da linguagem, e com isso possam compreender também que a língua, além de ser um meio de comunicação, é também um meio poderoso de controle social.

Com os alunos jovens e adultos essa reeducação pode acontecer à medida que forem desenvolvidas atividades de linguagem em que o aluno perceba que há diferentes formas de falar, e que o uso que se faz dela depende do contexto em que o falante encontra-se.

Entretanto, essa pesquisa aponta que a escola desperdiça muitas oportunidades de trabalho nessa perspectiva, e reproduz o trabalho numa perspectiva liberal, com foco no estudo da gramática normativa como sinônimo da língua materna, ignorando as diferenças sociolinguísticas de seus alunos.

É preciso que seja desenvolvida uma educação linguística no sentido de que professores e professoras, alunos e alunas tenham consciência de que há diferentes formas de se dizer a mesma coisa, sendo que as variedades utilizadas servem a propósitos comunicativos diferentes, assim como são recebidas de maneira distinta pela sociedade. (BORTONI- RICARDO, 2005). A amostra da pesquisa abaixo, demonstra que isso ainda não acontece nas escolas

P2 – Vamos trabalhar com a música Asa Branca escrita de duas formas, vocês vão analisar, ela está escrita de duas maneiras, vocês vão analisar e depois eu vou fazer algumas perguntas. Vocês vão observar a primeira e vão observar a segunda. Ela está escrita de duas maneiras. Agora vocês vão me dizer qual das *duas está bem escrita, de acordo com a norma culta que é o português bem falado, que é o português bem escrito?* Qual das duas está escrita, a primeira ou a segunda?

A situação acima seria evitada se houvesse compreensão da sociolinguística, pois assim a professora teria trabalhado as variedades da língua materna, enfocando a norma padrão e a norma popular, situando o impacto que o uso de uma ou da outra causa à sociedade, enfatizando, no entanto que isso depende de quem fala, com quem fala, onde fala e quando fala. Neste sentido, o aluno perceberia que todos nós temos um repertório linguístico e este pode ser utilizado de acordo com a necessidade da situação e para tanto temos que ter um monitoramento estilístico que irá sinalizar o que devemos falar e quando devemos falar, pois o falante, de acordo com Faraco (2008, p.168) é um ente multiestilístico (ele mesmo, portanto linguisticamente heterogêneo) que adapta sua fala às circunstâncias.

Para que a educação aconteça dessa forma, é preciso que a escola respeite os antecedentes culturais e linguísticos dos alunos, a fim de desenvolver segurança ao se apropriar de outras variedades da língua materna. Dessa forma, o aluno não vai ter sua língua desprestigiada, e irá compreender que existem outras maneiras de se dizer a mesma coisa. Nesse contexto, se faz necessário ensinar gramática, como diz Bagno (2007, p.69-70)

É ou não é para ensinar gramática? A resposta é: se for para ensinar gramática como mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de preconceitos sociais, definitivamente não é para ensinar gramática. Mas se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então definitivamente é para ensinar gramática, sim.

Percebemos, portanto que, havendo interação em sala de aula, é possível que haja retificação, tratando o aluno como um falante competente, e por isso deve ser ouvido com atenção, tendo suas contribuições aceitas e aproveitadas durante as aulas.

Conclusão

No processo de reflexão desse estudo, consideramos que alunos e professores devem compreender que a língua é mais do que um meio de

comunicação, ela é lugar e meio de conflito, uma vez que a sociedade em que vivemos é conflituosa, e para que os alunos e as alunas da EJA possam de fato atuar, interagir e compreender o que acontece em nossa sociedade, a escola precisa garantir o acesso dos alunos à norma culta, ampliando seu repertório linguístico, sem desprezar seus conhecimentos prévios.

Apesar de ser a variação um fenômeno natural, não podemos dizer que se mantenha a fala exclusivamente que o aluno já traz de sua vivência. A escola é o lugar do saber científico, do conhecimento sistematizado, e não deve ser diferente com o ensino da língua. Para isso, o aluno deve ter conhecimento da existência da variação, para que então ele compreenda que há uma ou mais formas de dizer a mesma coisa e isto está ligado a diversos fatores de ordem cultural, social e natural e a fatores externos e internos.

Também é papel da escola desenvolver meios que possam possibilitar aos alunos e às alunas a construção de uma consciência crítica para que os mesmos possam compreender que a norma padrão e a norma popular não são fenômenos naturais assim como o anoitecer e o amanhecer, e sim, fenômenos exclusivamente políticos e ideológicos.

Percebemos que no Brasil, por ser um país de grandes extensões e fortes desigualdades sociais causadas pela má distribuição de renda, constantemente presenciamos cenas de preconceitos sociais e linguísticos que variam de acordo com a classe social à qual o sujeito pertence, assim como referente à região geográfica em que ele habita.

As variedades presentes na fala do nordestino são motivos de comentários cômicos em programas de TV, produzidos, principalmente na região sudeste. Além disso, o nordestino também aparece em forma de personagens em programas humorísticos, ou fazendo papel de subalterno nas novelas, sempre tendo enfatizado seu dialeto, idioleto e socioleto. Isso não ocorre por acaso, e sim porque a região nordeste é a mais pobre do país, onde concentra o maior número de analfabetos de do país. No entanto, os sulistas e sudestinos não usam somente variedades da norma padrão, e, no entanto o uso que eles fazem da língua não é objeto de

avaliação e comédia. E nesse sentido Bagno (2007, p. 112) chama atenção para a classificação de “erros mais ‘errados’ do que outros”.

Diante de toda essa realidade, professores e professoras precisam compreender que é na escola que devemos aproveitar o tempo e o espaço pedagógico para transformá-lo num ambiente de combate ao preconceito linguístico e a toda forma de preconceitos sociais. Para tanto, devemos estar conscientes de que precisamos ensinar um padrão comum, por ser ele a língua oficial e formal do país, na qual são redigidos os documentos, as leis, assim como são elaborados os discursos que uma minoria utiliza para controlar uma maioria. Assim, ao se conhecer as diversas formas de se pronunciar a mesma palavra, os alunos compreenderão melhor o uso da língua, tendo se apropriado tanto da norma padrão, como da norma popular.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, E.R. (2006). **Os Sujeitos Educandos na EJA**. In: FREITAS, M.L.Q, MOURA, T.M.M. Educação de Jovens e Adultos (Guia de estudo), NEAD/Maceió.

ANTUNES, I. (2007). **Muito Além da Gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo, Parábola.

BAGNO, M. (1999). **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola.

_____ (2000). **A Dramática da Língua Portuguesa**: tradição gramática, mídia e exclusão social, São Paulo: Loyola.

_____ (2001). **Português ou Brasileiro**: um convite a pesquisa. São Paulo: Parábola.

BAGNO, M et al. **Língua Materna**: Letramento, Variação e Ensino. São Paulo, Parábola, 2002.

_____ (2003). **A Língua de Eulália**: Novela sociolingüística. 12 ed. São Paulo: Contexto.

_____ (2004). **Educação em Língua Materna: A sócio lingüística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial.

_____ **A Norma Oculta: Língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo, 5ª ed. Parábola, 2005.

_____ (2007). **Nada na Língua é Por Acaso.** São Paulo. Parábola.

BORTONI-RICARDO. S. M; DELTTONI, R. do V. (2001). **Diversidades Lingüísticas e Desigualdades Sociais: Aplicando a Pedagogia Culturalmente Sensível.**In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A.A. de. (Org.). Cenas de Sala de Aula. Campinas-SP: Mercado das Letras.

BORTONI-RICARDO. S. M. (2004). Educação em língua materna: A sociolingüística em sala de aula. São Paulo: Parábola.

_____ (2006). **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola.

_____ (2008). **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós alfabetização ao 5º ano.** São Paulo: Parábola.

BRIGTH, W. (1974). **As dimensões da sociolingüística.** In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolingüística. Rio de Janeiro: Eldorado.

CASTILHO, A. T. de. (1998). **A Língua Falada no Ensino de Português.** São Paulo: Contexto.

CAVALCANTE, M. A.da. S, FUMES, N.L.F. (2006). **Educação e Linguagem: Saberes, discursos e práticas.** Maceió: EDUFAL.

CAVALCANTE, M. A.da. S; SANTOS, M. B. (2000). **Contribuições da Variação Lingüística ao Ensino de Língua Portuguesa.** In: MOURA, M. D; MORAIS, G. (Org.) Ler e Escrever Para Que? Maceió: EDUFAL.

CHAUÍ, Marilena de Souza. 2000, **O que é Ideologia.** 38 ed, São Paulo: Brasiliense.

DIONISIO, A. P. **Variedades Lingüísticas**: (2002). Avanços e Entraves. In: DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A. O livro Didático de Português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna .

FARACO, C.A. (2008). **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: parábola.

GAGNÉ, GUILLES. (2002). **A norma e o ensino da língua materna**. In: BAGNO, M et al. *Lingua Materna: Letramento, Variação e Ensino*. São Paulo, Parábola, p. 163-238.

GORSKI, E.M., COELHO, I.L. (2006). **Sociolinguística e Ensino**: Contribuições para o ensino do professor de língua. Florianópolis, ed. UFSC.

LABOV, W. (1983) **Modelos Sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra.

_____. (2008). **Padrões Sociolingüísticos**. Parábola Editorial.

MARCUSCHI, L.A. (2008). **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo, Parábola Editorial.

SCHERRE, M.M.P. (2005). **Doa-se Lindo Filhotes De Poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo, Parábola.

TARALLO, F.A (2002). **Pesquisa Sociolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Auda Valéria do Nascimento FERREIRA¹

Regina Lucia BUARQUE²

Resumo

Este trabalho apresenta uma proposta de abordagem das variedades linguísticas fundamentada na pedagogia culturalmente sensível proveniente das pesquisas da Sociolinguística Educacional, da Psicolinguística e da Psicopedagogia voltados para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Este possui seu cerne em Bortoni-Ricardo (2005), Franchi (2002), Soares (2002), Oliveira (2006), entre outros. Por meio de pesquisa do tipo experimental, 23 alunos do 4^a ano do ensino fundamental participaram de interações em sala de aula, enquanto desenvolviam atividades de leitura e escrita, por meio de textos previamente selecionados. Os resultados revelam a melhoria da aprendizagem das crianças ao compreenderem a diferença entre as variedades linguísticas e a adequação de sua linguagem nos contextos formais e informais.

Palavras-chave: Psicopedagogia; variedades linguísticas; ensino-aprendizagem.

Introdução

Este trabalho apresenta abordagens do fenômeno da variação linguística a serem orientadas pelo psicopedagogo diante da indiferença por parte de alguns professores acerca dos pressupostos da sociolinguística e de sua possível implicação no fracasso escolar, caso as crianças não sejam ratificadas em seu modo de fala, para, paulatinamente, desenvolverem o conhecimento linguístico prestigiado pela sociedade.

¹ Mestra em Educação Brasileira, com pesquisa na área de Linguagens e Especialista em Formação de Professores em Língua Portuguesa (UFAL). Especialista em Tecnologia da Educação (FEJAL/CESMAC) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (SESAMA). Graduada em Letras Português/Inglês (FFPA/FUNESA).

² Mestra em Educação Brasileira com pesquisa na área de Linguagens; Especialista em Formação de Professores e em Coordenação Pedagógica; Graduada em Letras Português/Inglês todos pela UFAL.

Inicialmente, discorreremos sobre os pressupostos da Psicopedagogia Institucional com foco na compreensão da aprendizagem e na relação que o aluno estabelece com esta, além de apontar possibilidades de intervenção a partir da participação dos diversos segmentos da comunidade escolar. Particularmente, na abordagem da variação linguística, a Psicopedagogia propõe o respeito pelas variedades linguísticas estereotipadas, as quais, em maior ocorrência, são usadas pelos alunos provenientes das classes desfavorecidas. Assim, é imprescindível a abordagem culturalmente sensível, como se constata também em Oliveira (2006).

Em seguida, primamos pela concepção de língua heterogênea, a qual varia segundo o status social, o grau de instrução, o sexo, o lugar de origem e a profissão, que é discutida, entre outros autores, por Bortoni-Ricardo (2005) e Soares (2002), ao enfatizar o grande desafio da escola: abordar as questões de variação linguística numa perspectiva não dicotômica entre o “certo” e o “errado” diante dos seus diversos usos.

Enfim, analisamos o *corpus* a partir das primeiras interações entre alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de região rural e a professora em sala de aula, ao tempo em que apresentamos uma estratégia de abordagem da variação linguística na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível planejada previamente segundo pressupostos psicopedagógicos e sociolinguísticos, em parte, experimentados semelhantemente por Franchi (2002). Consideramos, ainda, tais abordagens como norteadoras do processo de ensino-aprendizagem da língua em todos os níveis e modalidades do ensino e da educação básica.

Objeto de estudo da psicopedagogia

Ao contrário do que muitos predizem o objeto da Psicopedagogia não é a dificuldade de aprendizagem, mas sim, o processo de aprendizagem. Mas, como este é um objeto multifacetado, há uma busca contínua de aprofundamento em teorias que deem conta do ser humano em constante movimento, imerso em um universo de possibilidades de aprendizagens.

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

Segundo Weiss (2012, p. 103), “a psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores”.

É interessante o diálogo que este autor consolida com outros como Rubinstein (1992, p. 103), ao dizer que:

[...] num primeiro momento a Psicopedagogia esteve voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de dificuldades, tendo como objetivo fazer a reeducação ou a remediação e desta forma promover o desaparecimento do sintoma. E, ainda, a partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma [com esta], o objeto da psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto no processo terapêutico, e o principal objetivo é a investigação de etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem, considerando todas as variáveis que intervêm neste processo.

As declarações dos dois autores citados acima acerca do objeto da Psicopedagogia conduz-nos a compreensão de que o importante é o estudo da aprendizagem humana; mas não há um único caminho para esse fim.

De acordo com Freire (2004), somos seres da inquietude, logo, o indivíduo precisa estar sempre em busca de inovações e melhorias em prol da sua prática e seu comportamento. No campo institucional, o psicopedagogo atua de maneira inovadora e diferenciada na prevenção dos insucessos interpessoais, de aprendizagem, e para um ambiente harmonioso, visando a melhoria e o sucesso da qualidade das relações humanas.

Um dos maiores problemas apresentados na comunidade escolar se refere à questão da aprendizagem humana. Estamos, portanto, nos referindo aos aspectos que condizem ao fracasso escolar, às dificuldades de aprendizagem, aos distúrbios de aprendizagem e de comportamento.

Segundo Weiss (2012), o fracasso escolar pode ser analisado e estudado nas seguintes perspectivas: da sociedade, da escola e do aluno. Na primeira, o aluno da rede pública não tem o mesmo crescimento cultural, nem uma rápida construção cognitiva nem desenvolvimento da linguagem para sua inserção no meio letrado,

assim como falta boas condições socioeconômicas. Na segunda perspectiva, analisa a falta de preparo dos professores, a má qualidade do ensino, as escolas desestruturadas e desqualificadas pela sociedade, provocando assim, um desestímulo na busca de conhecimento. A terceira, do fracasso escolar, diz respeito ao aluno, às suas condições internas em querer aprender, pois, sua história pessoal e familiar, na visão da escola, estaria contribuindo na maioria dos casos, para seu baixo desempenho escolar.

Possibilidades de intervenção do psicopedagogo na escola

Para o trabalho interventivo na escola, o psicopedagogo deve considerar o meio socioeconômico e cultural em que os alunos estão inseridos. Considerar se a escola está numa localização rural ou urbana também é importante. As condições dos alunos de escolas urbanas são privilegiadas em relação às condições de alunos de escolas rurais. Nesse caso, é preciso observar quais as especificidades de cada cultura e escolher os instrumentos necessários a uma ação psicopedagógica dentro da escola.

Seguem algumas atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicopedagogo esteja este atuando como professor, coordenador pedagógico ou mesmo na própria função: realização de uma pesquisa qualitativa referente às dificuldades diárias dos profissionais envolvidos, por meio de entrevistas ou caixas de críticas e sugestões, espalhadas em locais estratégicos da escola; coleta de dados e inclusão deste em pauta de reuniões, buscando auxiliar da melhor maneira possível nas soluções para os problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos; realização de dinâmicas, palestras e seminários que trabalhem a autoconfiança, motivação, a valorização do sujeito/aluno e do sujeito/profissional, como também a prevenção de problemas de natureza ética e sociocultural; promoção de encontros motivacionais, extraclasse, com finalidades diversas, como, por exemplo, de descontração, integração, debates ou trocas de experiências.

Essas são metodologias de intervenção a serem desenvolvidas em quaisquer situações do contexto educacional. Além dessas, podemos elencar outras mais

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

específicas em que o psicopedagogo atuará junto ao professor e/ou coordenador pedagógico e pais, como: diminuir o fracasso escolar; organizar o currículo; planejar com enfoque psicopedagógico; ofertar oportunidades variadas de avaliação; propor reflexão-ação no conselho de classe; elaborar projetos; reforçar ações de afetividade e aprendizagem; sugerir como os pais devem agir para conduzir os estudos dos filhos; construir a ética na escola com a participação de todos os seus sujeitos, colaborando, assim com a disciplina.

Intervenção em dificuldades de leitura e escrita

Os Psicopedagogos podem, entre outras atividades, orientar os professores a sistematizar as atividades diárias dos alunos de modo a que estes sejam expostos a situações de linguagem, tais como: conversações, dramatizações, relatos, reescrita de textos, reconstruções de seus próprios textos; ambiente participativo no qual o aluno não tenha receio de fazer perguntas sobre a grafia das palavras, que não vejam o “erro” como insuficiências suas, mas como oportunidade de aprendizado; momentos lúdicos com as palavras, diversificando-as quanto ao tipo de letra representativa de sons diferentes, significados diversos, entre outros aspectos fonéticos, sintáticos e semânticos; construção de portfólios (glossários) com palavras e seus significados, com ilustrações feitas por elas para melhor compreensão dos vocábulos.

Oliveira (2006, p. 100) afirma que “Cabe ao educador permitir-se ser criativo em todo esse processo, não exercendo sua ação pedagógica radicalmente em uma ou outra concepção [...] mas, sim conhecendo as reais necessidades dos seus alunos”. É preciso, então, adequar metodologias de ensino ao modo como as crianças aprendem.

Não é diferente quando se trata da abordagem das variedades linguísticas, pois, de acordo com Oliveira (Op. Cit., p. 100.) para também facilitar o processo de construção da leitura e da escrita é necessário:

Exercitar o domínio da norma culta da linguagem, sem desvalorizar a forma de expressão do aluno, como uma nova forma de que a criança pode dispor

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

para certos fins, acostumando-a a comparar como falam, por exemplo, o pedreiro, a professora, etc. e a utilizar normas diversas em situações diferentes (formais ou coloquiais), ou ainda a encontrar essas variantes em falas de personagens de textos etc.

Para orientar professores que não tiveram uma formação sociolinguística, o psicopedagogo, estudioso das diversas dificuldades de aprendizagem, fornecerá referências de pesquisadores na área, inclusive, comprobatórias da discriminação social pelo uso diferenciado da norma padrão, um dos fatores do fracasso escolar de crianças provenientes de classes desfavorecidas.

Pedagogia culturalmente sensível

Estudos etnográficos em sala de aula e a contribuição principalmente dos trabalhos de Hymes sobre problemas de comunicação conduziram Erickson a analisar o ambiente em sala de aula e sugerir como podem ser amenizados os problemas de comunicação nesse espaço por meio de uma pedagogia culturalmente sensível.

Segundo Erickson *apud* Bortoni-Ricardo (2005, p.118),

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especialmente empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alunos e seus professores.

Isso significa conceber a sala de aula como um ambiente de respeito mútuo das características socioculturais dos sujeitos que ali interagem com o objetivo de promover uma comunicação efetiva, um espaço onde as diferenças sejam acolhidas e, em que se estabeleçam sim normas de conduta e participação, à medida que se estabeleça a confiança entre os sujeitos, ou seja, professores e alunos, estes e seus colegas.

A sala de aula continua sendo um espaço de tabus, de preconceitos, onde os mais extrovertidos são ousados e interagem muitas vezes com certa agressividade; enquanto os alunos tímidos condicionam-se ao silêncio. Eles são vítimas de uma

pedagogia desvinculada de uma abordagem sensível às diferenças e, portanto, inclusiva.

O porquê do respeito às variedades linguísticas

Sabemos que assim como todos os homens e culturas do mundo possuem sua história, a língua de todos os povos também a possui. E a história da língua portuguesa é importantíssima para explicar o fenômeno da variação linguística não tão fenomenológico assim se levarmos em conta a busca do ser humano de adaptar-se, apoderar-se de terras, dinheiro, status, enfim, conquistar o poder.

Desde o Renascimento até hoje, o intrincado processo de democratização das relações sociais não atingiu a concepção homogênea de língua imbricada na mente da maioria das pessoas. A Língua, ou melhor, a variedade linguística “escolhida”, como a legítima, para ser adotada em uma gramática para uso nas relações sociais de prestígio foi a representativa das classes sociais prestigiadas. Enquanto a língua falada pelo povo, foi estigmatizada de feia, pobre, ilegítima.

Podemos observar, caminhando nas veredas da língua portuguesa até os dias de hoje e, ainda baseado nos argumentos acima, que é indiscutível a ideia de modelo de língua a ser seguido, uma vez que temos gramáticas, manuais de redação, fontes metalinguísticas de várias áreas do conhecimento acadêmico sobre língua materna, tudo isso para ensinar nossas crianças e jovens a se comunicar de modo adequado às situações sociais, aos eventos de letramento que lhes forem oportunizados sejam estes formais ou informais. E, principalmente, no campo da formalidade, ensinamos a variedade linguística de prestígio.

O papel da escola é incluir a criança, o jovem em outras possibilidades de comunicação e ascensão social. Não mudaremos a história, contudo, jamais segregaremos as pessoas por usarem variedades desprestigiadas, pois a ideia de “certo” ou “errado”, na língua, depende do ponto de vista dos interlocutores dessa língua, não de quem a analisa.

O professor de língua materna e a abordagem da variação linguística

Valorizar a linguagem não padrão apenas por reconhecer que todas as variedades são legítimas seria atitude ingênua. Mas qual a postura do professor de língua portuguesa, principalmente, se levarmos em conta que a língua padrão é composta por uma sociedade que menospreza as demais variedades linguísticas?

Os esforços dos professores para conduzirem as crianças a utilizar a variedade de prestígio vêm acompanhados na maioria das vezes de um desprestígio das variantes usadas por estas. Isso certamente causa uma regressão no processo de escolarização quando a criança pertence a uma classe social menos favorecida. E a imposição de um comportamento linguístico normativo contribui para a falta de espontaneidade e de originalidade da linguagem representativa da criança.

A partir dessas observações, questionamos as relações aluno – ambiente – escola e a aplicabilidade de sua linguagem coloquial às propostas interacionais feitas pela escola. Para isso, imaginemos um professor em sala de aula, usando a expressão: “Você só fala errado”. Ou ainda: “Sua fala é feia”. Há quem cometa o absurdo de dizer: “Cala a boca, nem sabe falar!” Será que depois dessa abordagem a criança ainda falará espontaneamente? A resposta é não. Por isso, é necessária a tarefa primordial do professor de língua materna, que é propiciar ao aluno liberdade de comunicação. A criação de um ambiente favorável à prática da língua é, portanto, fundamental.

Repensando a respeito da postura do professor de língua materna, compreendemos ser o bidialetalismo, como defende Soares (2002), a postura mais amplamente adotada na perspectiva das diferenças dialetais. A solução educacional é, portanto, a seguinte: deve-se ensinar, na escola, a variedade prestigiada e a habilidade de usá-la de acordo com o contexto. Assim, o aluno não se sentirá discriminado por usar a sua variedade não padrão, mas compreenderá que há situações que a variedade prestigiada é a única aceita. Essa solução pretende uma adaptação das classes desfavorecidas às “regras” de uma sociedade desigual, inclusive, na atribuição de prestígio às variedades linguísticas.

Jamais pretendemos privar os nossos alunos do acesso à variedade prestigiada da língua, pois, esta é um dos instrumentos de ação pelos quais somos avaliados pela sociedade. Contudo, não tínhamos o direito de violar a sua linguagem e repetir os procedimentos que desprestigiam a linguagem coloquial na escola. A questão é fazer com que o aluno domine a variedade de prestígio não apenas porque é assim que a escola e a sociedade exigem.

Assim sendo, cabe ao psicopedagogo buscar conhecer o meio sociocultural do qual se origina o aluno e, a partir de seu status quo, orientar os professores a utilizar uma pedagogia culturalmente sensível para abordar as questões de variação linguística, como a que apresentamos no capítulo de análise deste trabalho.

Análise das atividades em sala de aula

Relataremos todo o processo metodológico desta pesquisa experimental como uma abordagem culturalmente sensível, vista sob o prisma da Psicopedagogia e sua contribuição ao ensino da língua portuguesa, ao favorecer o crescimento pedagógico dos educadores, contribuindo para uma aprendizagem efetiva por parte dos educandos.

Sentimos que a proposta seria bem recebida pelos alunos de comunidades rurais; então, pensamos em Arapiraca, pelo fato também do acesso aos dados, uma vez que foi lá que a professora autora deste trabalho fez seu estágio de graduação em Letras, contendo anotações fruto de interações com alunos de 4º ano do ensino fundamental.

Contamos com o registro dos eventos interacionais de 23 crianças entre 10 e 15 anos de idade. Lembramos que a faixa etária para o 4º ano seria de 09 a 10 anos. Portanto, a turma era composta de 23 alunos que ingressaram fora da faixa etária ideal por motivos de falta de comprometimento da família, evasão ou fracasso em anos anteriores, causando repetência e desinteresse da criança pelos estudos, pelo convívio escolar.

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

A turma conhecida estava composta por crianças repetentes de pelo menos um ano de aprendizagem escolar e a maioria delas quase não frequentava a escola com assiduidade.

O perfil da turma e o pré-teste realizado com as crianças

Constatamos pela aplicação de um questionário sugerido por Franchi (2002, p. p.07-08) que os alunos eram provenientes de comunidade humilde, a maioria filhos de agricultores, os quais mal sabiam a data do próprio nascimento. Solicitamos que perguntassem aos seus pais. Poderíamos ter consultado a ficha de matrícula para obtenção dos dados corretos, mas optamos pela primeira estratégia, um modo de chamar a atenção dos pais pelo trabalho da escola.

Em conversa informal em sala de aula, observamos que a turma, como um todo, era alegre, carinhosa e extrovertida, composta por crianças mais ou menos disciplinadas e não se abstiveram de participar dos diálogos. Cada um se apresentou e o período de timidez durou pouco; começaram logo a falar sobre suas famílias, a escola, os professores, enfim, falaram muito de si próprios.

Ao analisarmos duas redações escritas pelas crianças, descobrimos os problemas que enfrentavam com a linguagem e observamos o comportamento específico delas dentro desse tipo de atividade de produção de texto.

Das 19 redações coletadas da turma (algumas crianças faltavam com muita frequência às aulas), 11 iniciaram-se pela expressão “Era uma vez”, como uma sequência inicial, na apresentação da personagem, suas características, estado, ou simplesmente quando relatavam um fato peculiar.

Vejamos dois exemplos:

(1) Era uma vez 7 anões e uma moça o nome dela era branca e ela ficou perdida na floresta e ela foi andando e até quando ela parou ela viu uma casinha aí ela disse ou dicasa...

(2) Era uma vez amenina foi brincar no parque com seus amigos e os cachorrinhos quando ela estava cansada ela foi para casa descansar quando ela descansou ela foi tomar banho...

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

O estereótipo do “Era uma vez” é originário da tradição das histórias orais passadas de pai para filho que seguiam a proposta de que toda história contada deveria possuir essa estrutura inicial. A própria escola cristalizou o “Era uma vez” no imaginário das crianças por meio dos tradicionais contos de fada. Então, elas precisaram ser orientadas a escreverem com inícios diferenciados.

Como conduzimos os alunos a perceberem as variações da língua?

Para que as crianças percebessem as variações da língua, apresentamos vários usos da linguagem, a proposta foi aplicar atividades para introduzir as reproduções dos textos pelos alunos, as quais objetivaram: apresentar aos alunos diferentes usos da linguagem; conduzir as crianças a perceberem certas convenções de uso da linguagem; caracterizar as variedades linguísticas prestigiadas como essenciais para a interação social em situações formais, mas também, ratificar a linguagem coloquial usada por elas nos contextos informais com os quais já estão acostumadas.

Os objetivos devem ser propostos um a um em cada atividade, de modo a não transformar um momento de aprendizado numa tempestade de incertezas. Assim sendo, se o objetivo era observar como as crianças escreviam, cada necessidade de aprendizagem era compreendida em seu momento específico.

Primeiras atividades

Como forma de realizar um trabalho de conscientização a respeito da linguagem, utilizamos e propomos que precisam ser utilizadas, entre outras, algumas abordagens com a intenção de fazer com que o aluno perceba a necessidade de fazer uso da linguagem como instrumento de comunicação social para além das fronteiras de sua comunidade de bairro; daí a necessidade de conhecer outras variedades linguísticas, a partir da que aprendeu em casa.

Questionamos as crianças, por exemplo, sobre o tipo de vida que levam, como se relacionam fora da escola, no bairro e nas diversas instituições das quais fazem parte.

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>

Para exemplificar a abordagem utilizada, transcrevemos uma dentre as várias que nos chamou a atenção. A situação ocorreu no momento em que o Thomaz (nome fictício) fez um comentário sobre ele e seus colegas:

– Nois fumo pro jogo.

Se lhe fosse dito: “não é assim que se fala”, haveria um impedimento do processo natural pelo qual a criança compreenderia o modo privilegiado de falar tal frase a depender da situação, do contexto de fala vivenciado por ela.

Antes de iniciarmos as conversações com os alunos, foi realizada uma aula expositiva sobre variedades linguísticas e a nossa proposta-convite de que eles participassem da aula sem receios, pois o maior objetivo das aulas que chamamos de “laboratório de aprendizagem” era o de conhecer a todos pela sua própria linguagem.

Nessa aula, perguntamos se eles já haviam sofrido algum preconceito por causa de sua linguagem e a resposta não nos surpreendeu. Também questionamos se eles conheciam, poderiam apresentar outros tipos de modo de falar uma mesma coisa e apreciamos as tentativas, algumas com sucesso, no sentido de que reproduziram, mesmo que por encenação, modos privilegiados de conversação em determinados contextos. Então, eles tinham noção das variedades, mas com o estereótipo de que a deles era a “errada” e a que a escola ensinava e eles não conseguiam aprender, a “certa”.

Para melhor compreensão dessa proposta, mostramos o que fizemos, a partir das orientações de Franchi (2002), pelos registros da fala dos alunos na lousa, como, ocorreu no caso do Thomaz, no momento em que nos revelou sua falta à aula porque foi jogar bola. Assim este falou e registramos na lousa: “nois fumo jogá bola” comentamos que a mesma frase poderia ter sido dita “nós fomos jogar bola”.

É fundamental dizer à turma que o Thomaz ao falar com a professora poderia usar o segundo tipo de linguagem, que é valorizada pela escola. A partir desse momento, os alunos passaram a dar os seus próprios exemplos de outros modos de se dizer a mesma coisa.

– Nois fumo ontem passeá.

<http://www.maceio.al.gov.br/semad/saberes-docentes-em-acao/>

Em seguida, perguntamos como diriam a mesma frase para o diretor da escola. Eles responderam:

– Nós fomos passear.

Assim, em mais ou menos cinco horas de aula, trabalhamos algumas atividades, como solicitar que pesquisassem, por entrevistas com pessoas dos bairros onde moravam, a fala de alguns moradores e como seria mais ou menos sua representação na variedade prestigiada da língua.

Até aqui não houve preocupação em fixar o emprego da pontuação. No entanto, já introduzimos o uso do travessão e dos dois pontos na introdução da fala quando transcrita para a escrita.

Nas aulas, é ratificado a cada abordagem que não falamos com todas as pessoas do mesmo modo que falamos com nossos familiares e amigos.

Exemplificamos, agora, como apresentamos outras variáveis em situações formais e informais. Seguimos os exemplos dados pelos alunos, transcrevendo fielmente a maneira como citaram.

A mãe – situação informal: – Mãe, eu posso ir brincar?

O delegado – situação formal: – Senhor delegado, o senhor poderia mandar um de seus homens para minha casa?

Amigo – situação informal: – Jane, vamos brincar de boneca?

A diretora – situação formal: – Senhora diretora, a professora está pedindo um giz.

Padeiro – situação informal: – Seu João, mande um real de pão.

O verdureiro – situação informal: – Seu Joaquim, quanto é um pé de alface?

Também em atividades como essas as crianças corresponderam com muito interesse e atenção, principalmente, quando abordamos a questão do prestígio social associado ao uso da linguagem.

Reprodução e produção de pequenos textos pelos alunos

Nas aulas de leitura, os alunos mantiveram contato direto com textos diferentes, muitos rompiam com os estereótipos já identificados, como o “Era uma vez...”.

Seguindo as orientações de Eglê Franchi (2002), escolhemos alguns textos de seu livro, os quais foram selecionados, segundo ela, dos Subsídios para Implementação do Guia Curricular preparado pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação de São Paulo. Aplicamos os textos seguindo os mesmos passos de Franchi (Op. Cit., p. 80):

Levar a criança a ter contato com textos organizados de modo variado, a fim de romper com os estereótipos já assimilados;
Levar a criança a compreender e reproduzir estruturas de oração e período mais complexos, indispensáveis no texto escrito, do seu próprio vocabulário ampliado;
Levar a criança a dominar as convenções gráficas do texto escrito;
Ampliar o contato das crianças com o dialeto culto, aumentando sua sensibilidade para as diferenças entre esse dialeto e o seu próprio dialeto.

172

Os textos selecionados do livro de Franchi (2002, p. 163-172) foram os seguintes:

Num fará mar?; Cornélio Pires; O bonde, Augusto Meyer; A pequenina Fernanda, Autor desconhecido; A pulga ambiciosa, Henrique Richetti; Rodrigo e seus chinelos, Patrícia Lopes Aroeira.

Procuramos aplicar os textos adequados à realidade de nossas crianças, mas fizemos adaptações de linguagem, como pode ser observado no texto “O bonde”. Tanto este texto quanto “Num fará mar” foram trabalhados oralmente, com o objetivo de transpor a linguagem coloquial para a linguagem culta.

Lembramos de que o modo mais proveitoso de se desenvolver qualquer atividade pedagógica em sala de aula carece de se tomar como base as condições de desempenho dos alunos em atividades anteriores. As crianças vão evoluindo continuamente quando as atividades propostas para elas seguem uma

sistematização que tem como prioridade a aprendizagem, não o mero cumprimento do currículo escolar para determinada faixa etária de alunos.

Resultados

Devido ao curto período tido para desenvolver as diversas atividades propostas neste trabalho, decidimos por conduzir os alunos até a realização das reproduções. Porém ficamos entusiasmadas com o resultado obtido, o que nos levou a incentivar os alunos a produzirem um texto a fim de os compararmos com o primeiro.

Análise dos primeiros textos: sem motivação; estereótipos; sem título, margem, alínea; de apenas um parágrafo; letra ilegível; sem clareza de ideias; sem pontuação; pouco criativos; sem distinção de fala entre o narrador e a do(s) personagem(ns) nos poucos diálogos de produção textual.

Últimos textos: textos livres a partir de diferentes estímulos; sem estereótipos; com título, margem e alínea; compostos de mais de um parágrafo; letra legível; clareza de ideias; com pontuação; textos criativos, partindo da realidade de cada um, a partir de um vocabulário aplicado; com discursos distintos entre a “fala do narrador” e a “fala das personagens”.

Com essa comparação, percebemos que os primeiros textos foram reproduzidos, ou seja, não usavam a criatividade e não tinham consciência das situações de uso da linguagem formal e informal, enquanto que os últimos textos foram verdadeiras produções. As crianças sabiam que eram os próprios autores de seus textos, podiam ser criativos, usando a liberdade de produção, e que é mais adequado usar variedades linguísticas prestigiadas para a construção de um texto.

Considerações finais

Apresentamos, neste trabalho, uma abordagem psicopedagógica cujo principal objetivo foi demonstrar como a sala de aula, por si só, é um laboratório de experiências, no qual as variáveis intervenientes nem sempre ultrapassam suas

paredes. A verdadeira muralha se estabelece, muitas vezes, nas interações entre professores e alunos.

Nas nossas considerações, está imbricada a possibilidade de um trabalho do conteúdo variedades linguísticas como tema gerador para o ensino da ortografia, da concordância, da pontuação, entre outros conteúdos relevantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de gêneros textuais. A seleção prévia de textos seja do livro didático adotado pela escola, seja de uma escolha feita na biblioteca, de uma seleção de textos feita pelo professor... Enfim, o mais importante é pensar nas atividades de intervenção a partir dos conhecimentos prévios do aluno.

Nesse sentido, o psicopedagogo é importante na escola porque seu trabalho visa à aprendizagem do aluno a partir do processo de ensino-aprendizagem; assim, este envolve outros atores do cenário educacional. Portanto, seu espaço de atuação deve ser reconhecido em oportunidades de intervenções efetivas dentro da escola.

Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- FRANCHI, Eglê. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.
- OLIVEIRA, Mari Ângela C. **Intervenção Psicopedagógica na Escola**. Curitiba: IESDE, 2006.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.
- WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

APRENDIZAGEM COGNITIVA INTERMEDIADA POR COMPUTADORES NO PROCESSO DE INTERAÇÃO *ON LINE*

Fabricia Correia de OLIVEIRA¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão teórica e metodológica sobre os processos cognitivos da aprendizagem *on line*. Nosso trabalho apresenta ferramentas computacionais de forma que estas possam viabilizar a aprendizagem, tendo em vista o processo de construção do conhecimento, baseado na teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky. Nosso objetivo é identificar dispositivos linguísticos da interação verbal que permitem uma análise do processo de aprendizagem e cognição dos aprendizes, que participaram de nossa pesquisa. Assim, este estudo se propõe a refletir e criar um modelo de interação *on line* baseado na teoria de Construção de Conhecimento, de Vygotsky (2007), que considera a gênese do conhecimento nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições históricas e socioculturais.

Palavras-Chave: Aprendizagem cognitiva; cognição situada; discurso.

Introdução

Uma das características fundamentais do ser humano é a curiosidade, independente da idade da pessoa, o ser humano busca o conhecimento. Em nossos estudos, percebemos que existem muitas pesquisas em torno do desenvolvimento cognitivo da criança, mas pouco se fala na pessoa idosa. Percebemos também que, mais do que aprender a se comunicar *on line*, os idosos buscam interagir com o mundo que os cerca, que hoje se apresenta numa linguagem que eles pouco ou nada conhecem.

De todo modo, as teorias de aprendizagem procuram conhecer a dinâmica envolvida no processo de ensinar e aprender, partindo do

¹ Possui Mestrado em Modelagem Computacional de Conhecimento em Educação, pela Universidade Federal de Alagoas. É graduada e pós-graduada na área de Letras, pela mesma instituição. Atualmente é professora formadora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, profa. efetiva da Faculdade Pitágoras de Maceió, e profa. substituta do Instituto Federal de Alagoas.

reconhecimento da evolução cognitiva do ser humano, ao mesmo tempo, que tentam estabelecer uma relação entre o conhecimento já existente e o conhecimento que é adquirido. Na linha da teoria cognitiva apresentada por Collins (2004), a ênfase está no processo de cognição, enquanto interação, compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação. Contrária às perspectivas de aprendizagem behaviorista, que encontramos em Pavlov (Apud Matos, 2006), seu maior precursor, considera a aprendizagem como absorção de conhecimento (domínios), que são propriedade de um especialista e atendem a interesses de necessidade trabalho, como forma de incorporar um modelo de domínio social, cujos métodos são centrados no treino, na observação e na prática, conforme pode ser visualizado no mapa abaixo:

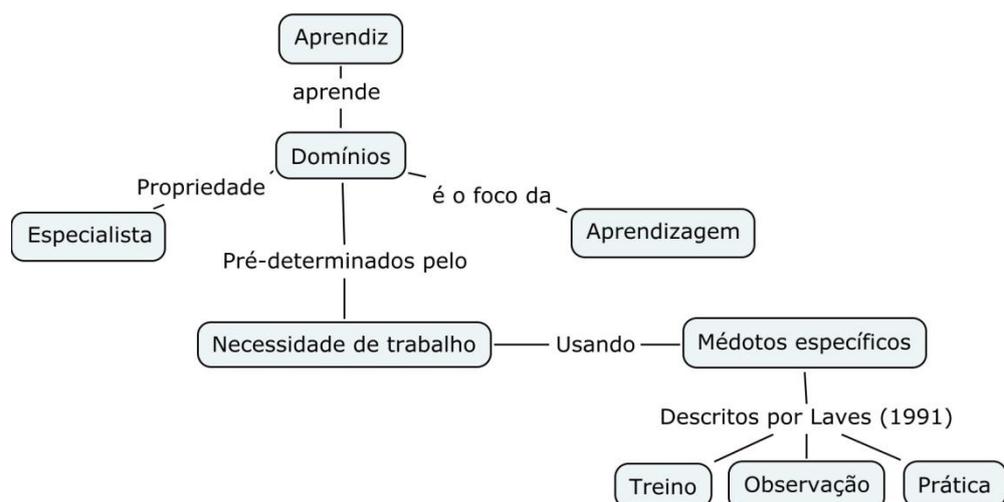


Figura 1. Modelo de Aprendizagem Tradicional.

Fonte: Modelo construído a partir de nossos estudos. Autoria própria, (2013)

Tecendo uma crítica a esse modelo, Collins (2004) afirma que a aquisição de conhecimento só é relevante se a informação for aprendida e entendida de forma significativa. Para isso, a aprendizagem precisa estar centrada nas habilidades e processos cognitivos, e não na ação de ensinar domínios, como na aprendizagem tradicional; nesta os problemas e exigências que são dados aos aprendizes, não surgem de uma concepção pedagógica, mas das necessidades de um lugar e em diretrizes curriculares pré-estabelecidas de forma homogênea; o que limita o professor no que ele pode

ensinar. Collins e Brown (2004, p. 47) pensaram o desenvolvimento cognitivo, em “um sofisticado computador baseado no ambiente de aprendizagem que poderiam promover os aprendizes em estágios – como experiências, fornecendo um tipo de atenção resposta imediata que pudesse sempre ser associada à aprendizagem prática”. Assim, a aprendizagem cognitiva apresenta outra estrutura em que o desenvolvimento dos processos cognitivos apresentam-se na relação dialógica professor/aluno, ambos constroem o conhecimento, pela observação, interpretação e prática. Aqui, o aprendiz aprende domínios tendo em vista o processo, por métodos específicos que Laves (apud Collins, 2004, p 48) chamou de “tutoria de observação e prática”. Apresentamos em síntese a seguinte estrutura, seguindo a linha de pensamento de Collins (2004):



Figura 2. Modelo de Aprendizagem Cognitiva.

Fonte: Modelo construído a partir de nossos estudos. Autoria própria (2013)

Como podemos ver, a perspectiva cognitiva da aprendizagem, se ocupa do processo do aprendiz, considerando os seus conhecimentos prévios e o suas habilidades cognitivas e, mais que fomentar a assimilação de conhecimento, está preocupada em desenvolver competências para a resolução de problemas concretos, o que pressupõe a tutoria de processos

cognitivos, ou seja, funções, habilidades, integração e elaboração, atuando em todas os seus componentes de forma sistêmica e estruturada.

Assim, compreendemos que a cognição humana é algo complexo, pois o conhecimento não é uma propriedade adquirida por treinamento de forma passiva e sem levantar questões, problematizar fatos que parecem já esgotados, mas processual, interacional e que se constrói na relação, entre pessoas que dialogam entre si e com o mundo que os rodeia, construindo e reconstruindo elementos simbólicos de nossa cultura, a partir de suas reflexões e intervenções.

Cognição Situada

A Cognição Situada surge nas últimas décadas do séc. XX como extensão das abordagens socioculturais da cognição humana, e das abordagens conversacionais, com viés etnográficos, e como forma de reação ao cognitivismo clássico e à Inteligência Artificial. Conhecida como “Teoria da ação” ou “Teoria da situação”, cujo foco de análise é a atividade desenvolvida pelos sujeitos em interação, por isso “*Situated action*”.

A base conceitual da cognição situada está na compreensão de que a aprendizagem corresponde à entrada numa *comunidade de prática*, que, segundo LAVE & WENGER (Apud Collins, 2004), existe em qualquer lugar, sendo que todas as pessoas se encontram mais ou menos envolvidas, de forma consciente ou inconsciente, em várias dessas comunidades: escola, trabalho, igreja, lazer, etc. Segundo os autores citados, o que caracteriza uma *comunidade de prática* assenta na partilha de ideias comuns, na construção de significados num dado contexto social.

Ao falar sobre isso, podemos trazer para essa discussão a ideia de Foucault (apud BRANDÃO, 1998, p. 28), sobre Formação Discursiva (FD), que afirma:

[...] a formação discursiva é heterogênea e permeada por diferentes formações ideológicas, difundindo-as como um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem

‘universais’, mas dizem respeito [...] às posições de classe em conflito umas com as outras.

Essa reflexão vem acrescentar que uma *comunidade de prática* é atravessada por vários discursos, cujos sentidos são construídos sócio histórico e ideologicamente. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, e também em outros lugares. Os diversos discursos mantêm relações com outros discursos anteriormente produzidos; a essa relação entre os discursos dá-se o nome de interdiscurso. Este é acionado pela *memória discursiva*, a qual, por sua vez, faz valer as condições de produção (sujeitos e situação). Assim, essas condições disponibilizam dizeres (políticos, sociais, religiosos, etc.) que significam.

Segundo Vygotsky (2007), as pessoas nascem inseridas num meio social, cuja família constitui sua primeira relação com a linguagem na interação com o outro. Nas interações cotidianas, a mediação com o outro acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações vivenciadas.

Esse pensamento apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcados por condições socioculturais e históricas. Vygotsky (idem) destaca a importância da cultura; para ele, “o grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado onde os elementos são carregados de significado”.

De acordo com este teórico, o homem se constitui e é constituído pela língua, na interação com os outros sujeitos de aprendizagem. A relação entre o ser humano e o mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Estes elementos de mediação são os signos e as ferramentas. Segundo Fino (2001, p. 6)

A actividade humana é mediada pelo uso de ferramentas que estão para a evolução cultural, como a genes para a evolução biológica. As ferramentas são criadas e modificadas pelos seres humanos, como forma de si ligarem ao mundo real e de regularem o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com os outros.

Cada indivíduo alcança a consciência através de atividades mediadas por ferramentas, as quais unem a mente com o mundo real dos objetivos e dos acontecimentos.

Nesse sentido, a aprendizagem se dá na interação, na socialização do conhecimento, em comunidades de práticas. Isso significa dizer que a aprendizagem pode e deveria contribuir para as práticas de suas comunidades de modo a fornecer e/ou construir ferramentas que possibilitem a compreensão, a ressignificação e intervenção em sua própria organização social. No trabalho em um dado grupo de aprendizagem o objetivo seria alcançar o conhecimento coletivo, para dá suporte ao conhecimento particular, que viabilizasse a troca de experiência e a interação entre os elementos simbólicos que caracterizam cada comunidade de aprendizes.

Collins (2004) faz referência a quatro características de uma comunidade de aprendizagem: a) diversidade entre os membros que são avaliados por suas contribuições e dão suporte ao desenvolvimento; b) objetivo compartilhado, proporcionando o avanço de conhecimento coletivo; c) ênfase no modo em que o aluno aprende, e d) mecanismo para compartilhar o que é aprendido com outros aprendizes.

A Cognição Situada considera a heterogeneidade dos aprendizes, a dinâmica das pessoas, a interação e a exposição do conhecimento. Quanto maior o compartilhamento de ideias, maior o potencial de criação e maior é a possibilidade de ampliar o conhecimento. A reflexão nessa perspectiva está centrada no processo, na riqueza das trocas entre as pessoas, esclarecendo que é o olhar plural, multidisciplinar e interdisciplinar que sustenta e direciona a construção coletiva. Surge daí o estímulo do meio social que interage concomitantemente aos fatores intrapessoais do sujeito.

Metodologia

Segundo Collins (2004), as pessoas se associam a determinadas comunidades, por identificação, por aproximações que lhe permitem avançar da periferia para o centro. Neste processo o indivíduo vai se familiarizando com

as regras, com as ferramentas e a identidade própria dessa comunidade até a sua integração e domínio. Esta visão da aquisição de conhecimento tem por base a chamada *Zona de desenvolvimento proximal*, conceito de Vygotsky (2007), que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial que este pode alcançar sob a orientação de um adulto ou em cooperação com colegas que estejam em estágio mais elevado de conhecimento.

A metodologia proposta por Collins (2004) é baseada na aprendizagem através da experiência guiada, orientada mais em função do desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas. Cada um desses conceitos é amplamente estudado pelos pesquisadores da cognição humana, aqui iremos apenas citá-los:

a) Modelagem – É o processo segundo o qual se mostra ao estudante como resolver uma determinada tarefa enquanto lhe é explicado o quê e o porquê é que está a ser feito dessa forma.

b) Tutoria – Consiste na observação dos estudantes durante a realização de tarefas, providenciando conselhos e corrigindo sempre que necessário. O tutor atua encorajando e/ou motivando o aprendiz, procurando desenvolver capacidades ou técnicas que melhorem as suas capacidades profissionais ou pessoais, visando atingir objetivos definidos por ambos, considerando ideias como a de que o simples fato de compartilhar pensamentos/ideias que estão soltos e podem ser organizá-los, articuladas.

c) Scaffolding (Andaime) – trata-se de uma metáfora criada pelo pesquisador (Wood, Bruner: 1976) para designar o professor que promove suporte que ajudam os estudantes a realizar tarefas para resolução de um problema.

d) Articulação – Pretende levar os estudantes a refletir acerca das suas ações e apresentarem razões para as suas decisões e estratégias, tornando, desta maneira, mais evidentes os seus processos de resolução de problemas.

e) Reflexão – é o processo segundo o qual os aprendizes podem visualizar o caminho percorrido para completar uma tarefa e analisar o seu próprio desempenho.

f) Exploração – Consiste em encorajar os estudantes a experimentar diferentes estratégias e hipóteses, observando os seus efeitos para solucionar problemas.

g) Sequência – Consiste em guiar o aprendiz a desenvolver tarefas da mais simples para a mais complexa, aumentando gradualmente a diversidade até à compreensão global do problema. A idéia é que o instrutor providencie a modelagem e ajuda no desempenho inicial da tarefa, o chamado andaime (scaffolding), para que os estudantes possam entender os objetivos da atividade e as várias estratégias para a solução do problema. Uma vez aqui chegados, esta ajuda é gradualmente retirada favorecendo a autonomia do estudante.

Nesse processo de aprendizagem, o professor auxilia o aluno a dominar uma tarefa ou um conceito, em atividades em pares. Ele oferece assistência apenas no que o aluno ainda não tem condições de aprender sozinho, oferecendo *feedback* para os erros. Ao passo que o aprendiz vai se tornando independente, o professor inicia o processo de “fading”, remoção do andaime.

182

Resultados e discussão

Esse modelo teórico oferece ao professor uma orientação metodológica em que ele irá desenvolver tarefas a partir de diversos tipos e gêneros textuais, trabalhados em sala de aula, e discutir questões pertinentes às que surgirem no processo de escrita e reescrita da produção textual do aluno idoso, possibilitando conhecer suas dificuldades no processo de aprendizagem, na interpretação de textos, produção oral e escrita, levantando questões sobre variedades linguísticas (padrão e não padrão), considerando a heterogeneidade do grupo e suas manifestações simbólicas na linguagem. Em

suas investigações, Collins (2004) propõe algumas ferramentas importantes que podem ser utilizadas em andaime, para facilitar a aprendizagem, a saber:

- Fragmentar tarefas (Da maior para menor, ou da menor para maior)
- “Pensar em voz alta” (Verbalizar processos de pensamentos)
- Diálogo entre pares (Aprendizagem cooperativa)
- Cartões de sugestões ou modelagem

Dicas de estratégias, sugestões e procedimentos. Brown e Copione (1996) desenvolveram um projeto que chamaram de *Fostering a Community of Learners* (FCL). Este trabalho busca promover altos níveis de cognição e metacognição. Foi concebido como um instrumento a ser utilizado para incentivar os alunos a trabalhar em conjunto no meio de disciplinas de conteúdo rico, como leitura e escrita. Esse modelo que investigaram leva em consideração aspectos cognitivos da aprendizagem, afetivos e epistêmicos.

183

Considerações finais

Nesse modelo de comunidade de aprendizes, percebemos que as atividades de pesquisa envolvem colaboração e ensinamento recíprocos, com instruções de organização e escrita guiadas por um tutor. Esse tipo de atividade reforça no estudante sua identidade e autonomia, já que são encorajados a tomarem iniciativa para dialogar com outros grupos, desenvolvem suas habilidades e capacidade crítica, pois compartilham conhecimento com outros grupos; o que demanda maturidade e reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Trata-se de uma proposta rica e altamente sofisticada de aprendizagem, posto que nossas escolas, de um modo geral, pautam-se num modelo individualista, onde o aluno precisa absorver um conhecimento que lhe é imposto por instituições que lhe dizem o quê e como fazer, desconsidera seu processo cognitivo pessoal, avaliando-os com base em um determinado parâmetro social, que os desmotiva e exclui, levando-o muitas vezes ao fracasso escolar, que é delegado único e exclusivamente ao próprio aluno,

rotulado como incompetente cognitivo – uma forma científica e elegante de rotular o aprendiz de burro –, quando não conseguem alcançar os objetivos pré-determinados pela sociedade. No modelo cognitivo proposto por Collins e Brown (1989), quando o aprendiz não sabe o que fazer ou fica confuso, lhe é dado um suporte, roteiros, guias, sugestões, etc., para que possam avançar coletivamente - Formato *scaffolding* (andaime), que os ajuda a resolver tarefas complexas de modo colaborativo, de modo que o aprendiz pode se sentir motivado e devidamente orientado. Até que este possa alcançar estágios de aprendizagem que se tornem mais independentes deste sistema de tutoria.

Referências

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 7. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 17 de maio de 2010.

BROWN, John S. COLLINS, Allan. DUGUID, Paul. *Situated Cognition and the Culture of Learning*. *Institute for Inquiry*. Educational Researcher; v18 n1, pp. 32-42, Jan-Feb 1989. <<http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>. Acessado em 15/07/2007>.

BROWN; COPIONE. *Fostering a Community of Learners*. Disponível em: <http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/5-7320/ITcomponents/FCL.html> Acesso em 22 de maio de 2010.

COLLINS, Allan. *Cognitive apprenticeship*. 2004. p. 46 – 59.

FINO, Carlos Nogueira. *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas*. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade de Minho. Braga, Portugal, 2001.

MATOS, A. M. *Uma aplicação multimédia sobre o alto douro*. São Paulo, 2006. (Tese de Doutorado, da Universidade do Porto).

MOURA, M. Denilda. *Leitura e produção de texto In: Ler e escrever para quê?* Ed. Maceió: EDUFAL, 2001, v.1

OBREGON, Rosana de F. Antunes. *Cognição situada, criatividade e acesso ao conhecimento na web*. Santa Catarina. (UFSC) Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/112-150/545-cognicao-situada-criatividade-e-acesso-ao-conhecimento-na-web.html>>. Acesso em 29.04.2010>.

VYGOTSKY, LEV S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. Scipione. Série Pensamento e Ação no Magistério.

_____. VYGOTSKY, LEV S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA SEMED (1993-2004): PRIMEIROS (DESCOM)PASSOS¹

Sérgio Onofre Seixas de ARAÚJO²

Resumo

O presente artigo busca situar o contexto histórico e político de implantação da Gestão Democrática na rede municipal de ensino da cidade de Maceió, destacando os percalços encontrados, a reação conservadora e as soluções políticas encontradas para sua superação e ou acomodação, a uma cultura política marcada pelo fisiologismo nas relações institucionais.

Palavras chave: Democracia, gestão, participação social

A rede pública de ensino municipal só vai vivenciar a Gestão Democrática a partir de 1993, com a vitória da coligação “Frente Maceió Popular” — uma aliança político-partidária situada ideologicamente no campo da esquerda —, composta pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB, pelo Partido dos Trabalhadores – PT e pelo Partido Democrático Trabalhista – PDT, que enfrentou e derrotou eleitoralmente duas outras candidaturas representativas de setores divergentes da elite local.

A vitória eleitoral de 1993 irá romper com uma longa sequência de revezamento das oligarquias no exercício do poder local. Tal fato se revestirá de um enorme significado, representando um grande avanço político, notadamente num estado que teve sua formação histórica profundamente marcada por práticas clientelistas, paternalistas e fisiológicas, constituída como expressão das relações e do exercício de

¹ O presente artigo é parte dos estudos desenvolvidos ainda quando da realização do Mestrado em Serviço Social (UFPE) e publicado em versão modificada em 2007 pela Edufal, com o título *Gestão Democrática: os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica*.

² É professor da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, graduado em História pela também UFAL, Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGE/CEDU/UFAL. E-mail: sergio.onofre@penedo.ufal.br

uma determinada forma de poder político, que tem na propriedade da terra o seu fundamento.

O Programa eleitoral apresentado pela Coligação Frente Maceió Popular ainda em 1992 (durante a campanha eleitoral), intitulado: *“Maceió para todos”*, centrava suas propostas numa perspectiva de democratização do Estado. Assim, dos seis *“princípios”* norteadores das ações de Governo à frente da Prefeitura Municipal de Maceió, quatro referiam-se à descentralização político-administrativa e à democratização das esferas de poder do município, com a implementação de ações que possibilitassem e incentivassem uma ampla participação da sociedade na elaboração e na fiscalização da execução das ações e prioridades do novo governo.

No entanto, estranhamente, no rol das propostas gerais (doze no total), apenas uma se referia diretamente aos “princípios fundamentais” elencados, afirmando no item “g” o compromisso com a instituição dos *“conselhos municipais nas diversas áreas da administração (meio ambiente, saúde, educação, cultura, transporte, habitação, saneamento...)”*. Curiosamente, no detalhamento das ações, por áreas específicas, tal prioridade só aparece na lista das principais bandeiras nas áreas de Saúde e Turismo. Com formulações bem distintas, o primeiro propõe *“instituir o Conselho Municipal de Saúde que garanta a participação popular ou controle social de forma paritária...”* o segundo, prevê a *“criação de um Conselho Municipal de Turismo garantindo a participação empresarial e da sociedade civil [!?]”*. Quanto ao incentivo à participação da sociedade de modo geral, limita-se a proposta de instituição do *“controle social dos preços no mercado público”* e de assegurar a municipalização dos serviços de transporte coletivo com *“a garantia da participação do empresariado [?]”*.³

Os equívocos, omissões e mesmo contradições, presentes no conteúdo do Programa e, em especial, nas ênfases em diferentes setores da sociedade, em momentos distintos do mesmo texto e, ainda, no que se refere à participação, expressa,

³ Todas as citações deste parágrafo foram retiradas do texto *Maceió para todos: plano para uma gestão municipal popular*, apresentado pela Frente Maceió popular, Maceió, 1992.

na melhor das hipóteses, “a fragilidade das instituições, partidos incluídos, [sendo] uma marca das sociedades politicamente atrasadas [onde] a vida partidária [...] somente existe nos períodos pré-eleitorais” (CARVALHO: 1993, p. 94-95).⁴

Vencidas as eleições e assumido o comando político do município — em janeiro de 1993 —, o novo governo irá se defrontar, com uma enorme diversidade de problemas a exigirem soluções imediatas. Especificamente no aspecto educacional, o quadro com que se deparará o governo, recém-eleito e empossado, e a equipe que assumira a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC,⁵ foi classificado como “desolador” e “caótico”, apresentando elevados índices de evasão escolar e de repetência no ensino fundamental, além do completo sucateamento da rede física, da falta de material pedagógico, da ausência de capacitação de seu corpo docente e, ainda, pelo rebaixamento salarial a que estavam submetidos os profissionais da educação.

188

Os professores viviam uma situação de humilhação, com salários defasados e o Estatuto do Magistério, desrespeitado. O número de alunos matriculados era de 26 mil, o segundo grau não funcionava em nenhuma das escolas da rede [municipal], e sete das unidades de ensino do município encontravam-se com os prédios e os professores cedidos, no horário noturno, para a rede Cenecista, que cobrava da população pelos serviços oferecidos [sic] utilizando para isso, a verba pública (SEMED, 1995, p. 5).

Um diagnóstico que deixa claro o descaso a que vinha sendo submetida à Educação Pública no município de Maceió, além de uma clara apropriação privada de

⁴ O autor considera a eleição da chapa: Ronaldo Lesa e Heloísa Helena para prefeito e vice em finais de 1992, uma derrota política, na medida em que a coligação PSB/PT não conseguiu eleger nenhum vereador, refletindo o peso real e a pouca influência desses dois partidos na sociedade alagoana. A chapa de vereadores que contou com 26 candidatos só obteve, somados os votos de todos os candidatos, “aproximadamente 10% dos [votos] dados ao candidato a Prefeito”, expressão, segundo o autor, da fragilidade histórica da esquerda alagoana.

⁵ A sigla SEMEC, será modificada para SEMED — denominação que será doravante utilizada no presente trabalho — a partir da Lei nº 4228 de 29 de julho de 1993, que dispõe sobre a estrutura da Secretaria Municipal de Educação, ajustando-a as novas necessidades criadas pela implementação da Gestão Democrática na rede municipal de ensino de Maceió.

bens e recursos públicos, tão comum na nossa cultura política. Situação essa que o novo governo se propunha a modificar.

Diante desse quadro, que repercutia com grande intensidade na capital alagoana, pretendia a equipe que naquele momento (1993) assumia a SEMED, criar as condições que possibilitassem “*construir uma escola autônoma, com capacidade de gerir sua própria política educacional, orientada pela Gestão Democrática enquanto opção politicamente possível à recuperação do sistema de ensino de Maceió*” (SEMED: 1995, p. 3).

Para reverter o quadro alarmante de analfabetismo e evasão escolar verificado até 1992 na rede municipal, a SEMED assumia como compromisso, democratizar o ensino e a gestão educacional elencando dentre os inúmeros desafios “*acabar com a ingerência política partidária na administração da Secretaria*” (FRANÇA et al., 1995, p. 22).

Apostavam, portanto, os novos condutores da política educacional na cidade de Maceió, na descentralização e na participação da sociedade como meio para solucionar os graves problemas diagnosticados, recuperar o sistema de ensino e fomentar uma cultura de gestão e controle social da política pública de educação.

Neste sentido, foi dado encaminhamento aos procedimentos legais para a institucionalização dos mecanismos que legitimariam a Gestão Democrática — Conselhos Escolares e Eleição de Diretores —, para as escolas da rede municipal de ensino. Ambos os mecanismos, mesmo legalmente amparados nos três níveis da administração pública (federal, estadual e municipal), esbarraram, num primeiro momento, com uma série de dificuldades para a sua efetivação, todas em função de práticas arraigadas de natureza autoritária e mandonista, presentes na sociedade alagoana.

O caminho adotado, para romper as resistências e implementar as mudanças, foi o da elaboração do arcabouço jurídico necessário para regulamentação da nova política e sua aprovação pelo Legislativo Municipal, sem um debate mais aprofundado com os

setores e sujeitos envolvidos. Assim, regulamenta-se a Gestão Democrática, na área da Educação, instituindo-se formalmente, os mecanismos de participação popular, inicialmente com a criação e implementação dos Conselhos Escolares, que *“juntamente com a direção, escolhida pelo voto de todos que compõem a comunidade escolar [passam a compartilhar], as decisões sobre a organização dos trabalhos no âmbito das escolas”*,⁶ constituindo-se em espaços de intervenção política daqueles atores sociais, logo em seguida, a regulamentação do processo de Eleição de Diretores das unidades de ensino e, finalmente, a criação do Conselho Municipal de Educação como órgão normativo, deliberativo e fiscalizador do Sistema de Ensino — Lei 4.401 de 10 de dezembro de 1994.

Com relação aos mecanismos de participação mais ampla da sociedade foram instituídas as Conferências de Educação, como instância máxima de definição da política em nível municipal. Proposta, inicialmente, para ser realizada a cada dois anos, mesmo fartamente utilizada ainda no primeiro governo do PSB, com a realização de três conferências em quatro anos de governo —, cairá no esquecimento nos períodos seguintes.

Quanto à estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, esta foi reformulada internamente⁷ para atender às novas demandas postas pelo novo governo, com destaque para a criação do Departamento de Gestão Democrática – DGD, com o objetivo de coordenar e fortalecer o processo de gestão democrática, incentivando, implementando, acompanhando e avaliando a participação da comunidade escolar, a participação e o trabalho dos conselheiros, responsabilizando-se ainda, por sua capacitação e pela articulação de parcerias para a execução do seu projeto político pedagógico.

⁶ Jornal Educação e Cidadania – Informativo da Secretaria Municipal de Educação, Maceió, junho de 2000.

⁷ Lei 4228/29.07.1993.

No entanto, a disposição e a “*vontade política de garantir a gestão democrática*”,⁸ da parte daqueles que estavam à frente da Secretaria de Educação, não foi facilmente assimilada pelos usuários do sistema, nem mesmo pelo corpo funcional da própria Secretaria, “*a democratização das decisões esbarrou em valores estabelecidos e encontrou resistência por parte dos que não assimilaram a viabilidade do projeto*” (SEMED: 1995, p. 7), em alguns casos, porque simplesmente não acreditavam na possibilidade de sua efetivação — tipo de ceticismo mais presente no segmento dos pais de alunos, historicamente mantido do lado externo dos muros da escola, alheios à vida escolar e habituados a um tipo de relação individualizada, competindo-lhe apenas, discutir questões relacionadas a seus próprios filhos (assim mesmo restritas ao relacionamento e ao comportamento pessoal do aluno ou, mesmo, ao nível da burocracia: matrículas, documentos, transferências, etc.). Sendo, dessa forma, a administração da escola da competência exclusiva de seus diretores — quanto ao

191

corpo docente, tal descrença expressava-se no temor desse segmento de que tal abertura os fragilizasse, ferindo a sua autonomia pedagógica ou mesmo pondo em xeque sua competência profissional e/ou por representar um maior comprometimento pessoal, mais trabalho e patrulhamento de suas atividades. Segundo Maria José Moraes, à época técnica da SEMED, apud SEMED (1995, p. 8), “*com os professores a gente encontrou muita rejeição, porque para a maioria seria uma forma de fiscalizar o trabalho deles*”.

Na mesma linha de raciocínio a então Secretária de Educação, Maria José Viana, afirmando que “*o processo é lento*” e “*espinhoso*” e que muitas vezes as novas posturas têm de conviver com velhos vícios e arremata:

O primeiro passo para a democratização do sistema escolar na rede municipal foi incluir a participação da família e dos integrantes da escola. É claro que este não é um percurso fácil. Não se muda mentalidades da noite para o dia, mas não podemos perder de vista que a Gestão Democrática [grifo do autor] é o

⁸ Jornal O Diário, 15,09,93.

instrumento de maior força para chegarmos ao ensino de qualidade (SEMED, 1995, p. 16).

A desconfiança e o descrédito inicial dos pais — segundo os documentos e registros do DGD — foram logo substituídos por um forte engajamento destes no processo, diante da possibilidade de interferirem no planejamento e na gestão escolar, experiência da qual, como afirmei, estiveram até então alijados. Quanto aos professores, surpreendentemente, estes permaneceram como o maior foco de resistência.

Visando aprofundar o debate sobre a necessidade e a viabilidade da política de democratização da gestão educacional, a Secretaria irá realizar atividades de capacitação voltadas para a sensibilização dos setores envolvidos no processo. Resulta dessa reflexão, segundo o relatório do DGD, a disposição coletiva dos participantes no engajamento e na defesa de sua implementação, estabelecendo-se ainda, a necessidade de elaboração do Regimento Interno dos Conselhos Escolares, que norteasse todos seus procedimentos. Tal documento foi discutido e “*aprovado posteriormente em assembleia geral que reuniu as 43 escolas da rede municipal em setembro de 1994*” (SEMED, 1995, p. 12).

Pouco antes disso, ainda entre os dias 23 e 26 de agosto, realiza-se a I Conferência Municipal de Educação com o tema “*Educar para a Cidadania*”, que objetivava “*traçar a política educacional do município de Maceió*”, sendo precedida por pré-conferências como forma de preparar o debate, levando-o a todos os segmentos da comunidade escolar e ampliando-o a setores da sociedade civil organizada, instituições públicas, privadas e/ou filantrópicas interessadas em contribuir no processo. Para além dos debates e resoluções norteados pelas temáticas da universalização do ensino fundamental, municipalização, qualidade e participação popular, a I Conferência teve

como resultado mais palpável, e também objetivo inicial proposto na convocatória, a elaboração do Anteprojeto de Lei⁹ que instituiu o Conselho Municipal de Educação.¹⁰

Entendida como coroamento do processo de implantação da gestão democrática no município de Maceió, serão realizadas entre os dias 13 e 15 de dezembro de 1994, as eleições diretas para diretores e diretores adjuntos das 43 unidades educacionais da rede municipal de ensino da cidade.

A II Conferência Municipal de Educação com o tema: *“Educação Popular, desafio atual do ensino público”*, é realizada entre os dias 19 e 23 de setembro de 1995. Dentre as temáticas discutidas no evento, além daquelas relacionadas ao acesso e permanência na escola, a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental e médio, abordou-se a questão da autonomia financeira da escola, como elemento também determinante para a efetiva democratização da educação na esfera municipal. Pela proposta aprovada na Conferência os recursos do Fundo Municipal de Educação deveriam ser direcionados diretamente para as escolas, ficando a definição de sua aplicação sob a responsabilidade do Conselho Escolar, a quem caberia ainda fiscalizar a aplicação destes recursos.

Prevista na LDB, a descentralização da aplicação dos recursos financeiros destinados à educação brasileira, elege a escola como principal unidade executora desses recursos, à escola cabe além de *“elaborar e executar sua proposta pedagógica”* compete-lhe também *“administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros”* (artigo 12, incisos I e II). Buscam assim, os responsáveis pela condução da política educacional em Maceió, normatizar em nível municipal, os avanços consagrados na nova Carta Magna do país e regulamentados pela Lei Federal nº 9.394/96.

⁹ Anteprojeto que origina a Lei 4.401 de dezembro de 1994.

¹⁰ Outros diplomas legais fazem referência ao papel e a função do Conselho Municipal: a lei 4.940 de janeiro de 2000, que institui o Sistema Municipal de Ensino, estabelece no Parágrafo Único do Artigo 3º, que o Conselho Municipal de Educação passa a integrar *“a estrutura do Sistema Municipal de Ensino de Maceió [...], com funções normativas e de supervisão e atividades permanentes definidas por lei”*; o Decreto 5.997 de setembro do mesmo ano, irá regulamentar a referida Lei, reafirmando o Conselho Municipal como integrante do Sistema Municipal de Ensino; e, finalmente, a sanção da Lei 5.133 em junho de 2001 que clarifica os critérios para a sua composição.

Outro aspecto relevante para o fortalecimento de tal política e para o presente estudo refere-se à outra temática debatida na mesma Conferência, trata-se da “*garantia da participação efetiva dos segmentos organizados da sociedade na avaliação do processo educacional*”, debate esse, que apontava para a efetivação e formalização de mecanismos de formulação, fiscalização e controle da política educacional em Maceió, abrindo espaço para criação de mecanismos que assegurassem a ampla participação da sociedade na discussão e formulação da política para a cidade, a exemplo das Conferências de Educação, realizadas pela SEMED, e pensada como instância máxima de deliberação da política educacional na capital alagoana — estranhamente a institucionalização de tal mecanismo não é efetivada.

A III Conferência, que é convocada no apagar das luzes do governo Lessa, realiza-se entre os dias 04 e 06 de dezembro de 1996, portanto, após as eleições municipais e no clima de continuidade do governo “socialista”, com a eleição da ex-vereadora Kátia Born, presente ao evento. Com o tema “Educação pública e cidadania em final de milênio”, o relatório final aprovado em plenário propõe como resolução a...

manutenção do Conselho Municipal, dos Conselhos escolares, da eleição direta para diretores e do fundo municipal de educação [comprometendo-se ainda, em] aprofundar a autonomia escolar nos aspectos administrativos, orçamentários e pedagógico para que cada coletivo escolar defina seu projeto político pedagógico e gerencie seus recursos (CAVALCANTI, mimeo).

Diante da mudança no comando da administração municipal, mesmo representando a prefeita recém eleita a continuidade do PSB no governo, as resoluções expressam a preocupação com a continuidade do processo iniciado em 1993, na medida em que estas não apontam nenhuma novidade, decidem sobre questões que já estavam implementadas e regulamentadas no plano formal, enfim, decidem sobre o que já estava decidido. Delibera na verdade, pela “*manutenção*” da política de Gestão Democrática no Sistema educacional do município. Expressão ainda dessa mesma preocupação é o debate sobre a condução daquela secretaria a partir de então, a

Conferência discute e delibera sobre o comando da SEMED, optando por um perfil técnico, com compromisso político com a manutenção da Gestão e com o seu aprofundamento, propõe e resolve por aclamação pela indicação de uma técnica da Secretaria que havia ocupado o cargo de Secretária Adjunta da primeira gestão à frente da pasta no início do governo.

Eu me lembro que na hora que foi colocado isso aqui o nome dela foi colocado na assembleia, estava todo mundo lá, me lembro porque eu estava lá e a Kátia [prefeita eleita] estava lá e o nome da Betânia foi aclamado por unanimidade para ser a secretária e ela [refere-se a prefeita eleita Kátia Born] disse tudo bem, está garantido, no momento ela garantiu, mas quando ela assumiu ela não cumpriu com isso” (depoimento de Vera Lúcia França de Lima – técnica da SEMED).

Transcorridos dez anos desde que iniciou-se o processo de implantação da gestão democrática na rede de ensino municipal de Maceió, alguns dos problemas inicialmente detectados ainda persistiam: o órgão da Secretaria responsável pelo gerenciamento da política (o Departamento de Gestão Democrática – DGD), a despeito da competência técnica de seus profissionais — contava a época com nove servidores com a responsabilidade de acompanhar as oitenta e cinco escolas, que compunham, a rede municipal de ensino de Maceió —, o DGD deparava-se com a permanências das velhas práticas da política tradicional, algumas identificadas desde o início do processo e que ainda não haviam sido superadas, outras expressavam a continuidade e/ou a adequação da proposta política implantada uma década antes, a comportamentos e práticas que se pretendia extinguir. Tal persistência no entanto, resultara de uma reorientação política na condução do executivo municipal, ao longo dos três mandatos do PSB, à frente da Prefeitura Municipal, reverberando nas secretarias e órgãos da administração como um todo.

A prática mais comum nas administrações anteriores e no modelo tradicional de gestão da coisa pública consistia no loteamento de cargos, na repartição de parcela do poder entre os ocupantes do Legislativo, seja com a nomeação direta de políticos no

exercício de mandatos eletivos, seja nomeando pessoas de sua confiança, como forma de barganhar apoio, construindo uma maioria governista no Legislativo, com base no velho fisiologismo.

Tal procedimento, assimilado pela administração “socialista”, conduziu a nomeação de secretários, motivados por contingências e interesses particulares e imediatos e, na maioria das vezes, sem muita afinidade com a proposta política anunciada nos palanques eleitorais, ou mesmo, já implementada pela nova administração.

Ao concluir o terceiro mandato consecutivo de uma mesma agremiação partidária à frente do executivo municipal de Maceió: Ronaldo Lessa (1993-1996) e Kátia Born (1997-2000 e 2001-2004), a cidade teve, neste mesmo período, por oito vezes, mudanças no comando da SEMED (ver tabela nº 01).

Dentre os titulares que assumiram o cargo de Secretário Municipal de Educação, a primeira, professora Maria José Viana, foi a responsável pela implantação da Gestão Democrática na educação municipal, aposentando-se no início de 1996, deixando em seu lugar, primeiro interinamente e logo depois efetivado no cargo, Pedro Verdino de Lima, à época dirigente do Partido dos Trabalhadores, que permaneceu por apenas dois meses no exercício da função, desligando-se da administração municipal após o rompimento do PT com o PSB, e a conseqüente saída de seus militantes e filiados da estrutura governamental. O terceiro a ocupar o cargo de secretário da Educação, ainda durante o governo Lessa (PSB), foi José Márcio Lessa que permanecerá à frente da SEMED até o final da administração — primo do então prefeito, assegurou, no pleito seguinte a eleição de seu filho, Maurício Quintella Lessa, vereador por Maceió (dois anos depois, já como vereador eleito, Maurício Quintella Lessa, viria a assumir pessoalmente a Secretaria de Educação).

TABELA Nº 01

SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MACEIÓ DE 1993 A 2003

Secretário	Partido	Período	Formação
Maria José Vianna	PT	Janeiro de 1993 a março de 1996	Especialista em Educação com militância sindical
Pedro Verdino de Lima	PT	De fevereiro a abril de 1996	Técnico em Edificações (Nível Médio)
José Márcio Lessa	PSB	De abril a dezembro de 1996	Odontólogo e professor da Universidade Federal de Alagoas
Alberto Mendonça Cavalcante	PSDB	Janeiro de 1997 a abril de 1998	Vereador eleito a época é Engenheiro Civil e professor da antiga Escola Técnica Federal (atual IFAL).
Maurício Quintella Lessa	PSB	Abril de 1998 a fevereiro de 2000	Advogado (a época vereador eleito).
Maria Betânia Toledo	PSB	Fevereiro a dezembro de 2000	Pedagoga com Pós-Graduação em Educação Popular, técnica e especialista da SEMED
Ana Dayse R. Dorea	Sem partido	Janeiro de 2001 a junho de 2003	Médica e professora da Universidade Federal de Alagoas
Ana Paula Siqueira Sarmiento	PSB	Junho de 2003	Doutora em Relações Públicas e professora da Universidade Federal de Alagoas.

Fonte: SEMED

Garantida a continuidade do Partido Socialista Brasileiro à frente do Executivo Municipal, com a eleição da odontóloga, ex-sindicalista e ex-vereadora, Kátia Born (também do PSB), assumirá o comando da Secretaria de Educação, ainda durante seu primeiro mandato — rompendo o compromisso público firmado na III Conferência Municipal de Educação a exatos 25 dias, o também vereador eleito Alberto Cavalcante Sexta-Feira, importante liderança política (a época no PSDB), que comporá, no momento subsequente, a chapa como vice-prefeito, na reeleição da prefeita Born, conformando naquela oportunidade uma aliança política com um perfil diferenciado daquele de 1993, unindo PSB e PSDB no comando da Prefeitura de Maceió.

O então secretário Sexta-Feira, como é popularmente conhecido foi substituído um ano depois pelo também vereador, Maurício Quintella Lessa, que se manterá no cargo até janeiro de 2000, pavimentando e assegurando sua reeleição à Câmara Municipal, afastando-se do cargo no limite do prazo determinado pela legislação

eleitoral. Com o afastamento do vereador/secretário para disputar a reeleição,¹¹ assumirá finalmente o cargo a técnica da SEMED que havia sido indicada, como vimos, três anos antes na III Conferência Municipal de Educação.

Desta forma assume a educadora Maria Betânia Toledo, membro da equipe que implantou a Gestão democrática na rede municipal, dando um novo impulso em direção ao aprofundamento do processo. No entanto, apesar de formalmente conduzida ao cargo, por sua rápida passagem à frente da SEMED, parece não ter exercido muito mais que uma interinidade (em função do afastamento, do vereador por imposição da legislação eleitoral), sendo substituída dez meses depois, logo após a posse formal da Prefeita reeleita, pela médica pediatra e professora universitária Ana Dayse Resende Dórea, que renunciará ao cargo em junho de 2003 para disputar a eleição para Reitoria da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, sendo substituída pela Relações Públicas e também professora da UFAL, Ana Paula Siqueira Saldanha. Chegamos assim, ao oitavo secretário de educação em três mandatos, exercidos por dois políticos de uma mesma agremiação partidária na cidade de Maceió.

Tal rotatividade na direção de uma Secretaria política e estrategicamente importante, que passa a ser ocupada periodicamente, em sua maioria, por políticos com perspectivas ideológicas diferenciadas, para atender a interesses particulares e momentâneos, numa estratégia claramente eleitoreira, em um governo que se posicionava ideologicamente no campo da esquerda, é na verdade, como disse, expressão de uma mudança na orientação política do executivo municipal e da capitulação à velha maneira de se fazer política na região, fundada na troca de favores e cargos por apoio político.

Outra consequência dessa rotatividade e que, inevitavelmente, comprometera ainda mais a efetivação do processo de Gestão Democrática na rede municipal, é

¹¹ O vereador/secretário repete a mesma estratégia que o conduziu ao primeiro mandato (Desta feita, ele próprio conduzirá a pasta): a utilização de uma secretaria municipal de grande estrutura e impacto social, como instrumento de projeção pessoal e política e de controle de um grande contingente de cargos comissionados, distribuídos com aliados e cabos eleitorais.

expresso por uma técnica, lotada na Semed, quando afirmara que A clareza de perspectiva da gestão, enquanto ação coletiva e diretriz de governo, predominou na Secretaria nos primeiros anos de implementação da Gestão Democrática, apresentando problemas já a partir da primeira substituição no comando da SEMED, quando o processo começou a “emperrar”, as dificuldades cresceram e os problemas se avolumaram:

A Gestão Democrática teve um salto de qualidade somente na gestão da Maria José Vianna, com o Sexta-feira [Alberto Cavalcante] houve um retrocesso [...], porque com o Sexta-feira emperrava, com o Maurício Quintella emperrava, com a Ana Deyse as coisas voltaram a caminhar...

Outro problema de fácil constatação e que reflete tal desinteresse, percebe-se na não convocação, nos dois últimos mandatos do PSB (Katia Born), da Conferência Municipal de Educação, prevista inicialmente para acontecer a cada dois anos. E que, segundo seus idealizadores, deveria se constituir na instância mais ampla e democrática de formulação da política global no campo educacional, com a realização de pré-conferências preparatórias, realizadas por regiões política e estrategicamente delimitadas.

A Conferência Municipal de Educação, “*como ‘fórum’ máximo de deliberação dos princípios que deverão nortear as ações das Escolas da Rede Pública Municipal*”, só vai ser legalmente instituída a partir do Decreto nº 5.997 de 14 de setembro de 2000, que regulamentou o Sistema Municipal de Ensino, constituído pela Lei 4.949 de 06 de janeiro de 2000,¹² estipulando ainda a sua periodicidade: “*no mínimo, uma vez, no período correspondente a cada gestão municipal*” (Art. 14). Tal regulamentação, no campo jurídico-formal, não por acaso, dar-se-á na gestão (ou como consequência de

¹² A referência à criação da Conferência inserida no bojo do Decreto 5.997/00, como demonstram os depoimentos anteriores, não era conhecido pelas pessoas entrevistadas. Só tive acesso a esta informação ao final da pesquisa, quando vasculhava a legislação educacional em busca de informações sobre o Conselho Municipal de Educação.

ações implementadas nesta) de Maria Betânia Toledo que assumiu o comando da Pasta em fevereiro de 2000.

Mesmo considerando um grande avanço, a regulamentação — apesar de tardia (após sete anos de implantada a Gestão Democrática) —, e, apesar de não impor limites a sua realização, retroage — em relação às intenções daqueles que a idealizaram —, quando estabelece a obrigatoriedade (“mínima”, é verdade) de uma Conferência a cada quatro anos.

Quando assume o novo Secretário da Educação (no governo Kátia Born) e vereador eleito, Alberto Cavalcante (PSDB), ou simplesmente Sexta-Feira — sob o impacto político de uma filosofia administrativa diferenciada em relação aos governos anteriores e das resoluções da III Conferência —, assegura que será dada continuidade ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido. *“Nossa intenção é aprofundar a gestão democrática, as conferências municipais de educação [grifo meu] e o trabalho que já existe”*,¹³ destacando que esse teria sido *“o segredo do sucesso dos dois (sic) secretários que o antecederam”*.¹⁴ Palavras ao vento, como afirmei, as Conferências não mais voltarão a acontecer.

200

Outro elemento que contribuirá para o descompasso na consolidação da Gestão Democrática na rede municipal, segundo uma importante dirigente da SEMED, foi a permanência de diretores oriundo dos governos anteriores, legitimados dentro do processo democrático e que, logo após reeleitos, eternizaram-se no poder a partir da utilização do mecanismo de inversão de chapa com seus adjuntos.¹⁵ O resultado de tal manobra será a manutenção de um mesmo grupo político no controle de unidades

¹³ Jornal Gazeta de Alagoas, 21.12.1996.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Em julho de 2003, é criada por um grupo de diretores a Associação dos Diretores e Ex-Diretores das Escolas Públicas de Maceió – ADEEPAM, que se constituirá num importante mecanismo de resistência conservadora, especialmente no que se refere à luta contra as tentativas de proibição da recondução infinita de diretores a frente da gestão escolar. Diversas tentativas de barrar esse tipo de procedimento serão ensaiadas e sempre refutadas ao longo dos anos. Essa situação irá perdurar até 2015 quando finalmente a legislação municipal é alterada proibindo a recondução de diretores e diretores adjuntos.

escolares, constituindo-se em verdadeiras oligarquias dentro daquele micro espaço de poder, perpetuando-se na direção da escola indefinidamente.

A interferência política na condução dos destinos da educação municipal, aqui claramente presente dentro SEMED, aponta, como afirmei anteriormente, para a permanência de uma prática política condenada pelos pioneiros, responsáveis pela implantação da Gestão Democrática em Maceió, elegendo a sua superação como um desafio a ser vencido, uma meta a ser alcançada e que, ao que tudo indica, foi abandonada pelos chefes do Executivo municipal, responsáveis por sua implementação.

Portanto, é a partir dos elementos aqui minimamente recuperados que nos é possível apontar para a predominância das permanências — pelo menos ao nível do órgão gerenciador da política —, de práticas políticas conservadoras, assentadas no clientelismo e no velho e carcomido fisiologismo, em contraponto às rupturas objetivadas pela política democratizante do governo que as implantou. Elementos que permanecem arraigados na estrutura e no fazer política da política local.

201

Referências bibliográficas:

CARVALHO, Cícero Péricles de Oliveira. Alagoas 1980-1992: a esquerda em crise. Maceió, EDUFAL/LUMEN/ENGENHO, 1993.

CAVALCANTE, Margarete Pereira. A gestão democrática na escola pública, mimeo.

DE LA MORA, Luís. Aferição da qualidade da participação dos agentes envolvidos em mecanismos de gestão democrática do desenvolvimento local. Uma proposta metodológica. n: Lacerda, Norma e Leal, Suely (org.). *Relação público-privado: do local ao global, surgimento de novos atores na gestão das políticas públicas*. Editora UFPE, 1996.

FRANÇA, Ana Kátia Batista et al. Prontuário de estágio supervisionado da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, Maceió, 1995, (Graduação) Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas.

_____, A participação da comunidade no processo de busca da cidadania – uma proposta da SEMED, Maceió, 1996, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC (Graduação) Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas.

FRENTE Maceió popular. Maceió para todos: plano para uma gestão municipal popular, Maceió, 1992.

SEMED, Maceió. Registro da implantação da Gestão Democrática nas escolas de Maceió: Por uma Educação para todos. Secretaria Municipal de Educação, Maceió, 1995.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

Reflexões sobre o ensino jurídico em Faculdades de Maceió

Fabiana de Moura Cabral MALTA¹

Resumo

O presente artigo tem o objetivo discutir a ausência de uma política pública de formação docente para o ensino superior (BASTOS, 2000; BITTAR, 2006; MURARO, 2014) a partir da análise dos cursos de Direito da cidade de Maceió, Alagoas. Para tanto, está organizado, além da introdução e considerações finais, em três partes. Na primeira, há uma reflexão sobre os dispositivos legais acerca da temática; na segunda, apresentam-se as características dos cursos de Direito e de seus docentes. A educação jurídica contemporânea constitui-se a terceira parte. Os resultados mostram que a maioria dos docentes desses cursos não possui uma formação pedagógica específica e utiliza, em grande parte, a mera transmissão dos conteúdos que aprenderam enquanto alunos como didática de ensino.

Palavras-chave: Formação à Docência; Ensino Superior; Direito.

203

Introdução

Todo o processo de formação para a docência ofertada pelas Instituições de Ensino, em sua grande maioria, é direcionado à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Essa formação de professores não é estendida aos docentes universitários. De acordo com a presente pesquisa, percebe-se que nunca houve uma política de incentivo ou interesse dos cursos jurídicos buscando uma preparação eficiente ao magistério, em especial, aos dos professores universitários do curso de direito. (OLIVEIRA, 2012; MURARO, 2010)

Na atual legislação, a única exigência que se prevê para a formação dos professores do ensino superior é a sua certificação em cursos de mestrado e

¹ Professora universitária, especialista em direito público pela Escola Paulista de Direito e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas; Maceió, Alagoas. *E-mail:* fabianamalta@hotmail.com

doutorado *stricto sensu* ou pelo menos, uma especialização. Porém, é muito comum encontrar professores que não preenchem nenhum dos requisitos supracitados dando aula em universidades, seja pela deficiência de profissionais qualificados ou, ainda, pela preferência da Instituição em fazer a opção por profissionais da carreira jurídica, sem qualquer formação, sendo alçados à condição de docentes, apenas e tão somente, por suas experiências práticas.

É muito comum, neste cenário, não ser o magistério a única e exclusiva profissão desses docentes. A maioria, bacharel em direito, advogados, promotores, defensores, juízes, entre outros, buscam a docência tão somente para preencher o tempo ocioso, captar clientes, complementar a renda e até mesmo buscar um reconhecimento da sociedade. (AGUIAR, 1999; OLIVEIRA 2012; MURARO, 2010).

Assim, é rara a preocupação para com uma preparação da aula, com tratamento com os alunos, com recursos e as práticas didáticas que serão utilizadas. Para estas “celebridades” do Direito, o simples contato com eles em sala de aula, usufruindo os alunos de suas experiências, parece ser o suficiente.

204

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – as disposições e as omissões da legislação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/96, ao regulamentar sobre a composição do quadro de professores do ensino superior em seu artigo 52, II, traz apenas a exigência de que um terço do corpo docente, pelo menos, tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sem, contudo, exigir que a pós-graduação possua a formação docente adequada. O que a princípio pode parecer um passo importante para a formação dos professores, na verdade, deixa descobertos os outros dois terços do corpo docente. Desta forma, a própria lei facilita a permanência de professores sem a formação pedagógica adequada.

Art. 52 – dispõe que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Mais adiante, no art. 66 da LDB, evidencia-se a omissão legislativa quando o texto oficial prevê que os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na pós-graduação, *“prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”* (BRASIL, 1996). Entretanto, a legislação *“não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor”* (MELLO, 2002, p.13).

O Art. 65 da LDB traz, em seu contexto, a exigência apenas para a formação docente do professor da educação básica, exceto para a educação superior, dizendo que deverá incluir a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996). Por que exceto para o ensino superior? Apenas o docente da educação básica nacional precisa de conhecimentos pedagógicos? Os *experts* do ensino superior não necessitam de tais conhecimentos? (PRADO, SANTOS, 2014 p. 38-39)

Ao afirmar que a pós-graduação, principalmente a *stricto sensu*, é considerada o local adequado à preparação para o exercício do magistério, deveria constar, ao menos, algum requisito acerca da formação docente das pós-graduações. Poderia exigir um número de horas mínimo para formação docente, a exemplo da determinação feita para o ensino fundamental e médio na própria LDB. E por que não se faz tal exigência? Tal omissão demonstra claramente o quanto é insuficiente à preparação docente, revelando-se carente tanto no que diz respeito à pesquisa, quanto à instrução pedagógica.

Uma reflexão sobre o perfil do Curso de Direito e seus docentes

A precariedade da formação do docente dos cursos jurídicos vem se agravando ao longo dos anos devido à exponencial proliferação de Faculdades de Direito, dando ensejo ao surgimento cada vez maior de professores inexperientes e sem formação pedagógica. Para Aguiar (1999, p. 80), eles podem ser considerados “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”.

O curso de Direito reveste-se de uma roupagem elitizada e, com isso, a maioria das Faculdades, muitas vezes, por status ou vaidade, opta em compor o seu quadro de docentes com figuras ilustres, como um advogado renomado, um promotor, um juiz, entre outros profissionais liberais. Para Aguiar (1999), são esses que fazem da docência um “extra” para captar e atrair clientela ou ainda para se manterem estudando para os concursos da carreira jurídica. Isso é uma realidade muito questionável, pois a fama não pressupõe eficiência e muito menos saber pedagógico, pois como alude o poeta dramaturgo Irlandês, William Butler Yeats: “Educar não é encher um balde, mas acender uma chama”.

O ensino universitário reclama por uma formação à docência e, em Maceió, a realidade não é diferente. O Estado de Alagoas apresenta inúmeras limitações quanto à falta de oportunidades, do precário estímulo à iniciação e do incentivo à pesquisa. É raro o profissional de educação ocupando uma carteira dentre os titulares destas universidades. Por que isso acontece? Deveria ser imprescindível a presença de alguns pedagogos em todos os cursos superiores, bem como no curso de Direito.

Há uma desvalorização do saber pedagógico por parte dos professores desses cursos, e isso se deve também à constatação de que a maioria dos alunos, ao escolher “fazer direito”, detém apenas dois objetivos, quais sejam: a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e nos almejados concursos públicos.

Portanto, seguindo essa lógica de raciocínio, esses profissionais devem pensar que não vale a pena perder tempo com metodologia de ensino, se as provas

às quais estes estudantes irão se submeter valorizam apenas a memorização dos códigos e manuais.

Deste cenário nasceu a problemática da pesquisa aqui apresentada: Existem políticas públicas nacionais de formação à docência universitária? Qual é o perfil dos cursos jurídicos e de seus docentes das Faculdades de Direito de Maceió? Quais as iniciativas poderiam contribuir com a formação pedagógica desses professores?

Com relação à primeira questão levantada, de acordo com o que já fora explanado acima, podemos afirmar que, a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é praticamente omissa, não prevendo qualquer política a ser adotada pelas Instituições de Ensino superior (IES), salvo a “pequena” exigência de 1/3 do corpo docente com pós graduação *stricto sensu*, deixando uma grande margem sob o livre arbítrio da referida IES.

Os Cursos Jurídicos: as marcas da tradição.

207

O curso superior de direito é um dos pioneiros no Brasil, e, portanto, até os dias de hoje, conforme menciona Ponce e Oliveira (2014), conta com uma presença forte e marcante da tradição, da dogmática jurídica e dos rituais acadêmicos. Vislumbra-se uma grande dificuldade em alterar ou transformar o modelo de ensino atual. Tomando por base essa tradição significativa, tornam-se visualmente perceptíveis as marcas de poder e opressão constantes nessas relações.

A opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, verticalidade das estruturas burocráticas, na feição sisuda do magistrado-professor que adentra a sala de aula sem desvestir-se do cargo, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o *status quo*, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo (BITTAR, 2006, p. 28-29).

Segundo o perfil adotado pela maioria dos cursos de direito, as aulas, limitam-se à mera exposição de por parte do docente, cabendo ao aluno, passivamente, a sua absorção. O conteúdo exposto em aula é fragmentado e dissociado da história sociocultural.

Nestes moldes, o ensino promovido com conceitos próprios, torna-se distanciado da realidade, afastando o estudante, possivelmente um futuro operador do Direito, das necessidades da sociedade.

Segundo Oliveira e Adeodato (1996, p. 12):

Os cursos jurídicos mantêm seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças no ambiente e às novas concepções, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação do corpo discente para a vida profissional.

Segundo Aguiar (1999, p. 83-84), ou a escola jurídica: “permanece como está e empurra os operadores jurídicos para o limbo da significância histórica ou se refaz dando-lhes novo sentido”. É imprescindível que haja uma mudança, porém, é importante ressaltar que a mudança necessária requer uma boa formação pedagógica para os seus docentes universitários.

O curso de Direito, de forma geral, é um dos poucos cursos superiores que não acompanhou as mudanças sociais e as novas exigências do mundo do trabalho. Para o autor, os cursos continuam com a mesma estrutura há séculos, atualizando apenas a legislação e a jurisprudência. (LEITE, 2010; PRADO, SANTOS, 2014)

Tal posicionamento é corroborado por Muraro (2010 p. 2):

O curso de Direito vem se debatendo em meio a uma crise didático-pedagógica. Pode-se dizer que a maioria dos professores de Direito sempre encararam com naturalidade a evidência de que ensinam através da simples transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, uma formação específica para ensinar. A compreensão didática no ensino jurídico, em que pesem as exceções, ainda se vincula à mesma metodologia da época da criação do curso. Em boa parte, os professores não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica e se restringem, em sala de aula, a expor o ponto do dia e a comentar os artigos dos códigos, adotando, quando muito, um ou

mais livros-base, que serviriam para a elaboração de questões de prova.

Dessa forma, a complexidade que circunda a temática abordada, constata-se a ausência de políticas públicas para a formação do docente universitário, além disso, os objetivos de tais políticas no que tange ao projeto de formação que se deseja.

O ensino jurídico e a sua metodologia contemporânea

O professor, advogado, promotor, juiz ou jurista pressupõe não ter tempo para se dedicar à docência, nem sequer, muitas vezes, têm a real noção do seu ofício, transformando-se em um mero transmissor do conhecimento adquirido e da ideologia assimilada anteriormente, exercendo, geralmente, a docência como atividade profissional secundária. Ao aluno, por sua vez, em sua passividade, só lhe resta absorver os ensinamentos ministrados.

Constata-se, num levantamento sobre a metodologia do ensino jurídico feito por Melo Filho (2000, p. 38-39), que:

- 63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou '*modus operandi*' didático exclusivo em sala de;
- 67% dos alunos restringem o seu estudo, em cada disciplina, a um só livro-texto ou 'manual' adotado pelo professor;
- 58% das disciplinas jurídicas estão mal dimensionadas, ou seja, com muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento;
- 90% da avaliação contemplam tão somente provas escritas discursivas onde não se mensuram as qualidades de refutar as teses contrárias e de refletir criticamente sobre o Direito;
- 72% dos professores dos cursos jurídicos ministram uma só disciplina duas ou três vezes por semana, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta os alunos individualmente e extraclasse, não é portador de habilitação didática específica, não participa de outras atividades acadêmicas fora da sala de aula, exerce outra ocupação paralela que é a principal, e, a remuneração que percebe como docente é inexpressiva para a sua renda mensal.

Com base nos dados acima citados, vislumbra-se que o professor insiste na repetição de um modelo de ensino que vivenciou posto ter a exata convicção de que esta é a forma correta de aprender. Porém, se acaso não for a docência a sua preocupação, não há qualquer tipo de questionamento, seja próprio ou alheio, sobre as ações pedagógicas praticadas. Com isto, observa-se que tal conduta só vem a contribuir para a permanência de uma metodologia de ensino ultrapassada.

Tanto os investimentos do Estado quanto os das Instituições envolvidas serão extremamente necessários para que se possa consolidar tal empreendimento tão valioso socialmente, que é a formação de professores de ensino superior.

Cabe às instituições promover *tempos de construção* (PONCE, 1997, p.6) da docência do Ensino Superior.

O tempo de construção contém a reflexão. Ele dependerá, portanto, da pessoa do professor, do seu querer, e também do seu poder vivenciar este tempo. São necessárias e complementares à vontade do professor, as condições propiciadoras desta vivência. Lutar para que se *criem as condições* para *poder* dispor do *tempo de construção* e vivenciá-lo na rotina de professores é tão fundamental quanto *trabalhar a disposição pessoal* para vivenciá-lo e, já que este *tempo* não é feito de espera, mas de esperança como criação de possibilidades – '*quem sabe faz a hora, não espera acontecer*' - é preciso criar, desde já, uma rotina que contenha, em si, este *tempo*.

O *tempo de construção*, conforme alude Ponce e Oliveira (2014), é uma realidade distante da formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico, que carece ainda de conquistas que dependem de políticas públicas, da vontade política das instituições e do engajamento da comunidade acadêmica.

Esse tempo de construção do qual o autor se refere equivale ao amadurecimento do docente associado aos recursos disponíveis ofertados que buscam uma melhoria na qualidade do ensino, bem como do exercício da profissão. Ainda segundo as autoras Ponce e Oliveira (2014), a formação docente é uma tarefa que não se conclui e que permite o enobrecimento da formação da população em todos os níveis da educação formal. É preciso tratar o ensino superior como prioridade e despertar para uma realidade de que são esses estudantes os profissionais de amanhã que serão inseridos no mercado de trabalho. É preciso

haver incentivo político, convênios e/ou parcerias com Instituições privadas que busquem uma formação docente de boa qualidade, ofertando cursos, palestras, estimulando a pesquisa e a valorização profissional.

Considerações finais

Compactuando da ideia de Santos (2014), as Instituições têm enxergado os professores de Direito apenas como um especialista da respectiva área de atuação, mas não conseguem enxergá-los, também, como um especialista em ensino, como deveriam ser.

Há o senso-comum, segundo o qual apenas a experiência e o conhecimento na área jurídica são suficientes para o desempenho docente, olvidando-se, no entanto, ou até mesmo desconhecendo a importância da formação pedagógica no processo de aprendizagem. Observa-se, entretanto, Santos (2014), que a experiência profissional não é absoluta nem suficiente ao exercício da docência.

Buscando trazer reflexões sobre a importância da formação pedagógica dos profissionais que exercem a docência da ciência jurídica, “dos professores de Direito”, tal estudo constatou que a docência superior na área jurídica, bem como afirma Santos (2014), outrora composta por ilustres juristas de nomeada que alcançaram grandes feitos em suas carreiras profissionais, atualmente tem sofrido grandes mudanças devido à exponencial proliferação de Faculdades de Direito país afora.

Nos dias atuais, o magistério jurídico é composto, na grande maioria, por jovens professores, nem sempre tão experientes, e essa “inexperiência” constata a necessidade da formação pedagógica do jurista-professor para o exercício pleno da docência.

O crescimento do número de Faculdades de Direito é enorme. Observa-se a partir dos dados dos últimos censos divulgados. O Ministério da Educação tem demonstrado, por meio de seus relatórios periódicos, e com base nestes dados, a evolução da criação de cursos de direito na cidade de Maceió. Esta realidade é preocupante e vista com bastante cautela e temor pelos órgãos Competentes. Já

são 15 (quinze) faculdades de direito em Maceió, contendo, no mínimo, semestralmente 02 (duas) turmas em cada uma delas (matutino e noturno), o que dá em média algo em torno de mil e quinhentos bacharéis por ano.

Devido à ausência de pedagogos encontrada no quadro de docentes deste curso sugere-se que; uma das políticas públicas de formação à docência universitária deveria ser a exigência de uma porcentagem de pedagogos e professores com formação pedagógica em cada um dos cursos ofertados pela Instituição, buscando assim promover um saber pedagógico, atuando diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO 1996, p. 127)

É preocupante a realidade das faculdades de direito de Maceió quando submetidas a processos avaliativos, bem como exames de proficiência. Vislumbra-se ainda, não haver qualquer formação pedagógica aos docentes dessas faculdades e a deficiência de profissionais com titulação almejada só vem a crescer tal preocupação. É importante que se diga que, a deficiência constatada, provavelmente, não é oriunda apenas do desinteresse desses profissionais, mas advém também, da falta ou limitadas oportunidades quanto ao oferecimento de cursos de mestrados e doutorados de vários Estados do Brasil, inclusive deste município Alagoano.

No âmbito da formação à docência universitária, ainda são poucos os estudos realizados no que diz respeito à situação dos cursos de direito.

Observa-se que as faculdades de direito tem, em sua maioria, optado pela vivência e experiência prática e teórica do professor universitário. É a sobreposição do saber teórico-prático em detrimento do saber pedagógico. Os professores são frutos daquilo que vivenciaram, são repetidores das ações que experimentaram.

A exigência pela qualificação do jurista docente tem sido reduzida aos ditames do mercado, prioritariamente o que se busca é a captação de alunos, oferecendo aos mesmos, professores ilustres e famosos.

Referências

AGUIAR, R.A.R. de. **A Crise da Advocacia no Brasil: Diagnóstico e Perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.

BASTOS, A. W. **Ensino Jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2000.

BITTAR, E.C.B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases de educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, L. *Cursei Direito. Sou advogado?* **Revista Advogados**. São Paulo, março de 2010.

LIBÂNEO. J.C. **Pedagogia, Ciência da educação?** Selma G. Pimenta (Org.). São Paulo; Cortez, 1996, p.127.

MELO F. **Juspedagogia: ensinar direito o direito**. In: In: OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília/DF: OAB - Conselho Federal, 2000.

MELLO, R.M.V. de. **A Formação do Docente Universitário no Contexto da Pós-Graduação**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, 2002.

MURARO, C.C. **A Formação do professor de Direito**. Disponível em:

http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3861. Acesso em: 21 de nov. de 2014.

OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J.M. **O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil**. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.

OLIVEIRA, Marcelo. **A arte de ensinar “Direito”**. Disponível em: <https://linhasjuridicas.wordpress.com/artigos/a-arte-de-ensinar-direito/>. Acesso em: 03 de Jun. de 2015.

PONCE, B. **O Professor como Sujeito da Ação Social ou Da Urgente e Necessária Revitalização Social da Profissão Docente**. In *Revista de Educação*, n. 104, jul./set. 1997.

PONCE, B. J. ; OLIVEIRA J. F. **A Docência Universitária e as Políticas Públicas de Formação: O Caso dos Cursos de Direito no Brasil**. Revista Eletrônica Pesquisaeduca. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseducu/article/view/188>. Acesso em: 17 de Nov. de 2014.

PRADO, Edna; SANTOS, Clecia. **Educação jurídica no Brasil: a (en)formação dos docentes de Direito**. Trabalho de Conclusão do Curso de Direito. Faculdade Maurício de Nassau: Maceió, 2014.

SANTOS, E. S. **O Jurista-Professor**. Revista Eletrônica Pesquisaeduca. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/336/pdf>. Acesso em: 17 de nov.2014.