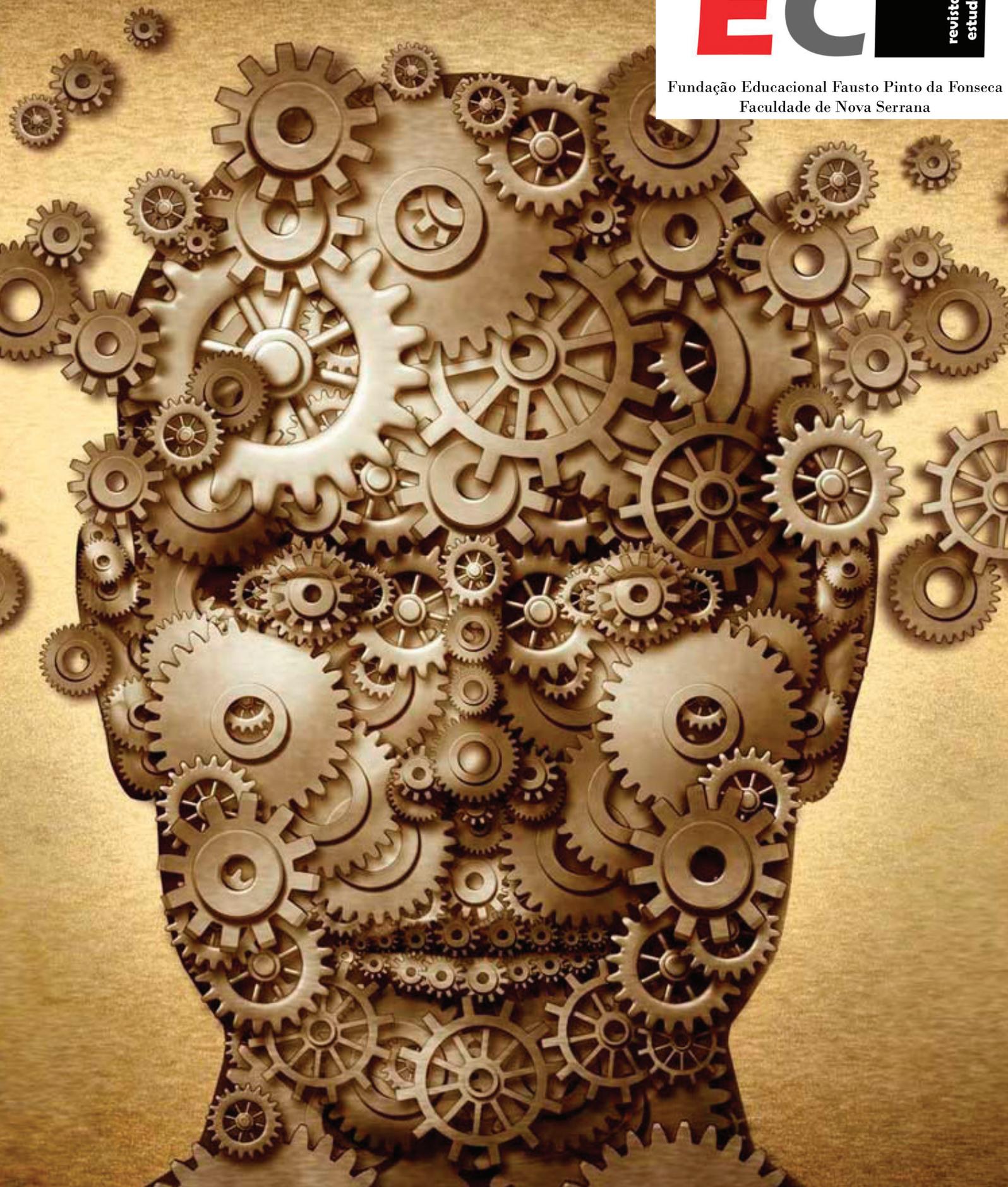


**RI
EC**

revista interdisciplinar de
estudos contemporâneos

Fundação Educacional Fausto Pinto da Fonseca
Faculdade de Nova Serrana



REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

ISSN 2318 - 2393



Fundação Educacional Fausto Pinto da Fonseca
Faculdade de Nova Serrana

VOL. 01

FEVEREIRO A JUNHO

EDIÇÃO V

2017

EXPEDIENTE

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

ISSN 2318-2393

Faculdade de Nova Serrana - FANS

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

Presidente da Fund. Educ. Fausto Pinto da Fonseca

Adm. Geraldo Fonseca Saldanha da Silva

Diretor Geral da FANS Prof. Fábio Fonseca Saldanha

Coordenador Acadêmico

Prof. Paulo Henrique Pimenta

Coordenadora de Pesquisa e Extensão

Bel. Franciane Machado Lamóia

Gerente Administrativa

Adm. Vanusa Aparecida Azevedo

Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis

Profª. Jordana de Freitas Bueno

Coordenador do Curso de Administração

Prof. Hélder Mendonça Duarte

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Profª. Simone Grace de Paula

Coordenadora do Curso de Psicologia

Profª. Maria Auxiliadora de Souza

Professora colaboradora

Profª. Flávia Aparecida Soares

Editorial da RIEC

Franciane Machado Lamóia

Profª. Flávia Aparecida Soares

Prof. Paulo Henrique Pimenta

Revisão de Periódico

Profa. Flávia Aparecida Soares

Franciane Machado Lamóia

Obs.: A editoração da RIEC é uma das atividades executadas entre os entes já elencados em parceria com os Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Psicologia, Pedagogia e Tecnólogo em Produção do Vestuário com ênfase em Calçados da Faculdade de Nova Serrana. A autenticidade dos textos é de responsabilidade de seus autores, conforme critérios assumidos no momento da submissão.

APRESENTAÇÃO

A **FANS-Faculdade de Nova Serrana** lança a **5ª edição da RIEC – Revista Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos** (II Edição Especial Educação). Nesta edição os leitores serão contemplados com textos que visam refletir sobre as práticas de leitura, escrita e pesquisa em suas mais variadas perspectivas e vertentes teóricas. Os trabalhos aqui apresentados fazem parte do esforço contínuo do corpo docente da FANS em propiciar aos discentes o contato cada vez mais próximo com a pesquisa acadêmica e conseqüentemente, com os textos que permeiam este meio. Nesse sentido, a revista contempla nesta edição textos em parceria com docentes/discentes da instituição. O âmbito da pesquisa em sala de aula permite que os sujeitos leitores/produtores de textos tenham a capacidade de posicionar-se criticamente perante as diversas leituras que os cercam.

O trabalho: **A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: Elementos constitutivos e orientações práticas** de **Simone Grace de Paula**, aborda questões relevantes para a prática de elaboração e execução de um projeto de pesquisa a fim de elucidar que a elaboração de projetos é uma fase de extrema relevância para o futuro desenvolvimento da investigação, pois corresponde ao seu planejamento detalhado. A autora apresenta dicas importantes que colaboram com a prática de elaboração deste tipo textual.

O artigo: **A UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES EM SUA PRÁTICA DOCENTE**, de **Bárbara Júnia Patrício Mercini et al.** aborda questões em torno da Teoria da Aprendizagem Significativa, sob a perspectiva de David Ausubel e visa demonstrar que uma aprendizagem eficaz deve relacionar-se com a realidade dos educandos. As autoras apresentam um modelo de mapa conceitual a fim de colaborarem com a prática docente, no se refere ao enriquecimento dos conhecimentos prévios do aluno por meio do acréscimo de novas informações que visam a uma aprendizagem de forma significativa.

No texto **CONTAR HISTÓRIAS** de: **Nália Aparecida Viana e Helena Maria Ferreira**, as autoras enfatizam sobre a importância da prática de contar histórias em creches, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que este ato propicia a imaginação e a leitura, contribui também com a ampliação do

repertório cultural das crianças; e com a criação de referenciais importantes para o desenvolvimento cognitivo. As autoras postulam também sobre a importância de contar histórias para as crianças no contexto familiar.

EM BUSCA DO INÉDITO INSPIRADOR: Relatos de viagem do jovem Anísio Teixeira aos EUA (1927) e sua inclinação definitiva pela educação pública de **Reisla Suelen de Oliveira Silva**, aborda as mais diversas experiências pessoais que marcaram a trajetória de Anísio Teixeira a fim de ampliar as pesquisas voltadas para a educação pública. O material empírico da pesquisa foi constituído por um diário, uma súmula teórica e um relatório técnico, todos produzidos durante a viagem realizada aos EUA em 1927. O presente trabalho originou-se a partir da representação social que foi referência conceitual para análise dos dados.

No ensaio: MEMORIAL DA PARÓQUIA DE SÃO SEBASTIÃO, **Reginaldo Silva** relata que a necessidade de construir a memória da cidade de Nova Serrana é latente. O autor demonstra preocupação com o resgate da memória da cidade, uma vez que muito se fala sobre o tema, mas pouco se faz. Em seu texto, enfatiza que a ideia de fazer um Memorial sobre a Paróquia de São Sebastião e da cidade tem como objetivo construir este espaço pelo menos por oito anos até a comemoração do centenário da Paróquia, em 2024. O presente ensaio apresenta o projeto, uma avaliação do que ocorreu na primeira edição e quais as expectativas para o futuro, e; mostra ainda como é importante a interação da comunidade para a realização do mesmo.

Já o trabalho MULHERES TRAÇANDO CAMINHOS de **Nália Aparecida Viana, Zilda da Silva Costa e Zildete da Silva Costa**, lança um olhar provocante sobre alguns preconceitos históricos vivenciados pelas mulheres, que ao longo dos anos foram reprimidas e tiveram suas vidas apagadas dos marcos históricos por serem "apenas" mulheres. Demonstra como muitas dessas mulheres buscaram por meio da arte da linguagem, formas de fugir, expressarem seus sentimentos e deixarem suas marcas na história.

Em: O ENSINO DE GRAMÁTICA NO SÉCULO XXI: Uma nova perspectiva de possibilidades e desafios de Flávia Aparecida Soares, Maurício José de Faria e Patrícia Ferreira Santiago, os autores traçam uma reflexão em torno do ensino de Língua Portuguesa. O texto promove uma discussão sobre o uso da Gramática Normativa em sala de aula e visa propor alternativas para um novo ensino de Língua

Materna, visto que o ensino de uma língua não pode estar condicionado somente à gramática desta língua.

O texto: O ESTADO DAS ARTES DA POLÍTICA PÚBLICA DE TRABALHO, EMPREGO E RENDA NO BRASIL: construção, avaliação e fortalecimento, de **Gilberto Ribeiro de Castro** apresenta o estado da arte sob a ótica de uma literatura que trata sobre a construção e avaliação das Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda - PPTER, com enfoque nos conceitos fundamentais da política, estruturação e avaliação, como também; sua contextualização no processo do desenvolvimento do capitalismo mundial e do Brasil; apresenta também o processo de evolução da PPTER, seu funcionamento e políticas mais importantes.

O artigo: O PAPEL DO BRINCAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL de **Danielle Camargos Silva Oliveira et al.** tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras na educação infantil e visa demonstrar como as atividades lúdicas podem contribuir com um aprendizado significativo por parte das crianças. A pesquisa parte do princípio de que a brincadeira infantil permite que o professor conheça mais a criança e entenda dessa forma, os mais variados comportamentos que ela possa ter.

O texto: PESQUISA E PESQUISA EDUCACIONAL: importância na formação de profissionais da educação, de **Simone Grace de Paula** é a primeira parte de um estudo da autora enquanto professora da disciplina de Pesquisa e Produção do Conhecimento na Pós Graduação em Inclusão Escolar que teve como objetivo apresentar contribuições a cerca de uma formação mais consistente no exercício da prática profissional, uma vez que a disciplina orientava professores com vasto exercício profissional, porém, sem experiência de pesquisa na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

A pesquisa: RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO “A TERCEIRA MARGEM DO RIO”: Guimarães Rosa, uma análise possível no ensino de base de **Flávia Aparecida Soares**, apresenta uma abordagem reflexiva sobre a prática de leitura de textos literários no ensino de base. A autora apresenta uma análise do texto “A terceira margem do rio” de Guimarães Rosa a fim de contribuir com o fazer literário em sala de aula. O artigo visa demonstrar a importância do trabalho do professor mediador, na inserção do conhecimento por parte aluno no que tange à prática de leitura/análise/interpretação e práticas textuais.

Por fim, o artigo: TRANSGRESSÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NA ERA GLOBALIZADA de **Márcio Geraldo Lomas** traz uma abordagem sobre as modificações que o processo de comunicação sofreu na última década, a partir da disseminação dos ideais globalizadores pelas redes sociais. O estudo põe em os fatores que corroboram para que a norma padrão da Língua Portuguesa sofra transgressões amiúdes, favorecendo – outrossim – a sua decadência gradual, sistemática e difusa. Ressalta sobre a importância da escola e dos meios de comunicação nesse processo de transgressão.

Por Flávia Aparecida Soares – membro da comissão de elaboração, revisão e do corpo editorial da RIEC; professora da FANS – Faculdade de Nova Serrana e da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais).

SUMÁRIO

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO:

Elementos constitutivos e orientações práticas

Simone Grace de Paula

A UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES EM SUA PRÁTICA DOCENTE

Bárbara Júnia Patrício Mercini, Marcus Paulo Nogueira Gomes, Maria Clara Evangelista Maia Rios, Vanessa de Almeida Duarte

CONTAR HISTÓRIAS

Helena Maria Ferreira, Nália Aparecida de Lacerda Viana

EM BUSCA DO INÉDITO INSPIRADOR: Relatos de viagem do jovem Anísio Teixeira aos EUA (1927) e sua inclinação definitiva pela educação pública

Reisla Suelen de Oliveira Silva

MEMORIAL DA PARÓQUIA DE SÃO SEBASTIÃO

Reginaldo Silva

MULHERES TRAÇANDO CAMINHOS

Nália Aparecida de Lacerda Viana, Zilda da Silva Costa, Zildete da Silva Costa

O ENSINO DE GRAMÁTICA NO SÉCULO XXI: Uma nova perspectiva de possibilidades e desafios

Flávia Aparecida Soares; Maurício José de Faria; Patrícia Ferreira Santiago

O ESTADO DAS ARTES DA POLÍTICA PÚBLICA DE TRABALHO, EMPREGO E RENDA NO BRASIL: construção, avaliação e fortalecimento.

Gilberto Ribeiro de Castro

O PAPEL DO BRINCAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Danielle Camargos Silva Oliveira, Franciane Machado Lamóia, Kátia Martins Guimarães, Maria Auxiliadora de Souza, Maria Izabel Gonçalves Silva Rocha , Mirian de Araujo Ribeiro

PESQUISA E PESQUISA EDUCACIONAL: importância na formação de profissionais da educação.

Simone Grace de Paula

RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO EM “A TERCEIRA MARGEM DO RIO”: Guimarães Rosa, uma análise possível no ensino de base.

Flávia Aparecida Soares

TRANSGRESSÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NA ERA GLOBALIZADA

Márcio Geraldo Lomas

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: Elementos constitutivos e orientações práticas

Simone Grace de Paula¹

RESUMO

Este texto é a segunda parte de um estudo realizado como professora da disciplina de Pesquisa e Produção do Conhecimento na Pós Graduação em Inclusão Escolar. Esta pós-graduação era resultado de um convênio estabelecido em a PUCMINAS VIRTUAL e a FEAPAEs – Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais de Minas Gerais que teve o objetivo a formação consistente no exercício da prática profissional nessa instituição. A disciplina visava orientar professoras, com vasto exercício profissional e sem experiência de pesquisa, na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Buscou-se, por meio de linguagem simples e próxima àquela já utilizada no campo da educação, aproximar o profissional da metodologia científica de construção do projeto de pesquisa. Nesta segunda parte, temos como objetivo apresentar e exemplificar as etapas de construção de pesquisa de forma a associar a experiência profissional e prática de pesquisa. A ideia central é provocar a compreensão do processo de pesquisa para que depois o estudante aprimore-o, observando as normas técnicas que não são objeto de estudo específico neste momento do processo de elaboração do projeto de pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa; projeto de pesquisa; elementos constitutivos.

1. Introdução

O que é um projeto de pesquisa? A construção do Projeto de Pesquisa é uma fase muito importante para o futuro desenvolvimento da investigação, pois corresponde ao seu planejamento detalhado. A elaboração inicia-se com as atividades que antecedem à construção do projeto, quando você busca respostas para as questões: qual será o tema da minha investigação? Que tipo de dados procurar? Quem serão os sujeitos da pesquisa? Que instrumentos de coleta escolher? Quais são os autores que estudam o tema? O que eles dizem? Quando se procura responder essas questões, se estabelece o tema, o problema, o referencial teórico, os objetivos e a metodologia. A definição clara e precisa desses aspectos é feita em uma fase exploratória que Minayo (1992) considera como uma pesquisa exploratória.

¹ Professora Doutora em Educação pela FAE/UFMG. Membro do PRODOC/FAE/UFMG. Membro do Observatório da Juventude. Atualmente é coordenadora do Curso de Pedagogia da FANS – Faculdade de Nova Serrana. Leciona atualmente nos cursos de Pedagogia da FAN; na UEMG/Divinópolis – Universidade do Estado de Minas Gerais e na UIT – Universidade de Itaúna.

A pesquisa exploratória compreende várias fases da construção do projeto de investigação, e termina com a entrada no campo, ou seja, com o início da execução do que foi planejado. As fases são:

- a) a escolha do objeto de investigação (o que pesquisar?)
- b) a delimitação do problema (recorte do objeto – especificação do que pesquisar)
- c) a construção do referencial teórico (revisão da literatura – o que os estudiosos falam a respeito do tema que escolhi)
- d) a escolha dos instrumentos de coleta de dados (como pesquisar?)
- e) cronograma de pesquisa (quanto tempo?)
- f) a exploração do campo. (MINAYO, 1992, p. 30)

Para melhor compreensão da construção do projeto de pesquisa irei compará-lo com a elaboração de uma aula. Quando planejamos uma aula, preocupamo-nos com a aprendizagem do aluno. Suponhamos que você está ensinando os Fatos Fundamentais e percebe que os alunos estão com dificuldades na subtração. Você planejará suas aulas com o objetivo de que os alunos compreendam os fatos fundamentais de subtração e efetuem-nos sem dificuldades. Mas, você reflete: porque eles estão com essa dificuldade? Você pode recorrer aos estudiosos do assunto, por exemplo, a Constance Kamii, e procurar explicações. Esse estudo também pode ajudá-lo a levantar hipóteses como: seria falta de materiais concretos e adequados? Seria falta de situações-problema relacionadas com a vivência dos alunos?

O estudo da teoria poderá ajudá-lo, ainda, a responder outra questão: como ensinar-lhes? Os estudos realizados, somados à sua experiência, ajudam a decidir pela utilização de materiais concretos e situações cotidianas nas quais os alunos tenham que empregar os fatos da subtração. Você executa o seu planejamento previsto para quinze dias. Ao final da seqüência de aulas, os alunos farão atividades que lhe permitirão saber se eles compreenderam ou não os fatos e se ainda existem dificuldades. Você pode ter um caderno de registros onde anota o planejamento, seus questionamentos, suas reflexões, seus estudos e o resultado de seu trabalho. Podemos comparar o processo de planejamento de uma aula com a construção do planejamento da pesquisa

Tema ou Assunto trabalhado – Fatos Fundamentais.
Problema – Dificuldade na compreensão de subtração.
Objetivo – Compreender os fatos da subtração e aplicá-los a situações-problema.
Hipóteses – A dificuldade advém da falta do uso de materiais concretos e situações reais próximas da vivência dos alunos.
Referencial teórico – Constance Kamii, estudiosa da construção do número pela criança.
Metodologia – Materiais concretos e situações-problema.
Avaliação – Do desempenho do aluno e diagnóstica de novas dificuldades.
Cronograma – Tempo de duração do trabalho com previsão da duração de cada etapa.

Observa-se que o conteúdo é escolhido a partir da dificuldade ou do problema detectado. O objetivo é superar a dificuldade. Para intervir, você recorreu ao que os teóricos dizem. Levantou hipóteses. A partir dos estudos feitos, escolheu as estratégias que permitirão cumprir aquilo a que se propôs. Ao final, avaliou, não de forma conclusiva, mas de modo a diagnosticar as novas possíveis dificuldades. Para organizar a sequência de aulas, você fez a previsão de um tempo de duração. O registro de todo **processo de planejamento** pode ser comparado ao que você fará para construir o seu **Projeto de Pesquisa**. O registro dos estudos feitos, a execução de todo o planejamento e as reflexões já são uma nova fase de realização da pesquisa: a monografia. Ela é o registro organizado de todo trabalho realizado em três partes: a introdução, o referencial teórico e o trabalho de campo realizado (observações e entrevistas).

Quando você faz um projeto de pesquisa, segue a mesma lógica: a escolha do tema refere-se a uma questão específica. Seus objetivos devem estar ligados ao problema que procura compreender ou explicar. Você elabora o referencial teórico para orientar seu trabalho. Os instrumentos de coleta de dados devem permitir alcançar aquilo a que você se propôs. Por exemplo:

Tema – Formação de Professores.
Problema de investigação/ hipóteses – Suponho que o professor não se sente preparado para a inclusão de alunos com deficiência; Parece não haver interesse da administração pública em formá-los.
Referencial teórico – Estudos recentes sobre formação de professores (André, Zeichner, Shön, Alarcão, entre outros).
Metodologia – Instrumentos de coleta de dados, como a entrevista com professores.
Cronograma – Janeiro a julho de 2007.

A construção do Projeto de Pesquisa deve estabelecer o caminho a ser seguido durante a investigação. Se bem feito, ele ajuda o próprio pesquisador no direcionamento a ser dado ao estudo e comunicar ao seu futuro orientador os seus propósitos de pesquisa para verificar sua aceitação ou não.

2. Elementos constitutivos de um Projeto de Pesquisa

A construção do projeto tem uma dimensão técnica. O que pretendemos fazer é explicar essa técnica para orientar a elaboração do trabalho. O projeto de pesquisa deve, fundamentalmente, responder as seguintes perguntas (Barros; Lehfeld, 1986; Rudio, 1986 apud Deslandes, 1994, p. 36).

O que pesquisar? Definição do problema, hipóteses, base teórica e conceitual.
Por que pesquisar? Justificativa da escolha do tema ou problema.
Para que pesquisar? Propósitos do estudo, seus objetivos.
Como pesquisar? Metodologia.
Quando pesquisar? Cronograma de execução.
Com que recursos? Orçamento.
Pesquisado por quem? Equipe de trabalho, pesquisadores, coordenadores, orientadores. (BARROS; LEHFELD, 1986; RUDIO 1986 apud DESLANDES, 1994, p. 36).

Todas essas questões devem ser respondidas no projeto de pesquisa, à exceção do orçamento, pois é usado quando se solicita verba para instituições ou órgãos financiadores. O projeto de pesquisa é um detalhamento dos vários aspectos que compõem o processo de investigação. Os projetos, assim como os planejamentos de aula, não são definitivos porque os focos de investigação vão sendo ajustados ao longo do processo. Sua elaboração é importante porque direciona, oferecendo segurança no desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, iremos focalizar cada uma das etapas de sua construção.

2.1. Introdução: definição do tema e do problema de pesquisa

A introdução do Projeto de Pesquisa é a parte que o pesquisador constrói o problema de pesquisa, por meio da sua apresentação, indicação das lacunas de investigações anteriores e da explicitação da relevância do problema. Explicitaremos cada um desses aspectos neste tópico do texto.

A escolha do tema de uma pesquisa geralmente é feita pelo interesse do pesquisador a partir de suas experiências ou leituras que o instigam a compreender ou explicar uma situação. A escolha do tema, por exemplo, a inclusão da criança com Síndrome de Down, reflete um interesse, ainda amplo, de estudo. Faz-se necessária uma delimitação, um recorte que deixe claro qual é a questão que

orientará a investigação. Dentro da temática inclusão da criança com Síndrome de Down, o que será especificamente o objeto de investigação? Ou seja, o que se pretende estudar?

A delimitação do problema ou objeto de pesquisa não é tarefa fácil, mas é fundamental para propiciar clareza e precisão ao direcionamento a ser dado no processo de pesquisa. O problema de pesquisa refere-se a uma “indagação referente à relação entre duas ou mais variáveis” (ALVES- MANZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2003, p. 149). Essas variáveis podem ser relativas a dois eventos sociais, por exemplo, processo de inclusão e formação de professores; ou relativas aos sujeitos, como as concepções existentes sobre Síndrome de Down e sobre o acolhimento do deficiente.

Assim, o interesse pelo tema não é suficiente para conduzir uma pesquisa. A indagação sobre o tema possibilita a construção de sua problematização. Por exemplo, na temática inclusão da criança com Síndrome de Down, o que mais me intriga, atrai ou preocupa?

- É a abertura ou não da escola comum para a inclusão?
- É a relação estabelecida entre a escola comum e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) no processo de inclusão?
- É o relacionamento das crianças com Síndrome de Down com seus colegas de sala?
- É o relacionamento entre a criança com Síndrome de Down e a professora?
- É a organização do trabalho escolar para acolher a criança com Síndrome de Down?
- É a relação dos pais da criança com Síndrome de Down com a escola comum?

Podemos ter aqui **seis** problemas de pesquisa para o mesmo tema. Ou podemos combinar duas questões construindo um novo problema de pesquisa. Cada uma dessas questões indica um tratamento diferenciado do tema.

Uma aluna do Curso de Especialização da PUC MINAS-VIRTUAL, Luciene Carvalhais, manifestou o interesse pelo estudo da inclusão da criança com Síndrome de Down. Ao delimitar o seu problema de pesquisa, ela relacionou três variáveis: a inclusão da criança com Síndrome de Down na escola comum e o atendimento na APAE, as representações das professoras e a percepção dos pais.

Ao definir essas variáveis, ela pôde enunciar o tema já problematizado desta pesquisa – o seu objeto de pesquisa – “A inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola comum e o atendimento na APAE perspectivas de professoras, pais e das próprias crianças”.

Ao se formular um problema de pesquisa, Luciene preocupou-se com sua originalidade (poucas pesquisas a respeito) e sua relevância (importância do estudo). Para isso, foi importante ter um maior conhecimento da questão com o estudo e o exame do que já foi investigado, por meio de pesquisas em bibliotecas e na Internet. Alves-Mazzotti e Gewandszajder apontam três situações encontradas na literatura que podem dar origem a um problema de pesquisa:

a) lacunas no conhecimento existente; b) inconsistências entre o que uma teoria prevê que aconteça e seus resultados de pesquisas ou observações de práticas cotidianas; e c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que se observou na prática. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 2003, p.150-151).

Assim, uma aluna pode verificar ausência de abordagem e, ou, de aprofundamento de determinado aspecto de um problema; outra, o distanciamento entre o que a teoria prevê e a prática, por exemplo, no discurso relativo à inclusão e às condições materiais e de equipamentos da escola comum; outro aluno poderá estabelecer relação entre os estudos teóricos feitos no Curso de Especialização em Educação Inclusiva e a prática cotidiana nas APAEs e nas escolas comuns.

2.2 Objetivos e, ou, questões de estudo (questões e hipóteses)

Na introdução do Projeto de Pesquisa, você apresenta o tema e inicia a sua delimitação. A elaboração de seus objetivos de investigação permite precisá-lo ainda mais, especificando claramente a intenção central da pesquisa. A escrita dos objetivos pode ser agregada à Introdução. O exemplo de objetivos apresentados abaixo foi retirado da pesquisa anteriormente citada ou constituir uma seção separada.

Interessou-me compreender o processo de inclusão da criança com Síndrome de Down, dado que este é um aluno novo na escola comum, uma vez que, durante vários anos, o local de sua aprendizagem era a escola especial. O presente projeto de pesquisa tem como **objetivo geral** apreender o processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola comum, na percepção de professores, pais e alunos, comparando-o com o atendimento na APAE. (CARVALHAIS, L, 2004. p. 5).

A definição clara e precisa de objetivos revela o interesse central da pesquisa. No exemplo, o processo de inclusão da criança com Síndrome de Down. Muitas vezes, após a explicitação do objetivo, o investigador desdobra-os em questões que detalham seu conteúdo. Veja, Luciene apresentou o detalhamento de suas preocupações por meio de objetivos específicos.

Os objetivos específicos podem ser divididos em dois blocos: um, relativo às famílias; outro, relativo à escola: a) Compreender o processo de inclusão na escola comum verificando se ocorreram adaptações, a aceitação e as dificuldades, na percepção dos professores; b) Aprender as percepções e o trabalho realizado pelas professoras da escola especializada; c) Verificar o desempenho dos alunos na escola comum: avanços obtidos, dificuldades encontradas. d) Observar a reação dos outros alunos com relação ao colega com Síndrome de Down, na escola comum. e) Levantar, junto aos pais, a forma de encaminhamento do filho à escola comum e à escola especializada; f) Aprender as reações da família diante da escola comum e da especializada; g) Aprender as reações das crianças com Síndrome de Down na escola comum e na escola especializada. (CARVALHAIS, L, 2004, p. 6).

Ela poderia ter feito através das seguintes questões:

- 1) Quais são as repercussões do processo de inclusão da criança com Síndrome de Down na escola comum? Quais são as adaptações feitas? Quais são as dificuldades enfrentadas?
- 2) Quais são as percepções da professora sobre o aluno com Síndrome de Down na escola comum e na escola especializada? Quais as influências dessa percepção na aceitação e no acolhimento da criança?
- 3) Qual é o desempenho escolar do aluno com Síndrome de Down na escola comum? Como é a relação dos colegas de turma com a criança com Síndrome de Down?
- 4) Quais são as percepções e reações dos pais da criança com Síndrome de Down frente ao processo de inclusão escolar?

As questões ajudam a selecionar fontes bibliográficas, sujeitos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados. Além disso, elas orientam a organização do trabalho escrito e a apresentação dos resultados, uma vez que este responde às questões levantadas.

Além de questões, como vimos anteriormente, a pesquisa qualitativa pode trabalhar com hipóteses que manifestam o que o pesquisador acredita que irá

encontrar como resultado de sua investigação. Seria a resposta mais provável a uma questão que será averiguada no processo de pesquisa. São, em suma, afirmações provisórias a respeito de determinado problema em estudo (MINAYO, 1992). As hipóteses e as questões de pesquisa poderão sofrer alterações no decorrer do processo de investigação a partir do contato com a realidade quando se observam outros aspectos, anteriormente não previstos. Vejamos as hipótese de Luciene.

1) O provável desconhecimento dos professores das escolas comuns sobre as possibilidades de aprendizagem e de interações da criança com Síndrome de Down influência na intervenção realizada por ele. 2) A criança com Síndrome de Down poderá ser vista de forma preconceituosa por seus colegas de sala. 3) O processo de inclusão na escola comum pode levar a uma queda no rendimento escolar da criança com Síndrome de Down. 4) A escola pode desconsiderar a expectativa dos pais na inclusão da criança, não se preocupando em construir uma relação de parceria e proximidade. (CARVALHAIS, L. 2004, p.7).

Como você pode perceber, as hipóteses decorrem do problema de pesquisa. Elas também apontam o tipo de dados que deverá ser coletado. Neste caso, para confirmar ou negar as hipóteses, o investigador deverá fazer observações e entrevistas. Nas observações, ele poderá ver a criança interagindo com seus colegas de classe, a forma como a professora se relaciona e faz intervenções no processo de aprendizagem da criança. Por meio de entrevistas, poderá compreender a percepção da professora e dos pais e, até mesmo, dos colegas de sala e da própria criança com síndrome.

2.3 Quadro teórico

É a definição da base teórica e conceitual que sustentará o processo de pesquisa. É muito importante que se tenha adquirido conhecimento teórico do assunto anteriormente à coleta de dados. A base teórica fornece sustentação ao trabalho de investigação, ajuda para a identificação de aspectos relevantes e significativos do fenômeno observado. Nesta fase, você apresentará a definição clara dos pressupostos teóricos, das categorias e dos conceitos a serem utilizados. Você deverá fazer um diálogo entre a teoria e o problema investigado, de forma clara e sintética. Esta será uma primeira direção teórica que será complementada, na monografia, com outras categorias que poderão ser acrescentadas. A adequação do

quadro teórico deve ser justificada, dizendo por que escolheu esses teóricos. Luciene fez a primeira elucidação de seu quadro teórico.

O objeto de estudo, a inclusão da criança com Síndrome de Down na perspectiva de professores e pais, remeteu-nos aos estudos sobre inclusão escolar a partir dos trabalhos de Braumel (2002), Carvalho (1999), Mantoan, 2003, Mendes (2002), Nogueira (2002), Sá (2001), Sachalock (1999), Santos (2002), Sasaki (2002), Menicucci (2004). Recorremos a Voivodic (2004), para definirmos o conceito de Síndrome de Down. Consultamos, ainda, alguns documentos sobre a Educação Especial, a Inclusão Escolar, formação dos professores para a Educação Especial e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.(CARVALHAIS, L. 2004, p.9/10 com adaptações).

Nesta seção, após indicar os estudiosos do tema, Luciene definiu claramente seus pressupostos teóricos, dissertando sobre o conceito de inclusão, o processo de inclusão escolar, a síndrome de down, as relações família-escola. Cada um dos conceitos fundantes da investigação deve ser definido. Para isso, você pode fazer citações breves que dêem sustentação para a discussão teórica. Ao fazê-las você deve seguir as normas da PUC/MINAS que estarão disponíveis no Quadro de Recursos. Ao final do Projeto, as respectivas referências devem ser listadas, por ordem alfabética, de acordo com as mesmas normas.

2.4 Procedimentos Metodológicos

A metodologia orienta a investigação. Ela deve ser coerente com o problema de pesquisa e a leitura operacional que você fez do quadro teórico, requerendo maior cuidado. Ela indica o paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise de dados.

No nosso caso, o paradigma é a pesquisa qualitativa em educação. Cabe explicitá-lo para o leitor, assim como o formato utilizado: estudo de caso, história de vida, observação participante, pesquisa-ação, ou outros. A sua escolha deve ser mencionada e definida.

Nos estudos qualitativos, o pesquisador é o principal instrumento de investigação. É importante também que você forneça informações sobre sua experiência relacionada ao tema, ao contexto ou aos sujeitos. Esses itens são importantes porque mostram o seu olhar sobre o fenômeno, produzindo formas de interpretar os dados a partir de seu lugar social, que será diferente do de outro

pesquisador que não tenha experiência com o tema. Em uma pesquisa, devemos evitar tomar “partidos”, emitir julgamentos, procurando descrever o fenômeno de forma menos parcial. Vejamos a redação de Luciene.

Meu lugar como pesquisadora e psicóloga da APAE, responsável pelo acompanhamento das crianças com Síndrome de Down nas escolas comuns, será de “estranhamento”. Para isso, procurei respaldar-me em referências teóricas e na própria opção metodológica – narrativas de professoras, pais e das crianças com Síndrome de Down, observação de aulas, buscando suas interpretações sobre o trabalho realizado. Acredito que, desta forma, seja possível privilegiar o olhar descritivo e reflexivo dos sujeitos, provocando um distanciamento necessário. (CARVALHAIS, L. 2004, p. 11).

Uma das formas de buscar uma visão mais distanciada do problema de investigação é o estudo teórico e dar voz aos sujeitos pesquisados. Neste caso, a análise foi feita sobre a fala de professores, pais e crianças, e não sobre minhas próprias percepções e julgamentos o que poderia ocasionar interpretações equivocadas.

2.4.1 Definição do campo de investigação

Você irá explicitar em qual contexto será realizada a investigação. Dependendo do problema da pesquisa, será definido o campo. Quando o estudo focaliza uma instituição, como por exemplo uma escola, um hospital, uma associação, uma empresa ou sindicato, o pesquisador deve apresentar e justificar a escolha do local.

O campo de investigação será a E. M. Anita Pereira e a APAE. A escolha se deveu ao fato de a escola ter recebido recentemente três crianças com Síndrome de Down. Esta escola é acompanhada quinzenalmente pela equipe da APAE. (CARVALHAIS, L. 2004, p.11).

A localização e escolha do campo de investigação dependerão da identificação do lugar onde ocorre o fenômeno que será estudado. No exemplo, Luciene escolheu uma escola que recebeu alunos com Síndrome de Down.

2.4.2 A escolha dos sujeitos de pesquisa

Na pesquisa qualitativa não se define uma amostragem numérica de pessoas a serem investigadas. O critério numérico não é importante para a seleção de pessoas, dos sujeitos da pesquisa. Por isso, não devemos ter preocupação de garantia de representatividade. Então, quem serão os sujeitos de minha pesquisa? Aquelas pessoas que têm uma vivência importante para o problema a ser investigado. Nos estudos de Luciene, a seleção dos sujeitos foi a seguinte:

Foram escolhidos como participantes da pesquisa 02 alunos com Síndrome de Down, que estudam na escola comum, e 02 alunos que estudam na escola especial; os seus pais, 04; e as suas professoras, 04, totalizando 12 sujeitos (CARVALHAIS, L, 2004, 12).

2.4.3 Os procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados não é feita ao acaso, mas visa atingir aos propósitos específicos da investigação. Decorre da necessidade de se encontrar respostas e, ou, explicações para as questões anteriormente levantadas. As questões indicam quais técnicas de coleta de dados devemos adotar. Nesta seção, você deve explicitar suas escolhas. Na investigação de Luciene, ela as definiu assim:

A coleta de dados foi feita por meio de observações na sala de aula das escolas comum e especial, e por entrevistas com os pais, professoras e as crianças com Síndrome de Down. Tendo em vista dos objetivos e da natureza de pesquisa, a coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semi-estruturadas (Cf. Apêndices A e B). A modalidade de entrevista semi-estruturada foi escolhida pela flexibilidade. Ela possui apenas um roteiro básico, sem uma seqüência rígida de perguntas, propiciando ao entrevistado discorrer mais livremente sobre o tema proposto. As perguntas vão introduzidas de forma mais significativas no decorrer de suas respostas. A entrevista viabiliza também a observação de elementos não-verbais que auxiliam na compreensão do material da entrevista e podendo propiciar melhor interação entre o entrevistador e o entrevistado. (CARVALHAIS, L. 2004 p. 12).

Você poderá utilizar outras técnicas de coleta de dados. Entretanto, as mais utilizadas são: questionários, entrevistas, análise de documentos e observações.

O questionário pode ser definido como “um conjunto de perguntas, previamente estabelecidas, que ordena o raciocínio do entrevistado por uma lógica que atende, antes de mais nada, às necessidades da pesquisa na coleta de

informações” (Gonçalves; Paraíso, 1997, p. 10).¹ Você pode, por exemplo, aplicar um questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa (pais, professores, alunos). Nesse caso poderá, inicialmente, realizar a construção do perfil social, cultural e profissional, englobando as variáveis: idade, sexo, religião, etnia, estado civil, titulação acadêmica, tempo de profissão, participação em instituição política ou em partidos e associações de categorias profissionais.

Os questionários contêm questões a serem respondidas por escrito (abertas ou fechadas) sem intervenção direta do pesquisador. Por isso, têm a vantagem de poderem ser aplicados a um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

A **entrevista** é o instrumento mais utilizado no trabalho de campo. Ela permite obter informações por meio da fala dos sujeitos da pesquisa. As **entrevistas semi-estruturadas** permitem, “amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante [...] dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. (Triviños, 1992, p. 56). As entrevistas podem se tornar uma forma agradável de comunicação social, considerando-as como “conversas com um objetivo” (Burgess, 1997, p. 112). Isso quer dizer que não são simples conversas, mas têm o objetivo de coletar dados importantes para a compreensão do objeto de investigação. Thompson refere-se ao assunto dizendo que

[...] a entrevista não é um diálogo, uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. [...] não há razão alguma para se realizar uma entrevista a menos que o informante seja, de algum modo, mais bem informado que o entrevistador. Este vem para aprender e, de fato muitas vezes consegue com que as pessoas falem exatamente dentro desse espírito. (THOMPSON, 1992, p. 255-271).

Essas afirmações parecerem contraditórias, mas atentam para o papel de ouvinte e de estimulador da fala do outro, na medida em que o acompanha com gestos e olhares. Numa entrevista, quando o pesquisador assume essa postura, ele pretende buscar, como os antropólogos, “ter acesso ao que se passa na cabeça do outro”. A entrevista semi-estruturada pôde fornecer informações ricas e pormenorizadas, que foram utilizadas simultaneamente com outros materiais.

¹ GONÇALVES, Luiz Alberto; PARAÍSO, Marlucey Gonçalves. *Perfis em Questão – apresentação do Questionário da Pesquisa sobre o Perfil das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFGM, 1997.

As entrevistas devem ser cuidadosamente planejadas, de modo que as questões abordem, de forma clara e direta, o conteúdo que se pretende abordar.

Os **documentos** são os vários registros feitos pelo sujeito da pesquisa ou órgão administrativo. Entre eles, vídeos, relatórios e fotos que retratam diferentes atividades desenvolvidas com alunos ou com professores. No caso da escola, muitas vezes é importante recorrer ao Regimento Escolar e ao Projeto Político Pedagógico que regulamentam e fornecem diretrizes ao trabalho escolar.

A **observação** é uma atividade que ocorre diariamente. Como a observação torna-se uma técnica científica? Na medida em que a observação sofre uma sistematização, planejamento e forma submetida a controles de objetividade, ela pode ser considerada uma técnica científica. As observações são geralmente registradas no caderno de campo ou em fitas de vídeo. Para realizarmos uma observação nos perguntamos: o que deve ser efetivamente observado? Como proceder para efetuar os registros dessas observações? Quais procedimentos que podem ser utilizados para garantir a validade das observações e que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação?

As observações podem ser estruturadas ou não-estruturadas ou livres. Nas observações estruturadas, os comportamentos a serem observados são previamente estabelecidos. Nesse caso, o pesquisador faz o planejamento da observação, estabelecendo-se critérios nos quais focalizará sua atenção. O foco da observação pode variar bastante. Por exemplo, quanto ao professor, você pode observar: traços pessoais, interações verbais, elementos não-verbais, atitudes, gestão da sala de aula, recursos didáticos utilizados, conhecimento do assunto, características afetivas, entre outros. Esse tipo de observação ocorre quando o pesquisador já tem um quadro teórico previamente construído, que lhe possibilita identificar os aspectos importantes a serem observados.

Nas observações livres, mais utilizadas nas pesquisas qualitativas, os comportamentos são observados e relatados da forma como ocorrem, buscando descrever e compreender o que está ocorrendo em uma situação dada. (Alves-Mazzotti, 2003, p. 166).

Esses procedimentos de coleta de dados permitem-nos ter acesso a um conjunto de informações que deverão ser, posteriormente, organizadas e analisadas.

2.4.4 Organização e análise dos dados

Você deve descrever como fará a organização e a análise dos dados coletados na pesquisa. A organização dos dados coletados consiste em classificar o conjunto das respostas dadas pelos sujeitos para cada pergunta em respostas típicas, que agrupem respostas semelhantes. Quando utilizamos questionários, podemos estabelecer porcentagens ou fazer gráficos. No caso das entrevistas, geralmente estabelecemos categorias de análise. No caso de Luciene, ela estabeleceu várias categorias de análise: concepção das professoras sobre Síndrome de Down, adaptações realizadas para receber o aluno com Síndrome de Down, Dificuldades das professoras, reação das crianças, percepção dos pais.

A organização dos dados permite sua análise e interpretação. Esta é a parte mais importante do processo de investigação. A análise é a indagação sistemática do **sentido** e do **significado** da(s) resposta(s) encontrada(s) a cada pergunta.

2.5 Cronograma

O Projeto deve prever o tempo necessário para a realização de cada uma das fases da investigação. Muitas tarefas serão feitas, é importante controlar o tempo para que se cumpram os prazos estabelecidos pela Instituição Formadora. A título de exemplo, apresento o cronograma abaixo.

Cronograma das principais atividades do Projeto						
AÇÕES	MESES					
	Jan	Fev.	Mar.	A b r .	Mai o	Jun
1) Revisão da Literatura	X	X	X	X	X	X
2) Escolha dos sujeitos	X					
3) Elaboração do Roteiro de Entrevista.	X	X	X			
4) Realização das entrevistas						
5) Observação						
6) Análise e Tratamento dos dados.		X	X			
7) Elaboração de Relatório Final.		X	X	X		

2.6 Referências

Na elaboração do Projeto de Pesquisa, você lerá vários autores e selecionará aqueles que serão citados no corpo de seu projeto. Em seguida, você deverá listar ao final do projeto todas as citações feitas de forma livre ou literal. Existem normas

de como fazer as citações. Você deve consultar o Manual de Normas da PUC MINAS. A título de exemplo, apresentarei uma citação simples da Luciene.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção de escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARTINS, S. C. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdusCar, 2002.

VOIVODIC, M. A. *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MENICUCCI, M.C. *Texto de Apresentação do Curso Educação Especial Inclusiva*. Belo Horizonte: Puc Minas Virtual, 2004. v. 1.

2.7 Anexos e apêndices

Os anexos são informações que julgamos importantes para a compreensão da proposta de trabalho. Os anexos são informações de outros autores, que acrescentamos ao nosso projeto ou relatório; apêndices são textos nossos, que acrescentamos. Anexos e apêndices são identificados por letras maiúsculas consecutivas e trazem, por exemplo, os roteiros de entrevistas e observações a serem utilizados na investigação. Abaixo, estão os apêndices do projeto de Luciene.

Apêndice A – Roteiro de Entrevista com a família: 1 · Como o aluno foi indicado para freqüentar a escola especial? 2 · Como o aluno foi indicado para freqüentar a escola regular?

3 · Como foi a reação da família diante da indicação para freqüentar escola especial? 4 · Como foi a reação de família diante da indicação para freqüentar escola regular? 5 · Como foi o desempenho do aluno na escola? 6 · Quais os avanços? 7 · Quais as dificuldades? 8 · Quais as expectativas?

Apêndice B – Roteiro de entrevista com professoras: 1· Quais adaptações a escola fez para receber o aluno portador de Síndrome de Down? 2 · Desde quando a escola tem aluno especial? 3 · Como foi a escolha da sala? 4 · Houve dificuldades nas escolas em receber uma criança com Síndrome de Down? Quais? 5 · Qual a reação dos outros alunos?

2.8 A formatação de um projeto de pesquisa

A ordem de apresentação do projeto que nos adotamos é a seguinte:

1. TÍTULO
2. INTRODUÇÃO: PROBLEMA DA PESQUISA
3. OBJETIVOS
4. HIPÓTESES
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
8. METODOLOGIA
9. CRONOGRAMA
10. BIBLIOGRAFIA

11. ANEXOS OU APÊNDICES

Considerações Finais

Neste texto, se pôde compreender que um projeto de pesquisa é um planejamento próximo àquele realizado por você em sala de aula. Ele contém especificidades que remetem às características de uma investigação científica que deve possuir validade para a comunidade acadêmica. É imprescindível que você cumpra todas as etapas de forma clara, precisa e consistente. É muito importante que todas as partes estejam bem articuladas e coerentes com sua proposta de investigação. Feito esse exercício de reflexão e explicitação de suas intenções, você deve aprimorá-lo consultando as Normas Técnicas da ABNT que não foram objeto de estudo neste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, J; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- BURGESS, R. G. **Método de Pesquisa de Terreno II – as entrevistas como conversas**. In: Thompson, Paul. *Pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta, 1997, p. 111-131.
- CARVALHAIS, L. **A inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola comum e o atendimento na APAE perspectivas de professoras, pais e das próprias crianças**. PUCMINAS – VIRTUAL, 2004. (Monografia).
- DESLANDES, S. F. **A construção do Projeto de Pesquisa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PARAÍSO, M; GONÇALVES, L. A. **Perfis em Questão – apresentação do Questionário da Pesquisa sobre o Perfil das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 1997.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC/Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: http://www.pucminas.br/biblioteca/normalizacao_monografias.pdf.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- THOMPSON, P. **A voz do passado – história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 255-271

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

A UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES EM SUA PRÁTICA DOCENTE.

Bárbara Júnia Patrício Mercini¹
Marcus Paulo Nogueira Gomes²
Maria Clara Evangelista Maia Rios³
Vanessa de Almeida Duarte⁴

RESUMO

A Teoria da Aprendizagem Significativa, sob a perspectiva de David Ausubel, demonstra que a aprendizagem para ser eficaz precisa ter relação com a realidade dos educandos. O professor pode utilizar o mapa conceitual para identificar o conhecimento prévio do aluno e conjugá-lo com novas informações. O objetivo, aqui, foi avaliar a percepção dos professores relacionada aos mapas conceituais e suas implicações na aprendizagem significativa. Aplicou-se um questionário a professores de escolas públicas e privadas. Os resultados mostraram que a maioria dos professores valoriza o conhecimento prévio do aluno e que estes conhecem os mapas conceituais, mas o confundem com organogramas, diagramas e fluxogramas. Concluiu-se que é importante a valorização do conhecimento prévio dos alunos, subordinando-o à metodologia escolhida pelo professor, no caso os mapas conceituais, para que este possa construir estruturas mentais mais consolidadas, que permitam apreender novos conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem significativa.

Palavras chave: David Ausubel; Aprendizagem significativa; Mapas conceituais.

ABSTRACT

The Significant Learning Theory, from the perspective of David Ausubel, demonstrates that learning to be effective needs to be related to learners' reality. The teacher can use the conceptual map to identify the student's previous knowledge and to conjugate it with new information. The objective here was to evaluate teachers' perceptions related to conceptual maps and their implications for meaningful learning. A questionnaire was applied to public and private school teachers. The results showed that most teachers value prior knowledge of the student and that they know the conceptual maps, but confuse it with organizational charts, diagrams and flowcharts. It was concluded that it is important to prior knowledge of students, subordinating the methodology chosen by the teacher, in this case conceptual maps, so that it can build more consolidated mental structures that allow learning new knowledge, thus characterizing significant learning.

¹ Nutricionista, Especialista em Gestão de Projetos de Educação Nutricional e Mestra em Ensino de Ciências e Matemática na área de concentração de Biologia pela PUC Minas. E-mail: barbara.junia@hotmail.com.

² Biólogo, Especialista em Microbiologia e Psicopedagogia e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática na área de concentração de Biologia pela PUC Minas. E-mail: marcusnog@oi.com.br

³ Enfermeira, Especialista em Prevenção e Controle de Infecções Hospitalares e Mestra em Ensino de Ciências e Matemática na área de concentração de Biologia pela PUC Minas. E-mail: claraebueno@gmail.com

⁴ Bióloga, Especialista em Ciências Ambientais e Mestra em Ensino de Ciências e Matemática na área de concentração de Biologia pela PUC Minas. E-mail: vanessaduarte64@hotmail.com

Keywords: David Ausubel; Meaningful learning; Conceptual maps.

1. INTRODUÇÃO

No contexto educativo, atualmente, um bom ensino deve ser construtivista, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa. (MOREIRA, M.A. et al, 1997).

A Teoria da Aprendizagem Significativa criada por David Ausubel prioriza a Aprendizagem Cognitiva que é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada, a estrutura cognitiva humana, que possibilita ao aluno realmente aprender um determinado conteúdo, assimilar e refletir sobre ele, e não apenas memorizá-lo. (NETO, 2006, p.118).

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio (PELLIZZARI, A. et al, 2002).

O mapa conceitual é uma estratégia para favorecer a aprendizagem e para que esta seja realmente significativa por parte do aluno. Objetivando, assim, a verificação do conhecimento prévio do educando, possibilitando a integração de conteúdos e até mesmo ser utilizado como uma forma de avaliação do conhecimento adquirido.

Considerando bastante pertinente essa teoria proposta por Ausubel, e partindo do pressuposto de que a aprendizagem para ser eficaz precisa ter relação com a realidade dos alunos, iremos explanar neste artigo o uso de Mapa Conceitual, analisando a percepção dos professores em relação à sua utilização e às implicações do mesmo para a aprendizagem significativa em sua prática docente.

2. A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. (MOREIRA, M.A. et al, 1997).

A teoria da aprendizagem de Ausubel se propõe a lançar as bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados, ou seja, como ocorre a aprendizagem de indivíduos racionais e pensantes, e desse modo

apontar caminhos para a elaboração de estratégias de ensino que facilitem uma *aprendizagem significativa* (TAVARES, 2008, p.1).

Nessa teoria, aprendizagem significa assimilação de significados relevantes, de forma substantiva e não arbitrária. Quando um material significativo é incorporado à estrutura cognitiva, de forma consentida pelo aluno (AUSUBEL et al.,1980, trad.).

Ausubel também assinala a Aprendizagem Mecânica, que é aquela que encontra pouca ou nenhuma informação prévia na estrutura cognitiva com a qual possa se relacionar, sendo esta então armazenada de maneira arbitrária. (NETO, 2006).

Dessa forma, a Aprendizagem Significativa é preferível a Aprendizagem Mecânica, ou Arbitrária, e apresenta três vantagens essenciais: em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo; em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida, e, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem” (PELIZZARI, 2002, p.39).

Para Ausubel, et al.,1980,trad., a ocorrência da aprendizagem significativa depende de três pressupostos:

- 1- Da disposição do aprendiz em relacionar o novo conteúdo com as ideias relevantes presentes em sua estrutura cognitiva (subsunçores), e não simplesmente memorizá-lo mecanicamente. Prática comum em estudantes acostumados a métodos de ensino, exercícios e avaliação repetitivos e rigidamente padronizados;
- 2- Das ideias subsunçoras eficientes que os alunos possuem, na sua estrutura cognitiva, para suprir suas necessidades relacionais;
- 3- Do material de aprendizagem de natureza significativa, que possa ser relacionado à estrutura cognitiva particular do aluno, de forma natural e não arbitrária (AUSUBEL, et al.,1980, trad., p.35-36).

2.1 Aprendizagem significativa e a prática docente

Como exposto anteriormente, a aprendizagem significativa é um processo no qual o aprendiz relaciona o novo conhecimento com o conhecimento já existente no seu cognitivo (PELIZZARI, A. et al, 2002). Nessa perspectiva, não acontece apenas a retenção da estrutura do conhecimento, mas se desenvolve a capacidade de o transferir para a sua possível utilização em um contexto diferente daquele em que ela se concretizou. (TAVARES, R. 2008).

No processo educativo, o que ocorre muitas das vezes é que o professor é considerado como um ser que detém o conhecimento. Ele ensina conteúdos e

saberes indiscutíveis, enquanto o aluno aceita e traduz fielmente o que foi aprendido. Essa relação de superioridade continua até que o educando percebe que a aprendizagem é mais complexa e que ele pode ser o agente de seu próprio conhecimento. Mas, mesmo nesse contexto, o educador tem em suas atribuições o sentido de mediar e tornar possível a aprendizagem significativa.

Segundo Santos J.C.F, 2014 o aluno precisa ser o personagem principal dessa novela chamada aprendizagem. Sendo assim, o professor necessita mudar hábitos e posturas em relação aos alunos.

Santos J.C.F, 2014 descreve algumas mudanças comportamentais que podem

- Pare de dar aulas! Construa, junto com o aluno.
- Pare de dar respostas! Aprender é fruto de esforço. Gere questionamentos, dúvidas, crie necessidades e não apresente respostas.
- Procure novas formas de desafiar os alunos! O principal papel dos professores, na promoção de uma aprendizagem significativa é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos.
- Persiga a aprendizagem profunda! Isso significa organizar os elementos que compõem a situação de ensino de forma motivante e desafiadora e cuidar da relação pessoal com os alunos para que ela possa ser suporte para o despertar no universo do aluno, um panorama favorável ao “mergulho necessário”.
- Pare de dar tantas instruções! Forneça as instruções necessárias, incentive as decisões coerentes e questione as decisões descabidas. Aprendizagem significativa não necessita de proteção, mas sim de cuidado.
- Eleve a autoestima do aluno! Parta daquilo que o aluno já sabe. Reforçá-lo e valorizá-lo é fazê-lo sentir-se parte do processo de aprender e, paralelamente, é elevar sua autoestima.
- Promova a interação entre os alunos! A troca de percepções entre os alunos estimula a ampliação de ideias e a testagem de hipóteses pessoais. (SANTOS, J.C.F, 2014, p.2).

Algumas técnicas de ensino podem auxiliar em tais mudanças comportamentais dos professores e ajudar no desenvolvimento de sua prática docente. Inicialmente, eles deverão escolher o tema a ser proposto e, a partir daí, desenvolver o conjunto de métodos a serem utilizados.

Para alcançar a Aprendizagem Significativa, professor e aluno têm papéis e responsabilidades distintas. O primeiro deve: a) diagnosticar o que o aluno já sabe sobre o tema; b) selecionar, organizar e elaborar o material educativo; c) verificar se os significados compartilhados correspondem aos aceitos no contexto da disciplina e d) reapresentar os significados de uma nova maneira, caso o aluno não tenha ainda captado aqueles desejados. O aluno, por sua vez, tem a responsabilidade de: a) captar e negociar os novos significados e b) aprender significativamente (LEMOS, E.S., 2011, p.58).

2.2 Mapa conceitual como estratégia facilitadora da aprendizagem significativa

Proposto por Novak, o mapa conceitual é a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (FROTA, 2011). Para Tavares (2007), quando o aprendiz utiliza o mapa conceitual durante seu processo de aprendizagem consegue perceber melhor as suas dificuldades de entendimento.

Segundo Tavares (2007), a escola capacita o aluno a estruturar a informação recebida e transformá-la em conhecimento, ou seja, propicia a meta-aprendizagem, o saber aprender a aprender. Sendo assim, o mapa conceitual é uma estratégia que facilita esse aprender a aprender.

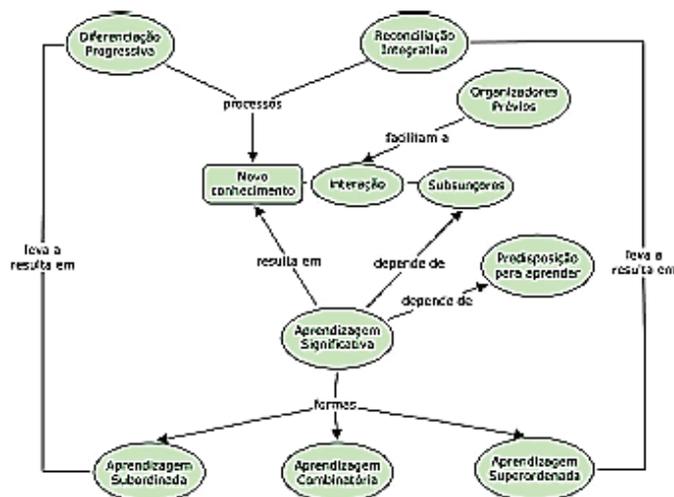
O professor pode utilizar o mapa conceitual para identificar aquilo que o aluno já sabe e a partir disso fazer a interlocução com novas informações. Amorim (2009) acrescenta que o mapa conceitual também é um valioso atributo para o *feedback* sobre a prática pedagógica do professor.

Os mapas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos incluídos numa estrutura hierárquica de proposições (BATISTA, 2007). Há princípios para a construção dos mapas: a) os conceitos devem se relacionar de forma coerente e lógica; b) as palavras de união, junto aos conceitos, devem permitir formar frases com significado lógico e proposicional (MOREIRA, 1980). A estrutura do mapa deve permitir uma leitura de cima para baixo ou de baixo para cima, explorando ligações entre todos os conceitos.

Quando o mapa é construído pelo aluno, ele favorece a autonomia do educando, no qual serve de controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Trabalhar com mapas conceituais representa mais um caminho para práticas docentes marcadas pela autoria, autonomia e corresponsabilidade e, pelos avanços e conquistas no percurso de aprender, ensinar e formar (BATISTA, 2007, p.461).

Moreira (1998) enfatiza que não se deve confundir mapas conceituais com organogramas, diagramas, mapas mentais e quadros sinópticos. Pois, os mapas não classificam conceitos, mas os relacionam e os hierarquizam (FIG.1).

Figura 1: Exemplo de mapa conceitual da teoria de David Ausubel



Fonte: (PELIZZARI, A. et al, 2002).

3. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho foi elaborado um questionário (Apêndice A) com o objetivo de avaliar a percepção dos professores sobre o uso de mapas conceituais e suas implicações para a aprendizagem significativa na prática docente. O mesmo foi aplicado para 34 (trinta e quatro) professores de escolas públicas e privadas, que lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Ensino Superior, Ensino Técnico Nível Médio e para 1 (uma) Diretora, no período de dezembro de 2014 a janeiro de 2015. Os questionários foram analisados e os resultados apreciados a fim de expor os dados obtidos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram da pesquisa: 34 professores e 1 diretora, sendo 15 (42,9 %) de escolas públicas e 20 (57,1 %) de escolas privadas.

As disciplinas resultantes na pesquisa foram expressas, em ordem alfabética na TAB.1.

TABELA 1 – Disciplina que o Professor Leciona

Disciplinas	Número de Professores
Cálculo para engenharia	1
Ciências/Biologia	13

Física	3
Geografia/Educação Ambiental	1
História	3
Introdução a Enfermagem Médica e Enfermagem do Trabalho	2
Matemática	5
Noções de Farmacologia e Enfermagem	1
Portuguesa, Literatura e Redação.	3
Práticas Profissionais	1
Primeiros Socorros, Ergonomia e Biossegurança.	1
Psicologia Aplicada à Ética e Neuropsiquiatria	1
TOTAL	35

Fonte: Elaborada pelos autores

Quanto ao tempo de docência dos professores participantes da pesquisa, observamos que 57,1% dos docentes possuem até 10 anos de profissão, enquanto 42,9% possuem de 11 a 40 anos de exercício da função. (TAB.2).

TABELA 2:

Tempo de Docência

	Tempo de Docência (anos)	Número de Professores
	1 a 10	20
:	11 a 20	11
	21 a 30	2
	31 a 40	2
	TOTAL	35

Fonte: Elaborada pelos autores

Em relação ao nível de ensino em que os professores trabalham, o ensino médio prevaleceu entre as respostas. Cabe uma ressalva que grande parte dos professores trabalha em mais de um nível de ensino, por isso a soma total que aparece na tabela é diferente da soma total de participantes da pesquisa. Uma professora exerce a função de diretora escolar. (TAB.3).

TABELA 3 – Nível de ensino para o qual o professor leciona

Ano para o/a qual Leciona	Número de Professores
Ensino fundamental anos finais (6° ao 9° anos)	15
Ensino médio	21
Ensino Técnico nível médio	6
Ensino Superior	5
TOTAL	47

Fonte: Elaborada pelos autores

Quando questionados sobre Aprendizagem significativa, 30 professores (85,7%) disseram saber o que é tal teoria, enquanto 5 docentes (14,3%) responderam não saber do que se trata. Podemos correlacionar esse alto índice ao fato de a maioria destes exercerem a docência por até 20 anos, por isso, supõem-se que os mesmos devem ter estudado tal assunto em seus cursos de formação.

Na questão seguinte os professores foram questionados sobre a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Neste momento 19 docentes (54,3%) responderam que sabem o que é tal teoria e 16 (45,7%) disseram não conhecer. Porém, ao comparar os resultados dessa pergunta com aqueles obtidos na anterior, fica evidente que a maioria dos professores sabe o que é aprendizagem significativa, mas desconhece a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, o que evidenciou uma contradição nas respostas.

Toda aprendizagem é um processo no qual o aprendiz relaciona a nova informação com o conhecimento prévio que há em seu cognitivo. Como pode ser observado no GRAF.1, a maioria dos professores, (97,1%), acreditam que o conhecimento prévio do aluno é importante para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Apenas 2,9% disseram não saber se há uma relação entre os dois aspectos citados.

Gráfico 1- “Você acredita que um conhecimento prévio, por parte do aluno, seja importante para que ocorra a aprendizagem significativa?”



Fonte: Elaborado pelos Autores.

Em relação aos Mapas Conceituais podemos dizer que foram desenvolvidos por Novak e Gowin e estes propõem uma forma de instrumentalizar a teoria da aprendizagem significativa. Nesse contexto, os professores foram questionados sobre seu conhecimento em relação aos mapas conceituais. Observou-se que 30 (85,7%) dos docentes sabem o que é mapa conceitual, enquanto 5 (14,3%)

responderam não saber do que se trata. Evidenciando que grande parte dos interrogados viu ou teve contato com a referida prática docente.

Quando foi perguntado aos professores se há semelhança dos Mapas Conceituais com fluxogramas, diagramas ou organogramas, observou-se novas opções de respostas. A maioria dos docentes, 68,6%, considerou a existência de afinidade entre os eixos propostos; 25,7% negaram tal relação e 5,7% dos interrogados não souberam responder ou deixaram em branco. (GRAF.2). Nesse caso, percebemos que a maioria dos professores, mesmo tendo conhecimento sobre os Mapas Conceituais, ainda confundem ou não sabem identificá-los. A realidade é que estes não implicam sequências, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais ou de poder, como também não buscam classificar conceitos, mas relacioná-los.

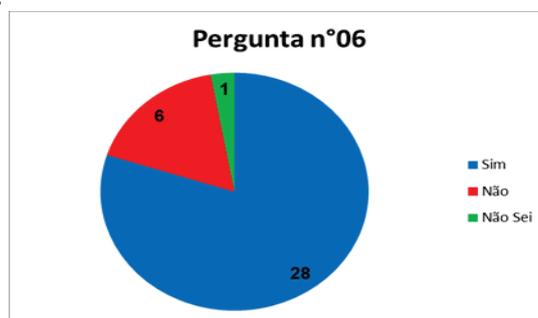
Gráfico 2- Pergunta nº05 “Você considera o mapa conceitual muito parecido com fluxogramas, diagramas ou organogramas?”



Fonte: Elaborado pelos Autores

É preferível usar mapas conceituais quando os alunos já possuem certa familiaridade com o assunto, o que permite uma integração do conhecimento prévio com o novo conhecimento e, assim, o mapa conceitual pode se remodelar. Em relação ao fato de o Mapa Conceitual poder modificar-se no decorrer do processo de aprendizagem devido ao aperfeiçoamento da estrutura cognitiva do aluno, 80% dos participantes concordaram com a afirmativa, 17,1% disseram não estar de acordo com o enunciado e apenas 2,9% não souberam responder (GRAF.3).

Gráfico 3: Pergunta nº06 “O mapa conceitual, no decorrer do processo da aprendizagem significativa, se modifica exatamente porque a estrutura cognitiva do aluno vai se aperfeiçoando. Você concorda com esta afirmativa?”



Fonte: Elaborado pelos Autores

Quanto à utilização dos Mapas Conceituais como técnica de ensino aprendizagem abrangendo diversos conteúdos, 80% dos professores afirmaram que sua utilização é possível em variados temas e disciplinas, 17,1% acharam que os mapas não podem ser utilizados em múltiplos conteúdos e apenas 2,86% não souberam responder (GRAF.4). A realidade é que não existem restrições quanto ao uso dos Mapas Conceituais, que podem ser utilizados pelo docente para introduzir conteúdos, realizar sínteses e até mesmo como instrumento de avaliação.

Gráfico 4: Pergunta nº07 “O mapa conceitual pode ser usado como técnica de ensino/aprendizagem de qualquer conteúdo?”

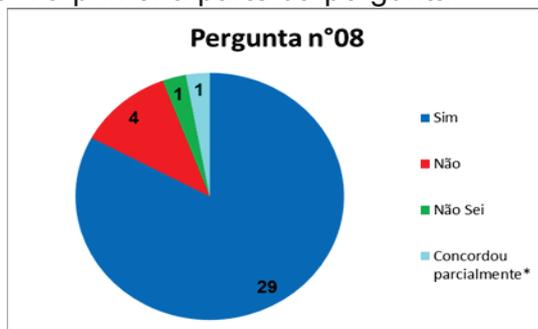


Fonte: Elaborado pelos Autores

Na pergunta número oito, os professores foram questionados quanto ao uso do Mapa Conceitual para avaliar o conhecimento prévio do aluno ou fazer uma avaliação diagnóstica. 82,8% dos docentes responderam que usariam esse método como meio de avaliar e 11,4% disseram não ter intenção de utilizá-lo. Nota-se que nessa questão houve novas opções sugeridas pelos interrogados, onde 2,9% não souberam responder e 2,9% concordaram somente com a primeira parte da pergunta, conseqüentemente discordando da segunda. Em relação a tal assunto,

afirma-se que o uso de Mapas Conceituais considera a necessidade de conhecer ideias prévias dos alunos. (GRAF.5).

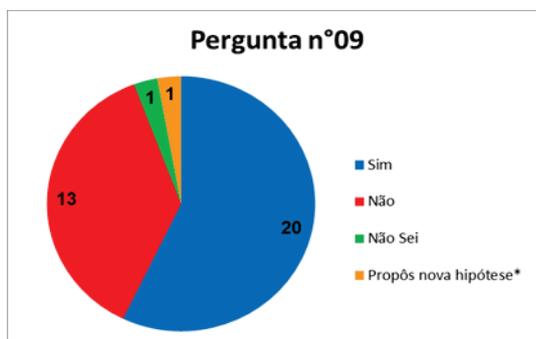
Gráfico 5: Pergunta nº08 “Você usaria o mapa conceitual para avaliar o conhecimento prévio do aluno? Ou para realizar uma avaliação diagnóstica?” * Concordou somente com a primeira parte da pergunta.



Fonte: Elaborado pelos Autores

Questionados sobre uso do Mapa Conceitual como forma de avaliação da aprendizagem, observa-se que 57,1% dos participantes usariam o instrumento, 37,1% não o utilizariam e 2,9 alegaram não saber (GRAF.6). Observa-se aqui uma redução expressiva em relação à utilização dos mapas como forma de avaliação relacionada à pergunta anterior, que leva em consideração a avaliação do conhecimento prévio e diagnóstica. Salienta-se o aumento do número de professores que não utilizariam tal método como instrumento para avaliar o conhecimento adquirido, representando, assim, um número significativo na amostra. Ainda nessa questão obtivemos uma nova opção de resposta proposta por 1 (um) interrogado, alegando que utilizaria tal prática se a nota na escola for conceitual, mas não se for numérica, expressando, talvez, a realidade do mesmo. Usar o mapa conceitual como forma de avaliação permite ao professor avaliar aspectos cognitivos, atitudinais e procedimentais dos alunos, ao mesmo tempo em que serve de retroalimentação para o professor, subsidiando seu trabalho docente.

Gráfico 6: Pergunta nº09 “Você usaria mapas conceituais como forma de avaliação da aprendizagem?” * Nova Hipótese: Às vezes, se a nota na escola for numérica não, se for conceitual sim.



Fonte: Elaborado pelos Autores

4. CONCLUSÃO

Ao final deste artigo, pudemos verificar que a maioria dos professores sabe o que é aprendizagem significativa, mas desconhece a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Os mesmos acreditam que o conhecimento prévio do aluno é importante e deve ser considerado nesse tipo de aprendizagem.

Quanto aos mapas conceituais, notamos que grande parte dos professores sabe o que é e que é possível o seu uso em qualquer disciplina, bem como utilizá-lo como forma de avaliar os alunos.

Percebemos também que os professores confundem mapa conceitual com organogramas, diagramas e fluxogramas, necessitando, assim, de um maior esclarecimento dessas diferenças para os docentes.

Pôde-se concluir que é de extrema importância a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, subordinando o método de ensino escolhido pelo professor, no caso os mapas conceituais, à capacidade do aprendiz de assimilar a informação, para que possa construir estruturas mentais mais consolidadas, que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

REFERÊNCIAS

AMORIM, T. y ARAUJO, M. **Processo de inserção dos mapas conceituais, como recurso didático, no ensino de biologia.** Barcelona. Disponível em: <http://enciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-1444-1448.pdf> VIII. Acesso em 17outubro de 2014.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** 2 ed. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BATISTA *et al.* **Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise.** Ciência e Educação, São Paulo, v.13, n.3, p.453-463, 2007.

FROTA, P. R. O.; MARTINS, M. C.; OLIVEIRA, M. M. **A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e os mapas conceituais de Novak na formação de professores pedagogos.** 2011. 10f. Monografia (Produção do conhecimento no paradigma histórico-cultural) - UNESC, Santa Catarina, 2011.

LEMOS. E.S. **A Aprendizagem Significativa: Estratégias Facilitadoras e Avaliação.** Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review, vol1: 25-35, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID3/v1_n1_a2011.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2014.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa.** Ciência & Cultura, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 474-479,1980.

_____. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** Cadernos do Aplicação, Portugal, n.11, p.143-156, 1998.

_____.; et al. **Aprendizagem Significativa: Um conceito subjacente.** Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. p. 19-44. 1997.

NETO, J. A. da S.P. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas.** Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 21, p.117-130, jan./jun. 2006.

PELIZZARI, A; et al. **Teoria da Aprendizagem significativa segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.39-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>> Acesso em: 02 nov.2014.

SANTOS.J.C.F. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa.** Disponível em: < <http://isabelparolin.com.br/wp-content/uploads/2011/07/significativa.pdf>> Acesso em: 02 de novembro de 2014.

TAVARES, Romero. **Construindo Mapas Conceituais.** Ciências & Cognição 2007; Vol 12: 72-85. Disponível em: < <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/641/423>> Acesso em: 30 de outubro de 2014.

_____. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências.** Ciências & Cognição, vol 13: 94-100, 2008. Disponível em:< <http://www.cienciasecognicao.org>.> Acesso em 30 de outubro de 2014.

APÊNDICE A- Questionário de percepção dos professores sobre o uso de mapas conceituais.

Disciplina que você leciona: _____

Tempo de Docência: _____

Ano para o/a qual leciona: _____

A escola onde trabalha é: () Pública () Privada

1) Você sabe o que é aprendizagem significativa?

_____ Sim _____ Não

2) Você conhece a teoria da Aprendizagem significativa de David P. Ausubel?

_____ Sim _____ Não

3) Você acredita que um conhecimento prévio, por parte do aluno, seja importante para que ocorra a aprendizagem significativa?

_____ Sim _____ Não

4) Você sabe o que é mapa conceitual?

_____ Sim _____ Não

5) Você considera o mapa conceitual muito parecido com fluxogramas, diagramas ou organogramas?

_____ Sim _____ Não

6) O mapa conceitual, no decorrer do processo da aprendizagem significativa, se modifica exatamente porque a estrutura cognitiva do aluno vai se aperfeiçoando. Você concorda com esta afirmativa?

_____ Sim _____ Não

7) O mapa conceitual pode ser usado como técnica de ensino/aprendizagem de qualquer conteúdo?

_____ Sim _____ Não

8) Você usaria o mapa conceitual para avaliar o conhecimento prévio do aluno? Ou para realizar uma avaliação diagnóstica?

_____ Sim _____ Não

9) Você usaria mapas conceituais como forma de avaliação da aprendizagem?

_____ Sim _____ Não

CONTAR HISTÓRIAS

*Maria Helena Ferreira¹
Nália Aparecida de Lacerda Viana²*

RESUMO

A leitura e contação de histórias é um instrumento para que a criança venha a imaginar, pensar, agir e conhecer um universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas, em outros tempos e lugares. Quando contamos histórias estamos compartilhando experiências nossas e de outros, dentro de um ambiente imaginário, de sedução e encantamento. A história tem também a função social, e a contextualização do indivíduo na sociedade. A criança que ouve histórias se tornará um adulto mais criativo, capaz de se adaptar em tempos e espaços com mais desenvoltura e de maneira mais crítica. No momento da narração, o narrador estará retirando de dentro de si o que conta, não mais do livro que ele leu ou do caso que ouviu. Ele tem sua própria forma de se expressar e pode observar a reação imediata de seu público, desta forma fazendo as intervenções necessárias para prender sua plateia. Sendo assim, ressalta-se o papel fundamental do professor no desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil, pois será aquele que fará a mediação entre a criança e a literatura despertando assim, o interesse da leitura de forma espontânea e crítica.

Palavras-chave: Histórias, Contação, Literatura, Plateia.

ABSTRACT

Reading and storytelling is an instrument for the child to imagine, think, act and know a universe of values, customs and behaviors of other cultures, in other times and places. When we tell stories we are sharing our experiences and others, within an imaginary environment, seduction and enchantment. History has also the social function, and the contextualization of the individual in society. The child who hears stories will become a more creative adult, able to adapt in times and spaces with more ease and in a more critical way. At the moment of the narration, the narrator will be withdrawing from within himself what counts, no more of the book he has read or of the case he has heard. He has his own way of expressing himself and can observe the immediate reaction of his audience, in this way making the necessary interventions to arrest his audience. Thus, the fundamental role of the teacher in the development of work with children's literature is emphasized, since it will be the one that will mediate between the child and literature, thus awakening the interest of reading in a spontaneous and critical way.

Keywords: Stories, Counting, Literature, Plate.

Introdução

Contando histórias, estamos compartilhando experiências, nossas e de outrem. Um ambiente propício – acolhedor – o ouvinte, o narrador. Destas duas figuras, emerge a história, que vai adentrando o imaginário de cada um, seduzindo, encantando, envolvendo. Contar a história é diferente de escrever a história. Ao escrevermos estamos nos dirigindo a um público imaginário; o público, de quem só temos uma ideia.

¹ - Aluna do 1º período de Psicologia da FANS/Faculdade de Nova Serrana.

² - Professora da FANS/Faculdade de Nova Serrana.

Ao contarmos histórias, temos o público na nossa frente, vemos, por suas expressões, se estão gostando ou não do que falamos. O ato de narrar assim é, todo o tempo, influenciado pelos ouvintes. Segundo suas respostas (muitas vezes um leve bocejo ou mesmo suas gargalhadas), podem ou não modificar o modo como narramos. No ato de contar histórias, contador-narrador e ouvintes fazem a história. Nele, a narrativa não é somente do narrador. Ela é também do ouvinte. E trata-se de uma narrativa que foi “colhida” de outros narradores – um pai, um tio, um avô, entre outros. Neste momento, o contador “revive”, com uma dose de paixão, aquilo que já vivenciou (ou ao menos acredita ter vivenciado) e compartilha tudo com seus ouvintes. O narrador se vale da sua voz, do seu olhar, dos seus gestos – numa entrega de si mesmo - e, claro, da participação do ouvinte.

1 A importância de contar histórias para a formação da criança.

O recurso de contar histórias é presença cotidiana nas creches e nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, é atribuído a incentivar à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento cognitivo, isto deve ser também expandido e inserido no contexto familiar e nos lares de nossas crianças.

Segundo Abramovich (2003), o significado de escutar histórias é muito amplo, é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos de um jeito ou de outro, através das vivências dos personagens. Ao ouvir histórias que podemos sentir emoções importantes com o significado e verdade que estas fazem brotar. Ouvir histórias é também desenvolver todo o potencial crítico da criança, é poder pensar, duvidar, perguntar e questionar. É sentir-se inquieto, querendo saber mais e melhor sobre o que está sendo narrado.

A literatura em especial a infantil tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO, 2009, p.15).

A história tem também a função social, é a contextualização do indivíduo na sociedade. A criança que ouve histórias se tornará um adulto mais criativo, capaz de se adaptar em tempos e espaços com mais desenvoltura e de maneira mais crítica.

Sabe-se que quem lê para uma criança não lhe transmite apenas o conteúdo da história, promovendo seu encontro com a leitura, possibilita-lhe adquirir um modelo de leitor e desenvolve nela o prazer de ler e o sentido de valor pelo livro e será conseqüentemente um bom escritor, produtor de textos nos mais variados aspectos.

Hoje, temos uma ampla oferta de literatura para crianças, e os contos infantis sempre agradaram e instigaram as crianças, fazendo-os imaginar os personagens, fazendo-os aprender a lidar com as relações sociais e buscando repassar valores de convivência em sociedade. Neste contexto, a fantasia e a magia de uma história encantam e despertam as imaginações da criança e, com isso, criam condições favoráveis para o desenvolvimento de uma mente criativa e inventiva. Ouvir histórias é o início para tornar-se um leitor, um inventor, um criador. Nunca é cedo demais para começar a contar histórias para as crianças.

2 A relação contador / ouvinte

A contação de histórias promove, obviamente, o encontro entre locutor e interlocutor. É preciso estar perto. É preciso estar junto. É preciso que olhares se encontrem. A relação entre contador e ouvinte se dá numa linguagem verbal, mas também na não verbal. É algo que se relaciona ao lado subjetivo do ser humano e vai além da transmissão de mensagens, proporcionando um momento extremamente afetivo, que valoriza o olho no olho, o abraço, a atenção e contribui para o crescimento sadio e para a educação do indivíduo em seu grupo social. Este contato afetivo não existe nas atividades de leitura individual que, ao contrário, isolam o indivíduo do ambiente à sua volta. Assim, por mais agradável que seja a leitura de um romance é feita na solidão completa; tanto quanto o ato da escrita do mesmo. Durante o ato de contar e ouvir histórias, emoções vão fluindo, ocorre “uma vibração recíproca de sensibilidades” (COELHO, 1989 p. 11). Narrador e ouvinte estão próximos, se sentem, se percebem. Estão unidos por sentimentos e sensações comuns. Dessa forma, a narrativa oral aproxima afetivamente o narrador e ouvinte. Esta aproximação se dá durante a narrativa, mas é evidente que, se a atividade que a favorece for se repetindo como numa família, na sala de aula, por exemplo, poderá contribuir para o estreitamento e consolidação dos laços afetivos, entre quem conta e quem ouve, e está aí um grande poder da história. As sensações que afloraram ficarão retidas no indivíduo, principalmente no que ouve.

Não é por acaso que a lembrança de uma avó, de um pai ou de outra pessoa contando-nos história é carregada de nostalgia.

Sobre esse caráter afetivo do contar / ouvir histórias, vejamos o relato da experiência de Bartolomeu Campos de Queirós – professor e escritor -, em seu texto intitulado “Ouvir Histórias... Ler o Mundo...” (1996).

E se demais a solidão eu pedia à minha avó uma história. Ela me assentava sobre os seus joelhos – Sant’Ana sem livro – olhava o fundo da paisagem e arrancava um conto. Às vezes, eu não escutava. Sua presença era a minha leitura. Seu corpo perto do meu, sua voz quente no meu ouvido, sua mão alisando o meu cabelo era tudo o que me curava. A história era um pretexto. Sei que nessa hora de “porquês” eu me fazia sua leitura e nosso amor era nossa história. (QUEIRÓS, 1996 p. 24)

No texto citado, temos clara a valorização do corpo a corpo, a presença disso que nem pode ser chamado de interlocutor – por se tratar de uma palavra fria demais para definir essa avó de “voz quente” que mais do que falar, toca os cabelos (confortando? Consolando?) do menino Bartolomeu. Em vez de depositar o livro sobre os joelhos, a contadora de história depositará o próprio leitor numa relação toda ela de afeto – mais que de comunicação. Fica manifesto o que o ato de leitura em silêncio (da sala de aula, do quarto de estudos, das tarefas escolares) acabou por fazer dissociação entre afeto e comunicação. Silenciaram-se as vozes e as avós; tirou tudo da esfera dos cinco sentidos e o impôs à esfera do ver – de um único sentido. Tornou fria a comunicação, pois separou narrador e escritor.

É interessante observar que quando uma história se inicia e é bem contada (é manifesto que precisa estar adequada aos ouvintes, de modo a despertar-lhes o interesse e que ambiente esteja, de certa forma, propício), consegue atrair toda a atenção para si. É comum, na sala de aula, por exemplo, alunos estarem dispersos e bastante desinteressados e, se o professor inicia uma boa narrativa (com todo aquele ar de magia de uma “hora da história” a que, no caso, os alunos já se habituaram), fazendo com que estes alunos parem o que estavam fazendo para se concentrarem no que está sendo narrado. A partir daí, olhos e ouvidos atentos, curiosos, ávidos pela frase seguinte. Professor e aluno (contador e ouvinte) percorrem juntos: a trilha do texto. Terminada a narrativa, os olhos de cada um demonstram contentamento e gratidão (o contador também se sente gratificado, por ter sido ouvido). As histórias vão facilitar o relacionamento entre professor e aluno. Contando histórias, o contador pode abreviar o caminho que precisa percorrer para

falar e chegar ao íntimo de seus alunos. Não deixa de ser, também, uma forma de demonstrar carinho por eles, já que, para narrar bem a história, o professor precisa dispor de si mesmo, entregando bem mais que sua voz ou a figura do seu corpo. É preciso que ele fale com o “coração”, é preciso que ele se faça instrumento da história. O corpo e a voz são pouco para figurar como este instrumento. Sentir só se faz como o coração. Ali não são somente palavras sendo pronunciadas (como uma criança que aprendia a ler nas antigas cartilhas e, então, lia para a classe “Ivo viu a uva”; ou como alguém que pronuncia um texto com palavras todas desconhecidas). Não. Há a presença do sentimento. Alegria, tristeza, ou mesmo um sentimento de indiferença se o momento o exigir. O professor, então, se coloca a serviço da história, para os seus alunos.

A experiência passada de pessoa a pessoa, as narrativas orais são algo pulsante, com vida. Nelas, há bem mais que boas histórias, pois nela há a presença de um eu que fala e de um eu que escuta que, na verdade, se fundem em um “nós” que estamos juntos. O contato. O ouvir. A proximidade. A afetividade.

3 A relação entre o narrador e a história.

Para contar a história, é preciso que o narrador tenha se envolvido com ela anteriormente. Primeiro ele se diverte com a história, aprecia-a para, posteriormente “passá-la adiante”. Isto significa que o narrador precisa estudar a história antes de contá-la. Vejamos a concepção deste estudo nas palavras de Betty Coelho:

Estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar elementos essenciais, isto é, que constituem sua estrutura. (COELHO, 1989 p. 21).

Quando chega a contar a história, o narrador já a viveu (literalmente ou não), a tem incorporada em si, o que deixa nela vestígios deste narrador. Como diz Benjamin, a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. O narrador recebe a coisa narrada, trabalha-a e, quando a exterioriza, ela se apresenta com as marcas dele:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim

se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1993 p. 205).

Uma vez que o narrador entra em contato com a história e aceita “pegá-la” para si, todo um processo de miscigenação vai se desenvolver entre ela e o narrador. Nesta etapa, o narrador vai experimentar a história, criando suas imagens mentalmente – como uma tela de cinema -; vai “observar” os personagens, se deixar emocionar com eles. O narrador “vai”, ainda, até o lugar e no tempo em que tudo se passou a história, então, vai se incorporando ao narrador. Dessa forma, ele passa a ser o dono da história e, como tal, vai moldá-la a seu modo (numa ação até mesmo involuntária, pois é inerente ao processo), vai inserir nela algo que é próprio dele, deixando-a com aspectos característicos do “dono”. A história, então, adquire características que o narrador colocou a partir do seu eu – da sua personalidade – que é único e que faz com que a história seja a história “dele” – e não mais aquela que ele recebeu. É como uma cerâmica que um artesão recebe, amassa-a e deixa nela as suas digitais – sua própria “pessoalidade” (observe que a citação de Benjamin traz o oleiro e a argila do vaso). É importante ressaltar que, no caso de a história ter sido uma experiência real do narrador, obviamente, o “viver” descrito anteriormente também terá sido real. As marcas do narrador (tudo sob sua ótica), no entanto, estarão presentes do mesmo modo, quando a história for externada.

No momento da narração, o narrador estará retirando é de dentro de si o que conta (não mais do livro que ele leu, do caso que ouviu). Este contar, claro, virá com as marcas dele, será feito do jeito dele, de acordo com o que este narrador quer acentuar. Se o narrador, por um motivo ou por outro, se impressionou ademais com o heroísmo dos caçadores, de Chapeuzinho Vermelho, vai acentuar ainda mais estas características quando falar sobre eles. Se, em outro caso, achar que a Gata Borralheira aceita muito passivamente a sua sorte, poderá acrescentar a esta personagem outras características (“dar” a ela voz para questionar, para enfrentar a madrasta e as filhas desta), sem alterar o rumo da história ou, ainda, apenas deixar transparecer suas impressões, através de interferências: “... é... mas a Gata Borralheira é que era muito “boba”, aceitava tudo calada, sem reclamar. Ela poderia ter exigido seus direitos, mesmo que não fosse resolver nada, mas ao menos teriam

de escutá-la...” ; e, preservando a essência da história : “...mas, não! Esta não era a natureza dela”.

Leda Verdiani Tfouni (2002) chega a estender o conceito de autoria - característica comumente atribuída ao texto escrito - às narrativas orais. Tfouni faz uma análise das narrativas orais de ficção produzidas por uma mulher analfabeta, Dona Madalena, privilegiando fatos discursivos “representativos de que ela não está simplesmente reproduzindo enredos e eventos preexistentes, mas, antes, está estruturando ativamente as estórias, enquanto as conta.” (TFOUNI, 1995, p. 49). A autora mostra, através de recortes das narrativas de Dona Madalena, os efeitos de sentido (sensação de “cumplicidade” entre narrador / ouvinte, criação de suspense) produzidos pela contadora. Para criar estes efeitos, Dona Madalena acrescenta à história pausas, questionamentos, observações; antecipa dúvidas e introduz elementos que considera úteis para a solução de tais problemas; introduz elementos “de sua realidade, os quais passam, assim, a fazer parte do ficcional criado por ela.” (TFOUNI, 1995, p.60). Em outras palavras, Tfouni evidencia as marcas de Dona Madalena nas suas narrativas. É a argila do vaso (narrativa) na mão do oleiro (narrador).

4 A figura do narrador

Benjamin diz que a figura do narrador é representada por “dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras” (BENJAMIN, 1993 p. 198). Um é exemplificado pelo camponês sedentário, e o outro pelo marinheiro comerciante. Este pode ser imaginado como alguém que vem de longe – um viajante – que traz o saber de terras distantes; aquele, como alguém que comparte o saber contido nas histórias e tradições do passado. A história assim une, no ato mesmo da narrativa, o passado e o presente. O marinheiro e o camponês trazem para o “aqui” o distante: o distante temporal e o distante espacial.

As histórias geralmente trazem certos tipos de frases iniciais: “Era uma vez”, “Havia antigamente”, “Naquele tempo”, “No tempo em que os animais falavam”, “Num reino muito distante daqui”, “Conta-se que, lá na floresta...”. Estas frases avisam que o que vai ser narrado aconteceu em um tempo que não é o de agora (naquele tempo, antigamente), em um lugar que não é o aqui (reino distante, floresta). O ouvinte é “informado” que o que está por vir pertence a outra dimensão

(de tempo, de espaço, ou dos dois). Talvez este seja um fator que tenha alguma responsabilidade quanto ao fascínio que as histórias exercem. Tudo acontece ou muito longe ou há muito tempo. Não se pode comprovar (nem se quer) a veracidade do que está sendo narrado. A impressão que fica é a de que “aqui isso ou aquilo não acontecem. Mas em ‘terras distantes’ pode ter acontecido – por que não? Aqui não tem sereia, mas do outro lado do oceano pode haver. Hoje os homens são criados nos ventres das mulheres; no passado, Deus criou o homem a partir do barro – por que não?” (PEREIRA, 2000). Parece, também, haver um “consenso” geral, que, de acordo com o qual, depois do “Era uma vez”, aceitam-se que tudo é possível acontecer.

É o que acontece em outras terras e num tempo diferente do nosso que, através da história, passa a fazer parte do nosso presente. São coisas que aconteceram “lá”, mas que têm temáticas muito parecidas com o que vivemos “aqui”.

O filme *Colcha de Retalhos* (1995), dirigido por Jocelyn Moorhouse, ilustra bem a figura do “camponês sedentário”, descrita por Benjamin. A produção de Moorhouse traz uma jovem universitária (Finn, interpretada por Winona Rider) em vias de terminar sua tese de mestrado e confusa com um pedido de casamento. Decide, então, se refugiar em sua cidadezinha natal, durante os três meses do verão. Lá reencontra a avó (Hya, vivida por Anne Bancroft) e um grupo de senhoras solitárias, todas empenhadas em costurar em conjunto uma colcha de retalhos. Cada mulher (são umas oito) é responsável por uma parte do trabalho. É neste ambiente de artesanato que a narrativa floresce. Enquanto a colcha é tecida, lembranças do passado vêm à tona, e são narradas pelas mulheres. Assim a colcha é construída com os “retalhos” da vida de cada uma, que são todos retratados nos bordados. Cada retalho traz uma história do passado. Sofridas histórias de amor, vividas e contadas pela voz da experiência das “velhas camponesas”, que trazem, para aquele presente, o que já passou. Tomando contato com estas experiências, Finn vai descobrindo o rumo que dará à sua vida.

Este filme mostra, também, o caráter artesanal da narrativa exposto por Benjamin. No momento da narração, a coisa narrada mergulha na vida das mulheres e, em seguida, é retirada delas, trazendo marcas das narradoras impressas. Sendo mulheres pouco letradas, domésticas, elas narram momentos da história americana de uma ótica totalmente doméstica: assim o tempo cronológico parece importar pouco; não há datas e quase não há referências históricas; vemos também as

narradoras pouco preocupadas com dinheiro, conflitos de classes, suas vidas de “mulheres do lar” passam longe dessas coisas do mundo dos homens. Nota-se que elas não estão empenhadas em abreviar as coisas (como ocorre com a técnica industrial); elas estão envolvidas com o artesanato, com o “trabalho manual” (BENJAMIN, 1996 p. 206). O que fazem é tecer (as narrativas paralelamente à colcha). São mulheres que estão trabalhando a matéria-prima da experiência – no caso, a vida de cada uma – e transformando-a num “produto sólido, útil e único” (BENJAMIN, 1993 p. 221). Este “produto” - as narrativas – virá se incorporar à vida de Finn. São exemplos e experiências passadas de mulheres que servirão para o presente da ouvinte.

Já o filme *Forrest Gump - o Contador de Histórias* (1994) – direção de Robert Zemeckis - ilustra bem a figura do “narrador marinheiro comerciante”, o viajante. O personagem protagonista (interpretado por Tom Hanks), como o título já diz, é um contador de histórias. Sua trajetória é fascinante: a de um garoto com problemas de baixo quociente intelectual, que se transforma em herói – uma espécie de guia espiritual para toda uma nação. Adulto, em visita à namorada, conta, num ponto de ônibus, a história de sua vida a pessoas que passam por ali.

Neste ponto, Gump está na categoria do camponês sedentário e que não nos esqueçamos, que os dois grupos se interpenetram (BENJAMIN, 1993 p. 198). Mas Gump é também alguém que conhece outros lugares, que viajou a outras terras, e que conta o que viu por lá. É este outro “lado” do personagem que será explorado a título da ilustração do marinheiro comerciante.

Forrest Gump é o garoto idiota que recebe todos os carinhos e cuidados da mãe. Vivem no Alabama (Estados Unidos). Adulto, vai servir o exército, e passa, sem querer, a fazer parte dos acontecimentos mais importantes da história americana – entre as décadas de cinquenta de setenta - interagindo com seus personagens (o que não necessita ser estendido aqui por não favorecer esta análise). Luta na Guerra do Vietnã, tem uma estada na capital do país após a guerra - Washington D.C.; participa de um campeonato de ping-pong na China; fica um bom tempo no mar, a bordo de um barco pescador e, mais tarde, atravessa o país onde vive correndo (em três anos ele atravessa os Estados Unidos umas quatro vezes). É o que viu e o que viveu nestas “outras terras” que Gump traz para suas narrativas, para o “agora”, dele e de seus ouvintes. Assim, pode exemplificar aquele que une os acontecimentos passados em terras distantes ao presente.

Ilustrados os grupos de narradores, pensemos no narrador como alguém que sempre vem de longe (no tempo e no espaço): um velho ou um viajante. É claro que não precisa ser no sentido literal, mas será sempre alguém que estará falando de coisas que aconteceram há muito tempo ou muito distantes. Caso estejam acontecendo no presente, deixa de ser narração e passa a ser informação.

Contar é sempre narrar. E narrar é sempre narrar o que aconteceu, isto é, narrar o passado. Eu narro 'aqui e agora' o que se passou "lá e antes". "Narrar é dizer que estamos no presente contando o que se passou..."
...se está acontecendo aqui e agora, então não é passado, é presente; então não é narrativa, é informação. (PEREIRA, 2000, p. 49).

Assim, quando eu estou contando algo que aconteceu "antigamente", "naquele tempo", estou representando o papel do camponês sedentário; se aconteceu "num reino distante daqui", estou representando o papel do marinheiro comerciante (viajante). De qualquer maneira, estou sendo o elo entre o "aqui" e o "lá", entre o hoje e o ontem.

Leitor que relaciona com a literatura pela via do prazer estético e como exercício de vida. Leitor que, sendo educador, apresenta a literatura para as crianças como brincadeira levada a sério, uma brincadeira que, partindo da palavra acontece "dentro da cabeça", pondo em ação o corpo, a razão e a sensibilidade, numa relação plena do ato de conhecer. (BATTAGLIA, 2003, p.118).

5 Finalidades da história

A natureza da verdadeira narrativa está em sua dimensão utilitária, disse Benjamin (1993). Essa utilidade pode consistir num ensinamento moral, num provérbio, numa sugestão prática ou numa norma de vida. É muito comum este caráter das narrativas se apresentar no dia-a-dia. Assim, a narrativa surge de uma demanda. Vejamos três destes exemplos: um contador de histórias que, proferindo uma palestra, discursa sobre a importância das histórias na vida do indivíduo e em seguida narra a experiência de uma criança considerada problemática que obteve melhoras consideráveis por ouvir histórias, está recorrendo a um fato passado, narrando, para "ilustrar" sua fala, fundamentando-a; uma mãe que viveu determinada situação na adolescência e que não quer que a filha adolescente passe pelo mesmo tipo de situação, poderá contar a sua experiência a fim de orientar o comportamento da jovem; ou, ainda, um membro do grupo "Alcoólicos Anônimos",

que após um período considerável de abstinência de álcool vai à frente do grupo para contar as situações que vivenciou no processo de abstinência está, de certa forma, aconselhando seus colegas, estimulando-os com a sua história.

É grande o poder das histórias. Elas, de fato, são úteis. São providas de significações psicológicas, mensagens, ensinamentos e conselhos. É importante ressaltar, no entanto, que a narrativa – como literatura – deve favorecer, em primeira instância, o prazer, o entretenimento. Não se trata aqui daquele divertimento que é pura diversão em si – que não traz nada além dele, pois o entretenimento advindo das histórias é indissociável de outros atributos. A sessão de contação de histórias é para ser agradável e lúdica. Os objetivos das histórias podem ser muitos, mas “quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, maior será a influência do contador de histórias” (COELHO, 1989: 12). A história deve, então, figurar como arte. Vejamos o que Bettelheim (1980) nos diz sobre isso a respeito, no caso, do gênero contos de fadas, mas que pode se aplicar a demais espécies de contos:

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isso contribua para tal), mas das suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte (BETTELHEIM, 1980 p. 20).

Assim, estando o ouvinte envolvido pelo prazer da história, estará receptivo às mensagens e conselhos que estão contidos nela. Como já foi discutido no capítulo IV, as histórias trazem experiências de terras e tempos distantes, unindo, assim, passado e presente; “lá” e “aqui”. As temáticas deste mundo distante, porém, não são muito diferentes das do mundo do “aqui”. Entrando em contato com este outro mundo, compreendendo-o, vamos também compreendendo melhor o nosso. As ações que orientam os personagens distantes podem nos fazer refletir sobre as nossas e, talvez, inspirá-las. É o que ocorre, por exemplo, com uma história chamada “Teo, o Menino Azul”. O personagem principal – Teo – é um menino de doze anos que conclui que todos os problemas do mundo serão solucionados se tudo for pintado de azul. Empenhado na tarefa de transformar o mundo, escreve, sem sucesso, para presidentes, governadores, prefeitos. Após um tempo, triste e decepcionado, nota, surpreso, que nem mesmo sua casa é azul... Resolve, então,

pintá-la. Passa a ser imitado por outros, sendo a sua ideia espalhada pelo planeta e, aos poucos, todo o mundo vai ficando azul.

A mensagem de “Teo” é simples e clara. Através dela, atentamos para o fato de que não adianta querer mudar o mundo sem antes mudarmos a nós mesmos. As ações de Teo servem para que reflitamos sobre as nossas e podem nos servir de inspiração em algum momento de nossas vidas.

Para a criança, principalmente, esta compreensão de mundo facilitada pelas histórias é fundamental. O texto de Bartolomeu Campos de Queirós (1996) – já citado anteriormente - no qual ele relata sua experiência com o ouvir histórias, traz uma boa reflexão sobre o papel que a história desempenha na vida da criança. Abaixo, partes deste relato do escritor:

O mundo é um livro sem texto, criado a partir da palavra... Desde o início que me lembro, leio ininterruptamente suas páginas, recorrendo a todos os meus sentidos, acrescentando ainda o fantasiado, na tentativa de me acalantar frente a tão imenso mistério. E sobre esse remoto livro sem texto – invenção original primeira – busco atribuir significado a tudo que ultrapassa meu pouco poder... Nascer foi receber, sem aviso prévio e de uma só vez, todo o livro ilustrado com estrela, sol, lua... ...procurando adivinhar esse livro sem texto, eu escutava o conto de cada um, com o intuito de facilitar minha leitura. Elas clareavam meus jovens pressupostos... ...eu descobria o contraditório, o medo, o desejo, o ódio, a insegurança... E todos, com diferentes lápis vários tons, legendavam as páginas do livro. (QUEIRÓS, 1996 p. 23).

A história apela muito à imaginação, e esta é uma faculdade que a criança domina bem. A criança vive uma constante busca de significado para a vida, para o mundo, e “encontra este tipo de significado nos contos de fadas” (BETTELHEIM, 1990 p. 13) e em outras histórias. As histórias são uma maneira simples de falar à criança sobre assuntos que seriam complicados de se explicar para ela em outra “linguagem”. Abaixo, um exemplo explicado por Bettelheim:

“Os Três Porquinhos” ensinam à criança pequenina, da forma mais deliciosa e dramática, que não devemos ser preguiçosos e levar as coisas na flauta, porque se o fizermos poderemos perecer. Um planejamento e previsão inteligentes combinados a um trabalho árduo nos farão vitoriosos até mesmo sobre nosso inimigo mais feroz – o lobo! A estória também mostra as vantagens de crescer, dado que o terceiro e o mais sábio dos porquinhos é normalmente retratado como o maior e o mais velho. (BETTELHEIM, 1990 p. 53).

As histórias são utilizadas em trabalhos de psicanálise, principalmente com crianças. Bettelheim mostra as razões, as motivações psicológicas, os significados

emocionais, a função de divertimento, a linguagem simbólica do inconsciente que estão subjacentes nos contos infantis. Malba Tahan (1961) descreve um trabalho em psicanálise através do qual é possível ao médico determinar a origem desconhecida e inconsciente de certos comportamentos anormais da criança, por meio de dez fábulas (p. 31). Vanderlei Danielski, psicólogo brasileiro, apresenta o livro “Fábulas Corretivas” (1991), composto de histórias destinadas a tratar determinados problemas das crianças que deixam os pais preocupados: imaturidade, timidez, temores, ansiedade, insegurança, gaguez e até enurese. O livro apresenta as fábulas prescritas para tratar cada caso.

Para o adulto, a história também pode ser um meio fácil de falar de coisas complexas (basta lembrar que grande parte dos ensinamentos bíblicos se fundamenta em parábolas). Uma pessoa pode, por exemplo, dar uma longa explicação sobre valores como amizade, cooperação e respeito, mas se o faz através de uma história, consegue maior êxito na compreensão da mensagem. Existem várias histórias de ensinamento que, usando símbolos, nos falam, de forma simples e envolvente, de coisas profundas que fazem parte de cada um de nós.

A história, muitas vezes, facilita o diálogo entre as pessoas. É muito comum, por exemplo, quando estamos escutando uma palestra ou assistindo a um seminário, estarmos desatentos, sentindo enfado e, de repente, o palestrante introduzir uma história no discurso. Com isso, voltamos nossa atenção para ele e passamos a acompanhá-lo. Faz notório que aqueles que mais agradam aos ouvintes, são palestrantes que contam histórias inseridas no curso dos seus discursos e, com isso, conseguem levar para os espectadores uma linguagem familiar e cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, ressalta-se o papel fundamental do professor no desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil, pois será aquele que fará a mediação entre a criança e a literatura e fará com que o interesse da leitura seja despertado no aluno, para que o mesmo faça uso da leitura espontaneamente e criticamente. Assim, o professor, ao fazer o uso da contação de histórias, deve estar atento se a idade das crianças é compatível com a história, se o ambiente está

organizado adequadamente, deve perceber se há interesse pela história escolhida e também quais recursos poderão despertar a imaginação e o interesse da criança.

E ainda pensando que os adultos também se sentem atraídos pelas histórias e viajam mentalmente por onde se passa a mesma, com a imaginação solta, um relevante recurso para seminários e reuniões que necessitam de uma concentração e memorização.

Para que o educador seja um mediador de mudanças na educação que a arte, a literatura e o interesse à leitura seja o caminho. E de acordo, as palavras de Freire, (1996): “Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista”. (FREIRE, 1996, p.164).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

BARBOSA, Reni Tiago Pinheiro. **Contar Histórias: um ponto sem nó**. in: **Gente que lê**, Informativo da Editora Lê- n.º 4. Belo Horizonte: Editora Lê, 2000.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador** – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. in: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. in: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL, **Referencial Curricular para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, vol. 1 e 3, 1998.

COELHO, Betty. **Contar histórias - uma arte sem idade**. 2ª edição. SP: Ed. Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria – análise didática**. São Paulo: Moderna, 2009.

FERREIRA, Aurora. **Contar Histórias com Arte e Ensinar Brincando**. Rio de Janeiro, Wak, 2010.

LUBA, Alda. **Uma arte dos dias de ontem para revitalizar os recursos humanos de hoje.** in: Internet.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O Tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries.** UFPE, 1999 (mime org.).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Da Arte de Contar Histórias,** Caderno de informação e arte 4. Belo Horizonte: a Secretaria, 1996.

PEREIRA, Rogério Silva. **O Conto.** Belo Horizonte, mime org., 2000.

TAHAN, Malba. **A Arte de Ler e Contar Histórias.** Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 4ª edição e 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995, 2002.

EM BUSCA DO INÉDITO INSPIRADOR: RELATOS DE VIAGEM DO JOVEM ANÍSIO TEIXEIRA AOS EUA(1927) E SUA INCLINAÇÃO DEFINITIVA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA
IN SEARCH OF THE INSPIRATIONAL INEIT: TRAVEL REPORTS OF THE YOUNG ANÍSIO TEIXEIRA TO THE USA (1927) AND ITS DEFINITIVE INCLINATION BY PUBLIC EDUCATION

Reisla Suelen de Oliveira Silva¹

RESUMO

A inclinação definitiva de Anísio Teixeira pela educação pública amadureceu entre 1924 e 1929 quando uma série de experiências pessoais lhe sucedem. Entre tais experiências estão três viagens internacionais, sendo uma à Europa (1925) e duas aos EUA (1927 e 1928-29). Ao concluir essas experiências e retornar ao Brasil em 1929, Teixeira, com 29 anos de idade, já é definitivamente inclinado à educação pública e torna-se um dos protagonistas do escolanovismo. A questão do artigo é refletir sobre a importância que a primeira viagem (1927) aos EUA exerceu nessa inclinação definitiva de Teixeira pela educação pública. O material empírico da pesquisa foi constituído por um diário, uma súmula teórica e um relatório técnico, todos produzidos durante a viagem realizada aos EUA em 1927. Representação social foi a referência conceitual e de método que norteou a pesquisa que deu origem ao artigo.

Palavras-chave: Anísio Teixeira, EUA, Educação.

ABSTRACT

The final slope by Teixeira for the public education matured between 1924 and 1929 when a series of personal experiences succeed him. Among these trials, there are three international trips, one to Europe (1925) and two in the US (1927 and 1928-29). In concluding these experiences and return to Brazil in 1929, Teixeira, already 29 years old, is definitely inclined to public education and becomes one of the protagonists of the New School. The question of the article is to reflect on how much the importance of the first trip (1927) to the US

¹ Mestra em Educação pelo CEFET-MG. Pedagoga pela Faculdade Alfa. Psicopedagoga pela UNISEB. Especialista em Gestão de Pessoas pela Faculdade Pitágoras e Tecnóloga em Gestão Comercial pela Universidade de Itaúna – UIT.

contributed to his final tilt for public education. The empirical research material consisted of a diary, a theoretical summary and a technical report, all produced during the trip to the US in 1927. Social representation was the conceptual framework and method that guided the research that led to the article.

Keywords: Teixeira, USA, Education.

INTRODUÇÃO

A trajetória de Anísio Teixeira e o seu esforço para dar concretude ao seu ideário educacional consistem em referência para os intelectuais contemporâneos da educação. Suas práticas deixaram marcas e significativas contribuições para a sociedade. Tudo isso, faz com que ele e todo seu trabalho seja objeto de muitas pesquisas e elaborações em forma de livros (biografias)¹, dissertações e teses². Entretanto, o lugar de destaque de Teixeira na história da educação brasileira e a amplitude e profundidade de sua atuação e de seus escritos fazem com que sua vida e obra ainda inspirem muitas indagações. Uma dessas indagações é referente ao que o teria motivado a inclinar-se definitivamente pela educação pública, já que os primeiros 25 anos de sua existência tendiam a conduzi-lo a outras atuações: vida religiosa, jurista, político ou administrador de latifúndio na Bahia.

A inclinação definitiva de Anísio Teixeira pela educação pública amadureceu entre 1924 e 1929, quando uma série de experiências lhe sucedem: assume o cargo de inspetor-geral de ensino na Bahia (1924), viaja na companhia de padres jesuítas à Europa (1925), mergulha novamente nas questões educacionais baianas (1926-1927), viaja sozinho aos Estados Unidos da América-EUA (1927), retoma a gestão da educação baiana (1928) e, em 1928-29, retorna os EUA para cursar mestrado na Universidade da Columbia. Ao concluir esse conjunto intenso de experiências e retornar ao Brasil em 1929, Anísio Teixeira, com 29 anos de idade, já é

¹ Silva (2016) identificou seis biografias de Anísio Teixeira publicadas em forma de livro. Para um exame do conteúdo desses estudos biográficos recomendamos a seguinte leitura: SILVA, Reislá Suelen de Oliveira. **Representações sobre Europa e América e suas escolas: comparação entre os escritos de viagens do jovem Anísio Teixeira (1925–1927)**. Belo Horizonte: Cefet, 2016. 143 p. (Dissertação) Mestrado em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

² Levantamento realizado por Carvalho (2014) identificou 32 teses e 63 dissertações, totalizando 95 produtos referentes a Anísio Teixeira. Dos 95 produtos encontrados, a autora classificou-os em dois grandes grupos, sendo um o que Anísio Teixeira aparece como objeto de estudo (49 produtos) e outro como referencial teórico (46 produtos). O relatório elaborado pela autora está presente no capítulo três da dissertação de mestrado intitulada **Educação escolar e americanismo em escritos de 1927 e 1934 de Anísio Teixeira**.

definitivamente inclinado à educação pública para tornar-se um dos protagonistas do movimento escola nova.

É nesse território que se situa a abordagem realizada no artigo. A questão é identificar a importância, o peso ou a influência que a primeira viagem (1927) aos EUA exerceu nessa inclinação definitiva de Anísio Teixeira pela educação pública. Afinal, essa é uma das questões sobre Anísio Teixeira que ainda permanece em aberto.

1 EM BUSCA DO INÉDITO INSPIRADOR

Com apenas 27 anos de idade, Teixeira seguiu para os EUA em 27 de abril de 1927, dezessete meses após regressar de sua primeira viagem à Europa. Possuía motivações para viajar: observar os métodos de ensino americanos e fazer apropriações que inspirassem sua atuação na Bahia: “(...) por que não dizer que precisava dessa mudança? A vida na Bahia, o trabalho iam-me condenando a essa fadiga, que nos incapacita para qualquer renovação.” (Teixeira, 2006, p. 202).

Em 1927, época viagem aos EUA, Teixeira já acumulava duas experiências que seriam relevantes na definição daquilo que ele representaria dos EUA e suas escolas. Por um lado ele já possuía conhecimento dos problemas educacionais na Bahia: orçamento reduzido, instalações escolares insuficientes, precárias e inadequadas, elevado índice de analfabetismo, negros fora da escola num estado com população negra expressiva, escassez de professores formados, dificuldades de oferta de educação escolar na zona rural, ensino desinteressante e aulas que não motivavam as crianças e jovens, desinteresse das famílias pela instituição escolar e outros. Por outro lado, Teixeira já acumulava a experiência de algumas mudanças por ele empreendidas na instrução pública da Bahia: instituição do regulamento do ensino primário, reinauguração, em Caetité, da Escola Normal, que havia sido desativada em 1901 e, no período de 1924 a 1926, aumento do número de unidades escolares de 1.127 para 1.347 e do número de professores e adjuntos que passou de 1.247 para 1.596. Além disso, os recursos orçamentários da educação saltaram de 6,98%, em 1924, para 17,44%, um ano após a reforma do ensino de 1925 e as matrículas e frequência escolar tiveram respectivamente um acréscimo 42,27% e 52,83%. (SCHAEFFER, 1988).

Teixeira preparou-se para visitar os EUA, fazendo duas leituras, *My life and work*, de Henry Ford e *Os exercícios espirituais*, de Santo Inácio de Loyola. As leituras distintas revelam o duelo vocacional em que o jovem ainda se encontrava. Sobre o livro de Ford, Teixeira destina um dia do seu diário (3 de maio de 1927) para demonstrar encantamento com o que acabara de ler: a obra era um compêndio de “otimismo e de confiança”, de “luz e verdade incontestáveis” (TEIXEIRA, 2006, p. 208).

Outro aspecto que atraiu Teixeira no livro de Ford foi o modelo industrial de produção em massa. Teixeira (2006, p. 209) acreditava que a equalização social viria com o advento da indústria em que “(...) o operário terá maior salário, o capitalista mais lucro, o público melhor serviço – e todos seremos mais felizes.”. O otimismo de Teixeira é revelado também quando ele afirma que existia na obra de Ford uma “(...) confiança evangélica de que há lugar para todos no mundo”. Teixeira (2006, p. 211) esperava que, inspirados pelos escritos de Ford, todos conseguiriam uma espécie de mudança passiva “(...) sem revoluções. Sem sobressaltos. Sem reviravoltas. Dentro do atual regime e da atual ordem das coisas”. Por isso o desenvolvimento seria gradativo, orgânico, pois esse seria “o segredo da verdade fordiana”, que nós “não progredimos por saltos”. Assim, na indústria e pela indústria “(...) obteremos a nossa salvação material, a indústria só agora se acha em condições de suportar os processos de Ford” (TEIXEIRA, 2006, p. 210). Nota-se que Teixeira seguiu viagem com espírito de um jovem estudante, disposto a aprender e extrair grandes ensinamentos da América.

Sigo para a América com o **espírito de um estudante**. **Renovo** as minhas disposições de **curiosidade**, de **entusiasmo pelo novo** e pelo **inédito**. Não prevejo qual seja o meu depoimento sobre o povo que hoje é objetivo de tanta **curiosidade** e fonte de tantas lições. Tenho tanto que aprender. (TEIXEIRA, 2006, p. 201). (*Destaques nossos*).

Neste pequeno trecho é evidente o quanto entusiasmado estava Teixeira ao viajar para os EUA. Sua curiosidade para conhecer a nação americana – *fonte de tantas lições* – era comum entre intelectuais seus contemporâneos, pois o modelo de desenvolvimento americano emergia como referência inspiradora. Além do entusiasmo é possível identificar, já no início da viagem aos EUA, significativa mudança de pensamento de Teixeira em relação à política, à religião e à educação.

Sou francamente otimista. Tenho fé no trabalho humano, na vontade humana e sinto que, de tal forma, somos governados por uma força invisível e voluntária, que o erro é uma coisa insignificante, quando não constitui um detalhe indispensável à harmonia da obra de conjunto. (TEIXEIRA, 2006, p. 206).

Em relação à política, Teixeira (2006, p. 206) não faz mais referências à monarquia tal qual fizera nos escritos europeus, mas a um regime descentralizado: “Regime livre e justo. Livre, no sentido de não coibir, de nenhuma sorte, o desenvolvimento do indivíduo e da família, justo no sentido de criar uma atmosfera onde os quadros sociais se instalem com o sentido de merecimento e do valor.”. A respeito da religião, Teixeira (2006, p. 207) ainda considerava intocáveis os princípios do catolicismo, embora acreditasse que sua fé enfraquecera e que andavam “(...) fracos os laços ativos que o prendiam ao catolicismo”. Acreditava que a viagem fosse para ele uma “(...) cura de vontade, de energia”.

Apesar da expectativa em encontrar na América um oásis para seus trabalhos na Inspeção; viajar ainda significava sacrifício para Teixeira (2006, p. 202): “As viagens terão sempre para mim esse travo sério de um alto exercício espiritual. O desenraizamento penoso de nossos costumes (...). Há sempre uma pequenina coragem para se levar adiante uma viagem.”. O sentido dificultoso da viagem e a saudade da terra natal expressos por Teixeira (2006, p. 205) demonstram que o sujeito e seu lugar são integrados: “A distância e a solidão fazem florescer coisas idas e que conservam o seu formidável poder de ligação à terra e ao meio onde somos.” Ciente de que a viagem lhe seria um penoso desenraizamento, o jovem Teixeira (2006, p. 204) seguiu para a América determinado para “(...) esse mundo novo com uma curiosidade apreensiva e febril”, pois estava certo de que não regressaria o mesmo.

2 PENSANDO A EDUCAÇÃO

Teixeira reservou algumas páginas para refletir teoricamente sobre os quatro temas, conforme ele, cruciais para pensar a educação, são eles: sentido atual de educação; educação e democracia; do método da educação; e a reconstrução do currículo escolar.

Sobre o sentido atual de educação Teixeira (2006, p. 48, 31) afirmou, inspirado em Dewey que “(...) a educação é o permanente processo por que

reconstruímos a nossa experiência e perpetuamente nos reajustamos ao meio essencialmente móvel e dinâmico da via humana”; por isso, seu principal objetivo consiste em fazer com que a criança se torne elemento da sociedade “(...) e membro com plenos direitos e plena eficiência”.

Teixeira (2006, p. 32) acreditava que a educação deveria “(...) ser um processo natural de participação na vida coletiva (...) A educação é o próprio crescimento.”. E a primeira condição para o crescimento é a própria imaturidade. Teixeira salienta que, para Dewey, a imaturidade era positiva, fonte de múltiplas possibilidades de aprendizagem e crescimento. A escola seria apenas o complemento da educação recebida no meio de origem e não há como educar senão por intermédio do meio de origem. Seja criança, adulto, membros de diversas culturas – indígenas, quilombolas, população do campo e outros –, não há aprendizado desconexo da vida social.

A transmissão de crenças, hábitos e maneiras se faz por intermédio da participação na vida do grupo social. Essa participação se processa através do meio ou ambiente social. Não se educa senão através do meio. Meio é, porém mais do que vizinhança e arredores. Meio é tudo aquilo que *dá continuidade específica* à atividade de um indivíduo. (TEIXEIRA, 2006, p. 33).

Teixeira (2006) tinha consciência de que introduzir nova ideia e novo sentido para a educação não seria fácil e, por isso, elencou dois passos que facilitariam a educação por intermédio do meio social e para a participação do educando na vida do seu grupo. O primeiro passo era que o aprendizado não poderia ser visto de fora para dentro, ou seja, em forma de adestramento para conseguir alguma recompensa, mas, de dentro para fora, compreendendo e encontrando sentido social no objeto apreendido. “Então, a prática desse novo ato lhe trará prazer ou pena, conforme seja bem-sucedido em sua nova experiência.” (TEIXEIRA, 2006, p. 36). O segundo passo era que a aprendizagem deveria ser um ato de liberdade, pois ela acontece por meio de um processo sincrético até o sintético, ou seja, a mente capta o objeto do conhecimento aparentemente confuso e o conduz para que se iniciem as associações do novo conhecimento aos conhecimentos e experiências anteriores, até culminar no processo de síntese quando o educando consegue responder ao referido conhecimento e aplicá-lo no que for necessário.

Por mais que saibamos que educação não é uma questão de dizer e ouvir, mas um processo ativo e construtivo, as escolas estão, a toda hora,

violando esse princípio. O recurso de fugir a esse comuníssimo escolho educacional está em buscar repetir na escola as condições de fora-da-escola. (TEIXEIRA, 2006, p. 36–37).

Teixeira (2006, p. 41) chamou a atenção para três erros geralmente cometidos no ambiente educacional. O primeiro era o desprezo das qualidades inatas e características instintivas da criança; o segundo era o não desenvolvimento de habilidade por parte do educador para situações novas e inesperadas; e o terceiro era a aprendizagem por exercícios e práticas mecânicas, que faziam com que o desenvolvimento e aprendizado acontecessem “(...) fora do seu processo de desenvolvimento”. Outro aspecto criticado por Teixeira (2006, p. 41) era que a criança não deve ser educada com a finalidade de assumir responsabilidades e privilégios da vida adulta. A criança vive apenas o presente, por isso prepará-la para o futuro torna a aprendizagem sem sentido, pois ela ainda não tem a noção de futuro. “Vir a ficar pronto para alguma coisa distante, não se sabe o que nem o porquê é um ponto de apoio demasiado vago, sem vigor e sem urgência sobre a psicologia do educando”. Dessa forma, para que os exercícios e práticas educacionais não percam o sentido para os educandos, não se deve educá-los para tornarem-se adultos, mas, para que desenvolvam suas características individuais.

Sobre educação e democracia, Teixeira (2006) afirmou em seu relatório de 1927 que a principal lição que a América tem a dar para mundo é a do ideal democrático. A democracia a que se referem os americanos, possui um sentido diferente do que seu originário sentido político. Com base em pesquisas e definições de Dewey, Teixeira (2007) ratificou essa definição inclusive em outros escritos seus, dizendo que a democracia é o reconhecimento dos interesses individuais e a plena cooperação desses interesses. Nesta definição, Teixeira (2007) desfaz o conflito entre indivíduo e massa, refutando críticas que salientam que a supressão da individualidade seria o aspecto principal de uma sociedade industrializada, como a americana. Na observação de Teixeira (2007), isso não ocorreu nos EUA porque a sociedade americana foi embasada em três fatores fundamentais: um era a igualdade de direitos, no sentido econômico, de participação social e de educação. O outro era que a vida humana estava em constante evolução e caberia ao indivíduo esforçar-se para adaptar-se às reais condições de sua existência. E, por último, o homem tornar-se-ia, graças a seu potencial educativo, cada vez mais, senhor do seu destino. Dessa forma, numa sociedade democrática e igualitária, as diferenças

individuais seriam naturais e somente essas diferenças definiriam os destinos dos indivíduos.

Neste momento Teixeira (2006) já se encontrava distante de seu saudosismo monárquico tão presente no relato de viagem à Europa e defendia que a democracia não poderia existir em sociedades oligárquicas e aristocráticas, em que imperasse a desigualdade de oportunidades, mas, apenas, em sociedades em que existissem a soma dos interesses do grupo e o intercâmbio entre os grupos sociais. A escola seria, na representação de Teixeira (2006), a instância responsável por desenvolver tais condições para a concretização dos ideais de democracia e progresso.

Nesse sentido Teixeira (2006) esperava que a escola “(...) verdadeiramente eficiente pode amparar e manter esse ambicioso projeto de vida social que a democracia americana está realizando.” (TEIXEIRA, 2006, p. 50). E para que esse projeto de vida social não se desintegrasse ou se tornasse inviável, a escola deveria

(...) aparelhar todo cidadão americano para essa forma livre e superior e rica de vida de grupo. O alargamento da área de interesses partilhados em comum e a libertação de uma maior diversidade de capacidades individuais são característicos já existentes. Isso determina uma perpétua transformação social, absolutamente indefinida, que só não degenera em confusão porque a educação americana procura prover iniciativa pessoal e adaptabilidade social **de sorte a criar um novo equilíbrio social, que é a surpresa e a maravilha de todo observador do mundo americano.** (TEIXEIRA, 2006, p. 50). (*Destaques nossos*).

Para Teixeira (2006) alguns teóricos, ao pensarem a educação, deixaram de aprofundar a finalidade educativa. Diferentemente aconteceu com Dewey, cuja finalidade educacional estava embasada nos ideais de democracia e na perspectiva integradora da sociedade. O filósofo americano conseguiu, na avaliação de Teixeira (2006), esclarecer e superar os dualismos e equívocos pelos quais se baseavam as teorias aristocráticas da educação, assim como nas questões que envolvessem trabalho e lazer, atividade prática e intelectual, individualismo e associação, cultura e profissão. Na perspectiva de Dewey, instituição escolar e sociedades democráticas devem “(...) exigir de todos uma função social e a todos oferecer oportunidade para desenvolver as suas capacidades distintivas.” (TEIXEIRA, 2006, p. 54).

O equívoco rousseuniano foi julgar que aquelas atividades naturais tinham um desenvolvimento independente e distinto dos outros demais fatores educativos, que havia “um espontâneo e natural desenvolvimento” de nossas tendências, que devia ser considerado ideal e perfeito. (...) Incompleta, também há de ser a teoria que procura acentuar que o fim da educação é suprir, precisamente, o que a natureza não pode assegurar,

habitando o indivíduo ao controle social, à subordinação dos instintos naturais às regras sociais. (TEIXEIRA, 2006, p. 52).

Na perspectiva democrática de Dewey, a educação é fruto da ação e articulação humana, fonte de eficiência social: “(...) uma educação de humanidade, no seu justo sentido, não para uma classe privilegiada, mas para todos os homens” (TEIXEIRA, 2006, p. 52). Por isso, na avaliação de Teixeira, as características individuais e coletivas não se desenvolveriam sozinhas, a escola seria a principal responsável por desenvolver o homem em sua totalidade, no que diz respeito à cultura geral e à técnica de sua profissão, para alcançar o progresso econômico, individual e societário.

Sobre o método em educação, Teixeira (2006) redigiu-o de forma a esclarecer quais os procedimentos seriam necessários para que o sentido de educação e a proposta educacional democrática fossem realizados, e quais os meios e recursos deveriam estar disponíveis para concretização desse ideal. Para isso iniciou com um questionamento: os métodos de educação deveriam ser inspirados na rigidez e na disciplina, ou deveriam partir do interesse do aluno? Para Teixeira (2006) a pergunta admite dois problemas: no caso da disciplina poderia ser criada uma artificialidade e cega observação de regras por meio da subserviência. Já o ensino baseado no interesse do aluno, poderia contribuir para um tipo de moral fraco e preguiço. Dewey, porém, desfaz esse impasse ao apresentar os princípios e métodos da educação ativa. De acordo com Teixeira (2006, p. 63), na educação ativa há preocupação com interação da criança com professores e colegas, com objetos, com situações concretas e com experimentações. Nesse método o aluno é o centro e o professor é “(...) apenas um associado, um participante da frutífera e inteligente atividade do aluno”. Dessa forma, a educação ativa, estabelece seus métodos, baseando-se na teoria do interesse do aluno. “Interesse, etimologicamente, significa *estar entre*. Se a atividade escolar é realmente correta e apropriada, o interesse se despertará, naturalmente, como um resultado da posição da criança relativamente ao objeto em apreço.” (TEIXEIRA, 2006, p. 56).

Mas qual a causa do desinteresse dos alunos por determinados conteúdos e experiências em detrimento de outros? Isso se daria por preferências pessoais ou por outros motivos? Na avaliação de Teixeira (2006), se o conteúdo escolar se torna desinteressante por irrelevância às atividades normais da vida do aluno, isto acontece porque “(...) estão desvirtuadas as ocupações escolares” (TEIXEIRA,

2006, p. 57). A solução seria procurar os conteúdos que estivessem mais ligadas às forças instintivas da criança, e, se após apresentar tais matérias, o interesse não fosse percebido, o educador deveria empenhar-se para que a criança pudesse compreendê-lo e assimilá-lo, sem forçar um treino artificial de vontades. E se a criança persistir em fazer o que lhe interessa e não fazer o que o professor entende que deve ser feito? Conforme Teixeira (2006, p. 58), a psicologia americana acreditava que não existe dever que não nos interesse. Existe na verdade um “(...) conflito entre falsos e secundários interesses. A função da educação é fazer o aluno descobrir e compreender os interesses legítimos e verdadeiros de sua vida, usando constantemente a inteligência e a razão no seu julgamento”. Por isso a teoria do interesse, na avaliação de Teixeira (2006, p. 58), tem muito a ensinar, pois auxilia o professor a descobrir as características e interesses individuais de seus alunos e desfaz a concepção escolástica de treino da mente praticada em muitas escolas. Isso significa que o conhecimento é construído de forma interativa entre sujeito e objeto: a “(...) mente reage sobre as coisas e as coisas reagem sobre a mente”. Não há concepção de inteligência, mas, a de ação inteligente, que equivale à capacidade de reagir a estímulos atuais e modificá-los ou controlá-los enquanto possível. É por isso que a aprendizagem ativa, centrada no interesse, não está preocupada com a organização de lições e treinos, mas, em:

(...) encontrar material apropriado que empenhe uma pessoa em específicas atividades com um fim ou objetivo de interesse para ela, em que se utilizem as coisas, não como aplicações ginásticas, porém como condições para o alcance de certo fins. Descobrir modos típicos de atividade, sejam jogos ou ocupações úteis, em que os indivíduos estejam interessados e em cujos resultados reconheçam que empenham qualquer coisa e que não possam ser levados avante sem o uso de raciocínio para escolher os meios e o material de observações e memória é o remédio para a solução dos nossos problemas de ensino. (TEIXEIRA, 2006, p. 63).

Teixeira (2006, p. 60) destacou que, para que esse método fosse realizado, seria necessário treino docente, materiais para experiência do aluno e atenção ao próprio método, que visava amplamente a integrar as capacidades mentais, físicas e sensoriais do aluno; atividades físicas para disparo das energias que ocasionam muitas vezes “(...) explosões, violências e ‘indisciplinas’ que tanto ‘afligem’ os mestres; atividades que estimulassem todos os sentidos das crianças, para que estudar não se torne um ato mecânico e cansativo e, por último, não separar a atividade intelectual da atividade prática e experiência do sujeito. Isso, porque

somente “(...) pela experiência podemos nós entrar em contato com os conhecimentos, só pela experiência podemos vir a pensar. Experiência é, em si, o ato de fazer alguma coisa e sofrer dessa coisa certa reação.” (TEIXEIRA, 2006, p. 61).

Na educação americana, a experiência deve ser posta em relevo porque o ato de pensar não começa com material previamente elaborado, mas consiste na proposição de um problema por parte do professor. O ato é contínuo, o estudante imagina uma situação empírica e real que já possui anterior à escola, depois cria hipóteses para solução do problema apresentado e só assim são testadas as hipóteses na resolução do referido problema. “Os métodos eficientes em educação são aqueles que *dão alguma coisa a fazer*, e, como fazer demanda reflexão e observação, o resultado é alguma coisa apreendida.” (TEIXEIRA, 2006, p. 62) *(destaques do autor)*.

É por isso que Teixeira se encantou com a escola americana de experimentação, pois ela “(...) já não tem carteiras, não tem a clássica e conhecida organização; são, porém, casas especiais, repletas de toda sorte de material, onde as crianças vivem uma vida de orgânica experiência e construtiva atividade” (TEIXEIRA, 2006, p. 62).

Feita a descrição do método ativo centrado no interesse do aluno, Teixeira (2006, p. 63) estabeleceu a união entre método e matéria: pois, “(...) não há separação prática real entre o *que* se aprende e *como* se aprende, isto é, entre matéria e método. Essa distinção é um antes puramente intelectual.”. Ou seja, o objetivo do aprendizado e o caminho até o aprendizado devem caminhar paralelamente. Os fins e os meios em educação devem andar juntos até o objetivo, que é o aprendizado.

Enfim, sobre a reconstrução do currículo escolar, as abordagens de Teixeira (2006) salientam que o currículo escolar deve acompanhar o desenvolvimento tecnológico e as exigências dos novos tempos, para formação de indivíduos adaptados a esta nova realidade. Por isso, houve expressivo movimento americano em busca da reconstrução do currículo escolar a partir de 1902, quando John Dewey publicou seu livro sobre a situação educacional americana. Então, paralelamente às ideias de Dewey, surgiram esforços daqueles que pensavam a educação no sentido de reestruturar a formação de professores, o aparelhamento didático e a

reconstrução do currículo. Segundo Teixeira (2006), o currículo tomou parte principal dessa reorganização porque é o traço de união entre a criança e a vida social.

Na representação de Teixeira (2006), em meio à industrialização, à modernização e à complexidade da civilização americana, a escola possuía a difícil tarefa de preparar os novos sujeitos para atuação social plena, numa civilização democrática com igualdades de direitos e de oportunidades. Por isso, todas as ações para reconstrução do currículo escolar americano deram-se “(...) no sentido de evitar todos os exercícios artificiais ou inúteis e de utilizar todo o material com que a ciência estava contribuindo para guiar a indústria e a vida social” (TEIXEIRA, 2006, p. 71). Todas as ações por reconstrução do currículo, eram, na observação de Teixeira (2006), eficientes e perfeitamente aplicáveis no Brasil, mesmo que as discussões a respeito do currículo ainda não tomassem as pautas da educação brasileira.

Nisso consiste o processo de reconstrução curricular americano cuja premissa centrava-se primeiramente na criança “(...) com suas habilidades, suas necessidades e seus interesses de uma personalidade em crescimento” (TEIXEIRA 2006, p. 78), bem como na observação e investigação dos fatos e problemas da vida contemporânea, para elaboração e construção de um currículo eficiente e envolvente. Tudo isso se daria por meio da distribuição das disciplinas e experiências pelos sucessivos graus escolares, verificação das “(...) principais dificuldades de aprender, apuradas, objetivamente, por meio das percentagens de erros etc.; e faz uma análise (*job-analyses*) das vocações e profissões.” (TEIXEIRA, 2006, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente da experiência na Europa, Teixeira ocupou-se em buscar na América, soluções que dessem conta dos problemas educacionais brasileiros ou ao menos contribuições para tratá-los. Mas foi sobretudo em busca de referências para a escola pública que Teixeira viajou aos EUA em 1927: uma viagem exclusivamente focalizada em seus objetivos educacionais, tanto no sentido teórico quanto empírico.

Os escritos de Teixeira sobre a América apresentaram novo modelo educacional que estava expandindo-se por intermédio da democracia liberal americana. A América é representada por Teixeira como ícone da modernidade pela

reformulação da escola. Um dos fatores preponderantes nas representações de Teixeira sobre as escolas americanas foi sobre o ensino técnico-industrial. É que a existência da escola só se justificaria se atendesse às necessidades sociais, por isso o velho modelo escolar europeu, em sua avaliação, cederia espaço ao ensino ativo centrado nas demandas do aluno. Dessa forma, Teixeira assegurava que o saber literário, erudito e intelectual, que permanecia e dividia espaço com o ensino técnico e científico no Brasil, deveria romper-se com as raízes do passado para acompanhar o desenvolvimento da ciência, da cultura e da técnica. A escola não poderia ser dual. Por isso as representações de Teixeira sobre as escolas americanas imprimem a condição de novo ideal de escola e de sociedade. A tecnologia e a ciência possibilitariam ao indivíduo mais condições materiais para sua existência, o que o daria maior autonomia, riqueza e mobilidade aos indivíduos.

O que o jovem inspetor encontrou na América situa-se muito além das suas expectativas. Encantamento, estímulo, entusiasmo e inspiração: Teixeira obteve tudo isso nas inéditas práticas escolares americanas. Na América Teixeira, conheceu a pedagogia pragmática de John Dewey e fez a sua síntese pessoal, visando difundi-la entre os professores baianos. Conheceu experiências escolares voltadas para a inserção social de negros oriundos da escravidão e nelas se inspirou, visitou instituições de ensino; encheu-se de entusiasmo com o modo como as famílias interagem com a escola e com as destinações orçamentárias dos governos; impressionou-se com o modo como a sociedade e o governo encaravam a erradicação do analfabetismo; encantou-se com as aulas interessantes, envoltas com problemas práticos desafiadores.

A representação de Teixeira sobre a América e suas escolas é inversa à representação sobre a Europa e suas escolas. A experiência americana proporcionou à Anísio Teixeira uma representação de tal modo positiva sobre a educação que não parece exagero afirmar: foi na América que Teixeira se inclinou definitivamente pela educação pública.

REFERÊNCIAS

GERIBELO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira**: análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In:*JODELET, Denise (Org.^a). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **As representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Ed.Massangana, 2010.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira**: formação e primeiras realizações. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. Anotações de viagem aos Estados Unidos. *In:* NUNES, Clarice (Org.^a). **Aspectos americanos de educação e anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MEMORIAL DA PARÓQUIA DE SÃO SEBASTIÃO

Reginaldo Silva¹

RESUMO

A necessidade de construir memória em Nova Serrana é latente. Muito se fala sobre o assunto e pouco se faz pelo mesmo. Continuamos a dizer que a população cresce, chega, sai e pouco se guarda sobre o lugar onde vivem. A ideia de fazer um Memorial sobre a Paróquia de São Sebastião e da cidade tem com o objetivo construir este espaço pelo menos por oito anos até a comemoração do centenário da Paróquia em 2024. O presente ensaio apresenta o projeto, uma avaliação do que ocorreu na primeira edição e quais as expectativas para o futuro. Mostra ainda como é importante a interação da comunidade na realização do projeto.

Palavras-chave: Memorial; Paróquia; Nova Serrana; Educação Patrimonial.

ABSTRACT

The need to build memory in Nova Serrana is latent. Much is said about the subject and little is done for the same. We continue to say that the population grows, arrives, leaves and little is kept on the place where they live. The idea of making a Memorial about the Parish of São Sebastião and the city has the objective of constructing this space for at least eight years until the commemoration of the centennial of the Parish in 2024. The present essay presents the project, an evaluation of what happened in the First edition and what the expectations are for the future. It also shows how important the interaction of the community in the realization of the project.

Keywords: Memorial; Parish; Nova Serrana; Patrimonial Education.

¹ Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais, pela FUNEDI/UEMG, Divinópolis, 2007. Graduado em Filosofia, pelo INESP, Divinópolis, 1994. Professor de Filosofia e Ética na FANS – Faculdade de Nova Serrana. livrosecians@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Definir ou pensar estruturas, exposições fazem parte de grandes desafios no mundo pós-moderno, uma vez que tudo parece estar disponível nas redes sociais, nos sítios da internet ou mesmo nos arquivos pessoais, que também se tornaram verdadeiros labirintos digitais. O desafio proposto de “construir” um memorial sobre a Paróquia de São Sebastião de Nova Serrana, bem como a história da cidade. Torna-se importante elaborar e apresentar um trabalho de memória local. A população de Nova Serrana é flutuante, é a cidade que mais cresce no estado de Minas Gerais, tem características marcantes das cidades industrializadas. Tudo isso faz com que as pessoas não conheçam bem a história da cidade em que vivem, muitos paroquianos não conhecem a história da Paróquia por terem vindo de outras localidades. A construção de um Memorial será significativamente importante para criar consciência de todos os momentos destas vivências.

Nova Serrana não dispõe de museu ou de um centro de memória. O que se tem são diversos textos científicos ou de memorialistas que contam a história local, a Secretaria Municipal de Cultura que dispõe de um acervo fotográfico e uma parte da população que ainda guarda estas informações e cópias destas fotos. Diante disso veio a proposta de criar um Memorial que apresente o desenvolvimento da cidade de Nova Serrana sob a tutela da Paróquia de São Sebastião; Pesquisar e recolher documentos sobre a Paróquia de São Sebastião e sobre a cidade de Nova Serrana; Promover uma exposição de todo o material recolhido a cada ano até o centenário da Paróquia de São Sebastião; Montar e divulgar o Memorial da Paróquia de São Sebastião e Nova Serrana; Promover a interação da comunidade na construção do Memorial da Paróquia.

O que se propõe neste ensaio é registrar e divulgar a experiência de criar a primeira edição do Memorial da Paróquia de São Sebastião e da cidade de Nova Serrana em 2017, bem como as expectativas para os anos seguintes. Ainda assim, o relato será capaz de suscitar a vontade de colaborar com as próximas edições e também apresentar a experiência didática da Educação Patrimonial nas escolas.

POR QUE UM MEMORIAL

O lugarejo que viria a ser Nova Serrana surgiu durante o século XVIII, nos primeiros tempos da colonização de Minas Gerais. O Cercado era lugar de paragem onde viajantes descansavam suas tropas. O lugar não se destacou na busca de metais preciosos, mas se tem notícias da produção de artefatos de couro. Na década de 1940, começam as primeiras oficinas de artesãos especializadas na fabricação de celas e botinas.¹ A cidade de Nova Serrana é uma cidade formada, principalmente, por migrantes de todas as regiões do Brasil e atualmente recebe também imigrantes de alguns países da América. Isso faz com que a cidade, através da sua indústria calçadista, cresça constantemente e assim, passe por inúmeras e rápidas transformações.

A modernidade em Nova Serrana foi sinônima, entre outras coisas, de desapego de parte expressiva da população (sobretudo a flutuante) às antigas tradições locais, algumas das quais relacionadas à vivência religiosa. A tranquilidade do antigo “Cercado” foi substituída pela correria, desenvolvimento, pela produtividade e também a violência da “moderna” Nova Serrana. Parte dos problemas arrolados acima, sobretudo a violência, estão relacionados a algumas particularidades da industrialização em Nova Serrana, que apresenta altas taxas de empregabilidade, mas com médias salariais baixas.²

A Paróquia de São Sebastião, com seus 93 anos, é jovem, e está localizada uma cidade ainda mais jovem, com apenas 63 anos de emancipação. A história da paróquia está intimamente ligada à história da cidade, bem como inúmeras influências que fizeram com que o desenvolvimento social e econômico também fizesse parte do crescimento da cidade. “É importante perceber a realidade das grandes cidades que crescem aceleradamente. As paróquias urbanas não conseguem atender a população que nela existe.”³

Diante de uma cidade industrializada e que vive as dificuldades de preservação da memória, como acontece na maioria dos centros industrializados. A falta de memória se dá pela velocidade do crescimento das cidades e principalmente, devido a chegada da migração que também gera o desenraizamento. Ou seja, a movimentação migratória faz com que as pessoas

¹ SILVA, 2007.

² SILVA, 2007.

³ CNBB, 2014 – n° 17.

cheguem na cidade sem conhecer a história local. Outro fator importante é o fato da busca por melhores condições de vida e a vida dedicada ao trabalho, faz com que o tempo escasso gere uma dependência para o descanso e descaso pelas coisas próprias do lugar. A grande maioria da população recém-chegada desconheça a história local.

A criação de um memorial não só promoverá o conhecimento sobre a história local como também o desenvolvimento do processo de enraizamento da população, o que conseqüentemente irá gerar mais consciência de pertencimento, desenvolvimento político e social de seus moradores, ainda assim será o início de mais um processo de influência da vida paroquial na vida da cidade. Esta interferência gera melhores condições de vida, valorização da vida em comunidade, relações políticas em favor do bem comum, e valorização do outro como humano e construtor da história local. Como cita o Documento 100 da CNBB:

Não basta a união nos trabalhos das pessoas que atuam na paróquia; é preciso unidade de recíproca referência, pela qual todos se sintam pertencentes à mesma família de fé que mantém vínculos de amizade e fraternidade. Para haver comunidade eclesial é preciso que haja fé, esperança e caridade. A intersubjetividade das pessoas conta e os interesses precisam ser compartilhados, não apenas os serviços e as funções.¹

Ainda assim, os próprios paroquianos desconhecem a história local e falta ainda conhecer a história da Paróquia a qual participam e ou pertencem e frequentam. Conhecer a história local e de sua paróquia é espaço oportuno para o crescimento e mais ainda para a participação mais efetiva entre seus membros. É a valorização cultural como forma de crescimento pessoal e comunitário. Ainda, como diz o Documento 100.

O Decreto Apostolicam Actuositatem, sobre o apostolado dos leigos, enfatizou o caráter comunitário da vida cristã: 'a paróquia apresenta um exemplo luminoso do apostolado comunitário, congregando num todo as diversas diferenças humanas que encontra e inserindo-as na universalidade da Igreja.' Insiste-se que a comunidade paroquial tenha maior abertura e deixe de ser autorreferencial: "para responderem às necessidades das cidades e das zonas rurais, mantenham (os leigos) sua cooperação não apenas limitada ao território da paróquia ou da diocese, mas façam o possível para estendê-la ao âmbito interparoquial, interdiocesano, nacional ou internacional, tanto mais que aumentando dia a dia a emigração das

¹ CNBB, 2014 – n° 36.

populações, a multiplicação dos mútuos liames e a facilidade dos meios de comunicação, já não permitem a nenhum grupo social permanecer fechado em si mesmo.”¹

AS ETAPAS DO TRABALHO

O desafio foi proposto pelo Padre Hélio Cristino, que inspirado na Paróquia de São Joaquim de Bicas, apresentou a ideia que se transformou em projeto de pesquisa e de trabalho, feito por Reginaldo Silva, o qual também se tornou o curador da exposição. A primeira etapa contou com a estruturação do projeto, orçamento dos materiais básicos necessários para a organização, armazenamento e recuperação de alguns destes materiais. O projeto foi apresentado ao Pároco e ao Conselho Pastoral Paroquial, para aprovação e modificações.

Foram definidas as diretrizes e formada a equipe de trabalho. No primeiro momento contou com a participação de Maurício Pereira dos Santos, Márcia Terezinha Miranda dos Santos, João Paulo Silvestre, Gilson Bessas e Ana Lúcia Ferreira de Paula, que prontamente respondeu à proposta e tão logo iniciaram as buscas. Foi necessário fazer levantamento do material disponível sobre Nova Serrana e sobre a Paróquia de São Sebastião e selecionar o que havia disponível. Foi definido um tema central para ser apresentado, que foi sobre a população indígena local: os Índios Cataguás. Mesmo que seja sabido que o Brasil foi e ainda é habitado por povos indígenas, muitos ignoram o fato de que cada tribo viva em sua localidade.

O vocábulo “Cataguases” é indígena e sua tradução mais aceita é a de Diogo de Vasconcelos e Napoleão Reys, que o traduzem por “Gente Boa”, sendo sua forma original “catu-auá”. João Mendes traduz a palavra por “terra das lagoas tortas” e Nogueira Itagiba afirma que a tradução correta seria “povo que mora no país das matas”. O que é certo, no entanto, é que o vocábulo servia, originalmente, para denominar uma tribo indígena que, ao expirar o século XVII, vivia numa região e o temor impunha ao branco invasor. Por isso ou por outras razões, todo o sertão aurífero foi, de começo, denominado sertão dos Catu-auá, ou como dizem os brancos, Cataguases, nome que se generalizou para todo o sertão ao norte da Mantiqueira, sem limites apontados, para o interior do continente.²

¹ CNBB, 2014 – n°128.

² BIBLIOTECA do IBGE, 2017.

Segundo o que se aponta em alguns estudos, estes povos ocupavam largamente as regiões que vinha desde o Rio das Velhas até a região da Canastra onde se localizaram mais. Outros relatos dizem que foram pouco conhecidos devido ao fato de terem sumido rapidamente. FERNANDES (2010) relata que:

[...] os Cataguás, grupo indígena pertencente ao tronco lingüístico Macro-Jê, conhecidos por seu caráter belicoso, que teriam habitado a região Sul, Oeste e Centro Oeste mineira, foram estudados. Por conseguinte, suscitaram questionamentos entre os especialistas, sendo que, alguns autores, contestam a existência dos Cataguá enquanto grupo étnico, fazendo desta, uma incógnita na história mineira. [...] É nesse contexto que identificamos as primeiras menções aos índios designados pelo termo Cataguá, que figuraram nos estudos levados a cabo por Nelson de Senna e Diogo de Vasconcelos. Para Nelson de Senna¹² os Cataguá eram “terríveis índios da região Centro, Oeste e Sul de Minas”. Descendentes dos Tremembé¹³, teriam saído do Jaguaribe em direção aos Vales do Alto São Francisco e Rio Paraíba. Para os Cataguás (gente boa) os paulistas e os índios de além Mantiqueira eram a “gente ruim” (os Pixi-auás). Os sertanistas, com auxílio dos Tremembé, no século XVII, repeliram o grupo da região Sul (Sapucaí e Rio Grande) para a região Oeste (Rio das Mortes, Piumhy, Tamanduá e Abaeté). A memória “desses belicosos índios” é guardada por dois topônimos: o da cidade de Cataguases, na Zona da Mata Mineira e o de um vilarejo no município de Prados, conhecido como Catauá, visto que tal grupo foi “completamente batido” por Lourenço Castanho Taques.¹

SILVA (2007) relata que:

A região do Cercado era repleta de índios “bravos”, os Cataguases, como apontam os achados em cerâmica (igaçabas²⁴, panelas e/ou vasos) entre outros artefatos.²⁵ A nação dos Cataguases ocupava desde a região sul e Oeste de Minas e estavam entre o que mais aterrorizavam os primeiros habitantes. Esta população indígena foi dividida em dois grupos: um que subiu o rio São Francisco e outra que desceu o rio Paraíba. Félix Jaques se uniu aos índios Teremembés, transpôs a Serra da Mantiqueira e entrou em guerra contra os catu-auá (gente boa) para repelí-los para os sertões de Pium-i e do Tamaduá, “dando tempo a Lourenço Castanho, que de propósito entrou em luta contra eles, desbaratou-os no lugar, por isso ficou chamado Conquista, e deixou então livre e desembaraçada a entrada do Rio Grande e dos Campos Gerais (1675)”.²⁶ É por isso que em várias localidades desta região se encontra uma relação muito grande com o termo “Conquista”, “Fazenda da Conquista”, “Ribeirão Conquista” e outras nomeações referentes a este fato. A maioria dos primeiros habitantes do oeste de Minas era paulista. Ao longo do século XVII, foram várias as incursões dos paulistas em direção à região que hoje corresponde às Minas Gerais, território que naquela época era chamado de Sertão dos Cataguás. Em sua busca pela Serra de Sabarabuçu uma dessas expedições alcançou as cabeceiras do Rio São Francisco na Serra da Canastra. No caminho

¹ FERNANDES, 2010.

de retorno a São Paulo, o grupo estacionou por algum tempo em Pitangy [Pitanguí], primeiro registro do local que décadas mais tarde viria a ser o principal centro urbano do oeste da Minas Gerais. Em 1602, outra expedição, liderada por Nicolau Barreto, penetrou os sertões seguindo as trilhas deixadas pelo grupo anterior, atravessando o “o oeste das Gerais”, e chegando às Margens do Rio Paracatu.¹

Na segunda etapa todo o material selecionado (fotos, documentos, objetos, jornais, folhetos, filmes, etc.), foi catalogado e por organizado para a exposição. Outros projetos existentes foram cruciais para a elaboração desta etapa: do Projeto Memória, que foi criado em 2005 para coletar dados para o trabalho de mestrado de Reginaldo Silva, foram selecionadas todas as imagens e áudios de entrevistas feitas na cidade nessa época. Estas entrevistas foram organizadas como documentos (registro, transcrição e assinatura) e estão disponíveis no arquivo da AMAR – Amigos Associados do Renascer. Deste mesmo projeto também foi disponibilizado um grande acervo fotográfico sobre a cidade de Nova Serrana, que foram recolhidas ao longo das entrevistas.

Os objetos utilizados foram emprestados pela coordenação do Museu Itinerante José Lino Ferreira, através de Antônio Laes Barbosa. Uma vasta coleção de objetos antigos forma esse acervo. O Museu ainda não é registrado e sofre com a ação do tempo e com a má conservação desses objetos, devido a falta de um lugar apropriado para tal. No Memorial foram priorizadas as peças que contam a história do ciclo do algodão em Nova Serrana, como descreve SILVA (2007):

[...] havia, na região, fazendas destinadas à agricultura e com o trabalho escravo largamente explorado na cultura de algodão, mandioca, fumo e cana de açúcar, bem como nos engenhos de açúcar e nas fábricas de polvilho e de farinha de mandioca.

[...] O progresso do arraial não foi incentivado pelas lavras de ouro e sim pela cultura do algodão e criação de gado, portanto, produtor e fornecedor de couro, incrementada em grande parte por três famílias de portugueses que aqui se radicaram: os “Pinto da Fonseca”, “Rodrigues de Carvalho” e os “Soares Silva”. Mais tarde a região foi denominada como Distrito de “Cercado de Pitanguí”.

[...] O Arraial do Cercado era abastecido através da Estação do Cercado, que trazia produtos como açúcar, querosene e demais utensílios industrializados. Era também a porta de saída de mercadorias, como era o caso da produção de algodão do fazendeiro Cipinho. Sr. Pacífico Pinto da Fonseca (O Cipinho) [...] era um grande fazendeiro que produzia algodão, vendia para as indústrias Matarazzo e mais tarde administrou uma fábrica de polvilho. Mantinha

¹ SILVA, 2007.

em sua fazenda um gerador de energia que distribuía a sobra da mesma, para a população do Arraial.¹

Dos objetos, também foram expostas alfaias litúrgicas que pertenceram aos padres da Paróquia de São Sebastião, cujas as origens não foram identificadas. Foram expostas duas imagens em madeira: a de São Sebastião, de aproximadamente 40cm, ficava no alto da torre da igreja velha (demolida em 1981), e; a imagem de Nossa Senhora das Dores, doada pelos frades Carmelitas Descalço na década de 1960 e restaurada pelo Sr. Fausto Pinto da Fonseca na década de 1980. Ainda foram expostas duas igaçabas – objetos indígenas utilizados para guardar e preparar alimentos e/ou como urna funerária para sepultar os mortos e outras peças como machadinhas, socadores e facas em pedras. As Igaçabas pertencem à AMAR – Amigos Associados do Renascer e à Paróquia de São Sebastião, as peças menores pertencem ao Museu José Lino Ferreira e foram encontradas na região da comunidade de Barretos.

No caso dos documentos foram expostos alguns de livros de Atas da Paróquia, com destaque para a Ata de ereção e constituição da paróquia, datada em 20 de janeiro de 1924; livro de tombo da Paróquia que destaca a posse e relatos do Padre Libério quando esteve como pároco no período de 1939 a 1945; Cartas do Padre Libério enviadas ao Senhor José Caetano de Freitas para a compra de velas, emprestadas pela pesquisadora Maria Beatriz de Freitas Fonseca; fotografias sobre a construção da igreja Matriz de São Sebastião; folhetos divulgando as festas de São Sebastião, e; uma coleção de jornais locais relatando um pouco da história da Paróquia. Por fim, também foi exposto um trabalho de pesquisa realizado pelo fotógrafo jornalista Gabriel Andrade, intitulado “Do Cercado à Nova Serrana”, um trabalho feito em placas de acrílico, que de forma sintetizada conta a história local. Em décadas. Uma vez que o Memorial é interativo e as pessoas foram convidadas a contribuírem com materiais, objetos e informações, outros documentos foram emprestados para compor o trabalho. O mais inusitado e de grande popularidade foi a caderneta de vendas da “Venda do Terto” (1926) e a caderneta de compras do Senhor Antônio Dionísio (1987). Senhor Tertuliano Ferreira do Amaral, possuía uma mercearia que atendia a população com uma grande variedade de

¹ SILVA, 2007.

produtos. As compras eram devidamente registradas na caderneta – um livro com oitocentas páginas preenchido com de forma manuscrita e com uma caligrafia invejável. Os visitantes se encantavam com a escrita e ficavam largos momentos verificando as compras dos parentes e identificando os produtos e parentescos, localidades e distâncias. O livro que está sob a guarda da filha Dona Raimunda se tornou uma raridade na exposição. Por fim, foram apresentadas várias biografias de personalidades locais. Os textos foram fornecidos pela ANSLÊ – Academia Nova Serranense de Letras através da escritora Ana Lúcia Ferreira de Paula.

A terceira etapa caracterizou na escolha das mídias e produções. Uma vez que a exposição foi interativa, onde os visitantes liam comentavam, forneciam materiais e informações, pensou-se na possibilidade de deixar exposto tabletes ou computadores para consulta dos visitantes, porém não havia disponível aplicativos e quantidades que pudesse atender as demandas. Foram utilizados dois projetores multimídia: o primeiro exibia fotos e filmagens antigas onde os visitantes tentavam identificar as pessoas que apareciam, já o segundo apresentava frases de personalidades locais sobre a cidade e seu crescimento. Os documentos exibidos foram protegidos por um plástico transparente que permitia que os visitantes pudessem tocar e ler sem danificar os mesmos. Outro momento foi a definição das estruturas, que de início foi proposto um trabalho junto a um arquiteto da cidade, que por fim foi definido pela equipe mesma e pelo chefe dos serviços contratados.

Na etapa da montagem da exposição a equipe foi ampliada, contou com a participação de Marcos Cristhian Gonçalves, Messias Geelio da Silva Alves, Julimar Silva, João Batista Nogueira, Thiago Vinicius, Dhiego Lavigner Gonçalves, Danilo Max, Felipe Geovane, Elves de Assis Santos e Anilton Aparecido Delfino. Os ambientes foram definidos conforme os temas: (1) exposição das placas “Do Cercado à Nova Serrana” e peças indígenas; (2) exposição das biografias e peças do ciclo do algodão; (3) exibição de fotografias e vídeos; (4) exposição de jornais e notícias; (5) exposição de alfaias, imagens e uma síntese da história da Paróquia por décadas, e; (6) exposição de documentos, fotografias e exibição das frases. A disposição das exposições permitia que os visitantes pudessem circular em quaisquer direções e isso facilitava a escolha pessoal de cada tema, como também não exigia uma

visitação direcionada. Todo o trabalho contou com a ajuda de patrocinadores: (1) Jomar Imobiliária e Locadora de Imóveis Ltda., (2) Scaldini Garcia Processamentos Contábeis Ltda., (3) Gráfica GL Ltda., (4) Calçados Europa Ltda., (5) Leonardo Lacerda Amaral, (6) Auto Posto São Vicente Ltda. ME, (7) Ótica Mariah, (8) Associação São Sebastião de Rádio e Comunicação, (9) Raquel Maria Dias e (10) Ronaldo Couros Ltda., que financiaram todo o projeto.

A exposição foi acompanhada pela equipe que revezou nos horários estabelecidos, contou com a ajuda dos integrantes dos Escoteiros (Ramo Pioneiro) dos Grupos 120º Grupo Escoteiro Bravos da Serra e 190º Grupo Escoteiro Paladinos, que auxiliaram na explicação do trabalho como também na guarda dos documentos e objetos. De acordo com o livro de assinaturas, o Memorial foi visitado por 1.082 (um mil e oitenta e duas pessoas, no período de 11 a 20 de janeiro de 2017).

Por fim, a última etapa está em fase de organização. Depois de desmontada a exposição, tem-se a proposta de organizar todo o material utilizado, digitalizar e catalogar tudo. Os documentos originais foram devolvidos às suas guardas e o material restante foi encaminhado para a AMAR – Amigos Associados do Renascer. Surgiram duas novas propostas de trabalho: criar um Centro de Memória na FANS – Faculdade de Nova Serrana, para o arquivamento e consulta do material disponível; estruturar um local para o acondicionamento e guarda das peças históricas, documentos e roupas para que futuramente se transforme no museu da cidade ou em Centro de Memória com uma grande exposição. O total orçado inicialmente foi de R\$11.579,00 (onze mil, quinhentos e setenta e nove reais), no entanto à medida que foi sendo realizado o projeto, gastou-se R\$3.527,04 (Três mil, quinhentos e vinte e sete reais e quatro centavos), o valor restante será utilizado para a reprodução de fotografias e composição de um arquivo fotográfico.

O projeto tem a duração de oito anos e terminará quando a Paróquia de São Sebastião completar cem anos de existência. Para cada ano o Memorial terá um tema específico, além da documentação a ser exibida, seguindo o cronograma:

Ano	Comemoração	Temas
2017	93 anos da Paróquia 64 anos da cidade	Cultura indígena
2018	94 anos da Paróquia 64 anos da cidade	Cultura negra
2019	95 anos da Paróquia 65 anos da cidade	Famílias de Nova Serrana
2020	96 anos da Paróquia 66 anos da cidade	Comércio local
2021	97 anos da Paróquia 67 anos da cidade	Indústria do couro
2022	98 anos da Paróquia 68 anos da cidade	Indústria calçadista
2023	99 anos da Paróquia 69 anos da cidade	Cultura migrante
2024	100 anos da Paróquia 70 anos da cidade	Exposição geral

MANTER A MEMÓRIA

Memória é “a possibilidade de dispor dos conhecimentos passados (...) a possibilidade de evocar, na ocorrência, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente: que é propriamente a lembrança”.¹ Diante disso é importante salientar que o esquecimento também é importante, em alguns momentos, como forma de sobrevivência da lembrança. Mas o que é esquecer? Sua importância contrasta com o ato de conservar. “Na maior parte, conhecemos o ‘esquecer’ na forma do ‘não mais pensar em’”. “... O esquecer é mais uma vez o escapar, uma perda, para outros, um repelir e afastar, uma fuga.”² Esquecer é ter coragem para lembrar novamente o ocorrido, é buscar o que está mais oculto de algo e isto é fundamental para a memória. “O que se encontra guardado na memória, seja como esquecido ou como recordado, está para ser lembrado, para ser pensado. Nesse sentido, pode-se dizer que o pensamento é memória”³ ou seja, conservar. A memória é o conjunto de pensamentos, que são apreendidos ou não, por ela. É a própria memória humana que define o que vai ou não ser lembrado.

Manter na memória quer dizer conservar. A linguagem, como expressão do pensamento, conserva o dito do homem, suas crenças, valores, costumes, cultura, etc. a memória, que só tem sentido através da linguagem, reúne e guarda em si o pensamento das vivências e experiências dos homens. O que está guardado na

¹ ABAGNANO, 1962. p.27.

² FERREIRA, 1999. p.65-85

³ FERREIRA, 1999. p.65-85.

memória é tanto o que se deseja, o que se quer esquecer, ou o que se quer lembrar.¹

O papel da consciência é ligar com o fio da memória as apreensões instantâneas do real. A memória contrai numa intuição única passado-presente em momentos de duração. Em contrapartida, o mundo atual vive momentos passageiros e sem nexos com o passado, é o efêmero que sobressai, e o que passou rapidamente ganha cunho de “antigo”, porque o tempo passa por uma aceleração. O mundo do descartável ao qual vivemos, onde prevalece o efêmero, sente estranheza ao propor ideias de preservação. O conselho do velho Gepetto, na história do Pinóquio, não soa bem aos ouvidos da atualidade, quando diz: “__Não jogue nada fora. Isso um dia pode servir para alguma coisa! (Este conselho os velhos vivem repetindo: eles não conseguiram assimilar ainda a experiência do descartável que lhes parece um desperdício cruel. Por isso o armário das vovós é cheio de caixas, retalhos e vidrinhos...)”.²

Além do mais, esta preservação produz novo enraizamento, valorização da tradição local, viabilização de novos mercados e melhoria da qualidade de vida. Nunca se falou tanto de cultura como agora, “nunca se colecionou tanto, nunca se arquivou tanto, nunca tantos grupos se inquietaram tanto com os temas referentes à memória, patrimônio e museus. Paradoxalmente, os gestos de guardar, colecionar, organizar, lembrar ou invocar antigas tradições vêm convivendo com a era do descartável, da informação sempre nova, do culto ao ideal de juventude.”³

As pessoas pouco sabem das origens da cidade, da história e dos ocorridos até que a produção calçadista passasse a fazer parte da vida das pessoas. Muitas informações são desconhecidas como a “época da savela,⁴ da lamparina para queimar biqueira e contraforte (colada à vaqueta com grude) [...] as tachinhas para pregar a ‘vira’, a ‘arma de bambu’, o caco de vidro para lixar a sola; a cera derretida ao fogo da lamparina e aplicada no solado ajudava no brilho do acabamento; o pé-de-ferro para amassar as pontas dos pregos e, por fim, o saco de linhagem, para embalar o produto”.⁵ Desconhece-se esses instrumentos devido à rapidez que chegou a tecnologia e pouco se fez para preservar a memória.

¹ Idem.

² BOSI, 2003. p.52.

³ BOSI, 2003. p.30.

⁴ Instrumentos que os sapateiros furam o couro para cosê-los.

⁵ FREITAS, 2002. p.157.

A família é uma das mais importantes instituições no tocante à transmissão e conservação da memória, assim como a da cultura, é onde se concentra grande parte de documentos, memórias e testemunhos do passado que se relacionam e inter-relacionam com o presente. “A comunidade familiar ou grupal exerce uma função de apoio como testemunha e intérprete daquelas experiências. O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e rejeição em relação ao que será lembrado.”¹ Nesse contexto familiar é também onde se encontra as origens dos agrupamentos e conseqüentemente das cidades. O rápido crescimento das cidades, a velocidade em que correm as informações incita, concomitantemente, fontes para manter viva a lembrança do passado. Uma síndrome de museus e de práticas de colecionamento estaria expressando o sintoma de um mundo sem memória, rompido com o passado, em que as fronteiras são cada vez mais fluidas e móveis.²

Cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos que são pontos de amarração de sua história. O caudal de lembranças, correndo pelo mesmo leito, guarda episódios notáveis que já ouvimos tantas vezes de nossos avós. [...] Mas a memória rema contra maré; o meio urbano afasta as pessoas que já não se visitam, faltam os companheiros que sustentam as lembranças e já se dispersaram. Daí a importância da coletividade no suporte da memória.³

A memória é fonte de desenvolvimento social, de inovação quando se relaciona com o presente. “O passado reconstruído não é refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar. A memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser memória geradora de futuro”.⁴ Segundo Walter Benjamin (1985, p.224), “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”.⁵ Nesse sentido é na vida coletiva e no uso social do bem cultural que reside o sentido e o valor da preservação. Quando surge o perigo de perder ou esquecer o uso social do bem preservado, implica a possibilidade de ele ser utilizado como referência de memória, ou como recurso de educação, de conhecimento, de transformação,

¹ BOSI, 2003. p.54.

² ABREU, 2003. p.13.

³ BOSI, 203. p.70.

⁴ BOSI, 2003. p.66.

⁵ ABREU, 2003. p.106.

de sobrevivência e de lazer, por determinadas coletividades. Até esse sentido a memória é historicamente construída, a sociedade na atualidade tem a necessidade de reescrever o passado, a memória, o que se dá normalmente via preservação de monumentos, prédios antigos e museus, mas nem sempre existiu essa consciência, desde a década de 1960, o que prevaleceu foi a imposição do novo frente ao antigo. Foi um contexto em que as pessoas estiveram “preocupadas com o valor da novidade, ou seja, orientadas pelo olhar que considera belo apenas o novo”,¹ pouco se preocuparam com a preservação dos monumentos históricos e artísticos. Esse traço é bastante marcante em Nova Serrana, onde prevaleceu uma especulação imobiliária, um desejo pelo novo e que não deixou interesses pela preservação de bens imóveis como aconteceu com a Igreja matriz e com bens tombados, como é o caso do primeiro espaço escolar da cidade.² A proposta de uma preservação da memória não se trata de preservar interesses pessoais, individuais, mas de uma coletividade. A “Memória só pode ser social se puder ser transmitida e, para ser transmitida, tem que ser primeiramente articulada. A memória social é, portanto, memória articulada.”³

A transmissão, portanto, implica a atualização da memória. Nesse sentido, memória e preservação aproximam-se. Preservar é ver antes o perigo da destruição, valorizar o que está em perigo e tentar evitar que ele se manifeste como acontecimento fatal. Assim, a preservação participa de um jogo permanente com a destruição, um jogo que se assemelha, totalmente ao da memória com o esquecimento. A adoção de procedimentos, visando a preservação de bens tangíveis ou intangíveis, constitui o que se chama de “política de preservação”.

Quando se trata da questão de preservação, é necessário manter a história local, uma vez que ela é que nos dá base, sustentação para entender a realidade, ao mesmo tempo, também é válido percebermos o que deve ou não ser esquecido.

CONCLUSÃO

A memória é necessária para ampliar o desenvolvimento. O mundo pós-moderno considera que tudo o que recebeu uma nova versão é

¹ SILVEIRA, 2002. p.28.

² Casa do Sr. José Caetano de Freitas, Bem Tombado 001 – Decreto Municipal nº16/2002.

³ FENTRESS, 1992. p.65.

considerado antigo, ultrapassado e que não tem validade. Isto é muito visível nos meios industrializados.

Quando se propõe criar um Memorial, vai de encontro com estes costumes, ou seja, cria novas expectativas e conhecimentos. As pessoas mais velhas na cidade passam a perceber qual o tempo de permanência na cidade e qual foi o seu verdadeiro crescimento. Os jovens passam a ter uma referência sobre o lugar onde moram e mais ainda complementam o que foi desenvolvido nas atividades escolares. Isso provoca uma memorização do acontecido, uma relação comparativa do que havia e do que há neste mesmo espaço. Conseqüentemente ocorre aqui o chamamos de “Educação Patrimonial”.

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Mestre Jou, 1962. 2ª ed.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória: ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CAMARGOS, Ana Maria. GOULART, Silvana. **Centros de Memória: uma proposta de definição**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Comunidade de comunidades: uma nova paróquia**. Documento 100. São Paulo: Ed. Paulina, 2014.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória social**. Lisboa, Teorema, 1992.

FERNANDES, Renata Silva. **Indígenas da bibliografia mineira: estudo de caso**. Trabalho de pesquisa elaborado sob orientação da Profª. Drª. Ana Paula de Paula Loures de Oliveira no âmbito dos projetos do Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora. Texto integrante dos Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP-Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. Cd-Rom.

FERREIRA, Acylene M.C. **Linguagem originária e pensamento**. (p.65-85). In: Atualidade e Ética [síntese: revista de Filosofia]. São Paulo, Loyola, 1999. vol.26, nº 84. Janeiro – Abril.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científica**. 9ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FREITAS, Orlando Ferreira de. & FONSECA, Maria Beatriz de Freitas. **As origens de Nova Serrana**. Nova Serrana, Gráfica Sidil, 2002. IBGE BIBLIOTECA. Disponível

em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/cataguases.pdf> Acesso em 19 de janeiro de 2017.

MUSEU DA PESSOA. **Desenvolvido pelo Plano B Designer, sob a tutela da curadoria do Museu da Pessoa.** 1997. Apresenta histórias de vida e onde as pessoas podem enviar suas histórias através do site. Disponível em <http://www.museudapessoa.net/pt/entenda/historia>, acessado em 07 de novembro de 2016.

SILVA, Reginaldo. **O impacto do desenvolvimento industrial nas relações culturais de Nova Serrana.** 2007. 169 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação Cultural e Organizações Sociais – FUNEDI – Fundação Educacional de Divinópolis – UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais. Divinópolis, 2007.

SILVEIRA, Marcus Marciano Gonçalves da. **Templos modernos, templos ao chão: trajetória da arquitetura religiosa modernista no Brasil e o caso de Ferros-MG.** 2002, p.234. História, Tradição e Modernidade: Política, Cultura e Trabalho. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

MULHERES CAMINHOS

Nália Aparecida de Lacerda Viana¹
Zilda da Silva Costa²
Zildete da Silva Costa³

RESUMO

O propósito de escrever este texto foi lançar um olhar provocador sobre alguns preconceitos históricos sobre mulheres, que longo dos anos foram reprimidas e muitas vezes tiveram suas vidas apagadas dos marcos históricos por serem "apenas" mulheres. Há aquelas que tentaram fugir dos padrões de submissão e sofreram demasiadamente, porém, não se calaram. Buscaram na arte da linguagem formas de fugir, expressar seus sentimentos e deixarem suas marcas na história. Assim como Lilith muitas mulheres enfrentaram uma grande batalha para se livrarem do preconceito e da inferioridade. A herança transgressora que as fez querer construir um mundo juntamente com os homens e não ficarem em um "patamar abaixo", lutar pela equidade de direitos e seguir aquilo que querem. As mulheres enfrentaram e enfrentam um grande caminho rumo à igualdade.
Palavras-chave: Mulher; Preconceito; Ousadia; Desigualdade.

ABSTRACT

The purpose of writing this text was to cast a provocative look at some historical prejudices about women, which over the years have been repressed and often have been erased from the historical milestones by being "just" women. There are those who tried to escape the standards of submission and suffered too much, but they did not shut up. They sought in the art of language ways to escape, express their feelings,

¹ Professora mestra da FANS/Faculdade de Nova Serrana; coautora e orientadora deste artigo de pesquisa.

² Aluna do 5º período de Pedagogia da FANS/Faculdade de Nova Serrana.

³ Aluna do 1º período de Pedagogia da FANS/Faculdade de Nova Serrana.

and leave their mark on history. Like Lilith many women faced a great battle to get rid of prejudice and inferiority. The transgressing heritage that made them want to build a world together with men and not stay on a "bottom line", fight for the fairness of rights and follow what they want. Women have faced and faced a great path towards equality.

Keywords: Woman; Prejudice; Daring; Inequality.

Introdução

Por muitas vezes as mulheres foram deixadas de lado na sociedade, sendo consideradas seres sem vontades e submissas aos desejos dos homens. A arte foi a forma de essas mulheres mostrarem sua voz, inicialmente como um símbolo de beleza e delicadeza, mais tarde revelaram-se como seres criadores, porém, durante muito tempo permaneceram escondidas sob pseudônimos masculinos, fazendo fama apenas se não demonstrassem sua identidade.

A própria história bíblica da criação feminina é dada como inferior e passiva às ordens e desejos masculinos. Sendo por vezes deixadas de lado na história que era contada apenas pelos dominadores, aquelas que se rebelaram contra seu destino eram consideradas bruxas, sendo excluídas e perseguidas pela sociedade. A mulher ou era um ser virtuoso sob os comandos dos homens ou um ser vil e impuro que os seduzia.

Nos dias atuais, ainda que em menores proporções, encontram-se algumas diferenças entre os homens e mulheres, preconceitos contra o gênero fragilizado, tratadas como bonecas de porcelana, belas, singelas e frágeis.

Porém, com o tempo a mulher pôde se mostrar como ser criador, demonstrando que o homem não é o único dono da verdade universal, sendo alguém capaz de demonstrar sabedoria em igual proporção. Os gêneros sofreram diversas transformações com o tempo, com a mulher se inserindo nas diversas vertentes da sociedade e mostrando-se capazes de grandes feitos.

MULHERES TRAÇANDO CAMINHOS

Muitas vezes foram caladas pela História por várias razões, mas não intrinsecamente justificáveis. Dentre essas vozes estão as de muitas mulheres que, silenciadas ou abafadas, ficaram ao largo da memória, criando um vácuo que transmite a falsa ideia de que não existiram mulheres atuantes na

construção da sociedade atual. Para melhor refletir sobre esse fato, falta conhecer um caminho já trilhado, que de certa forma justifique e consista de base para que se possa apoiar e compreender de maneira mais clara a situação feminina ao longo da história. Ou seja, buscar conhecer a sociedade de forma mais abrangente e não apenas a versão que, por razões explícitas e implícitas chegaram à atualidade em uma visão parcial.

Mulheres que não se enquadraram aos padrões propostos de comportamento, obedientes e submissas, sempre sofreram as consequências dessa insubordinação. Mas o sofrimento não as enfraqueceu, pelo contrário as levou a transgressões na busca de fazer suportável a dor do anonimato e da indiferença. Uma das alternativas encontradas, talvez a mais benigna, tenha sido o refúgio proporcionado pela arte.

E quantas mulheres não continuam a transgredir, utilizando para isso a arte da linguagem para expressar seus sentimentos, procurando fazer da arte um instrumento de libertação e de conscientização da importância de seu papel na sociedade. O refúgio através da arte transcende e foi forte o bastante para sobreviver por muitos anos deixando pistas, que a História não foi capaz de apagar por completo e que, algumas pessoas, também insistem em encontrar e trazer à luz. Não se sabe com certeza de que forma a lenda de Lilith, a primeira mulher de Adão, foi banida da versão Bíblica das Igrejas Cristãs e sua história desconhecida por muitas pessoas na atualidade. Mas indo as escrituras hebraicas poderemos encontrá-la como uma mulher feita de barro – mistura de pó negro e excremento, sangue e saliva, portanto já condenada a ser inferior ao homem.

Mas, Lilith não aceita essa inferioridade, se rebela e é expulsa do paraíso. Vive longe dos olhos de Deus e da proteção do homem, uma história de guerra e de sofrimento. Está posto aí, o motivo de as mulheres estarem sempre, mesmo que a duras penas, buscando construir suas histórias, escrevendo-as, muitas vezes, com rastros de sangue e dor.

Assim como o mito de Lilith, outras mulheres também queriam deixar de serem apenas companheiras obedientes e inferiores, para se tornarem parceiras na construção do universo. Mas, o advento da mulher-sujeito não

significa aniquilação dos mecanismos de diferenciação social dos sexos. “À medida que se ampliam as exigências de liberdade e de igualdade, a divisão social dos sexos se vê recomposta, reatualizada sob novos traços” (LIPOVESTSKY, 1944: 12). As mulheres estiveram quase sempre excluídas da criação cultural, sujeitas à autoridade/autoria masculina. Segundo Virginia Woolf:

A mulher serviu, durante muitos séculos, de espelho mágico dotado do poder de refletir a imagem do homem com o dobro do tamanho natural, sem isso, as glórias das guerras seriam desconhecidas e os super-homens desconhecidos. (WOOLF, 1985: 14).

Mas, “a mulher é um ser misterioso”, ao mesmo tempo em que segura o espelho que reflete a imagem masculina, tenta mesmo que de forma enviesada, refletir a sua própria imagem. Não deixa para trás a figura de transgressoras, herdeiras de Lilith. Pelo contrário herda dela: astúcia, audácia, sagacidade, esperteza e o desejo.

O sexo feminino é misterioso até para a própria mulher, é escondido, atormentado, mucoso, úmido; sangra todos os meses e é por vezes maculado de humores, tem uma vida secreta e perigosa. E em grande parte porque a mulher não se reconhece como seus, os desejos dele. Estes se exprimem de maneira vergonhosa. (BEAUVOIR, 1988 p.140).

Ao refletir sua imagem no espelho, a mulher passa a encantar pela beleza física, tornar-se “musa inspiradora” – segundo a mitologia grega musas eram as nove filhas de Mnémósine (Memória) e Zeus. Essas deusas foram criadas no Monte Olimpo para manifestarem seus dons através do canto, da dança, da alegria e outros atributos, para encantar e inspirar as divindades. Jamais produziam, apenas encantavam pela beleza e leveza de dançar.

No entanto, a mulher não se contenta com tal propósito. Elas queriam e querem ser bem mais que musas ou mulheres idealizadas. Muito mais do que encantar pela beleza elas insistem em se mostrar, também, pelo poder de criação. Porém, para que as mulheres se tornassem criadoras, elas, tiveram que “matar” o anjo que vivia apenas para o lar, a doce criatura que segura o espelho de aumento, aquela que inspira e suspira soturnamente, e teve que enfrentar a sombra, o outro lado do anjo, o monstro da rebeldia e desobediência, a verdadeira face de Lilith.

A mulher precisa escapar dos textos masculinos que as definem como anjos do lar, ninharia ou sonho e devaneio, para poderem apresentar propostas alternativas e se tornarem escritoras, passando dos cadernos de receitas e diários de contos a romances publicados. (BORMANN, 1988 p.3).

Acreditava-se que o gênio artístico guardava uma porção divina da qual as mulheres não faziam parte, pelo menos na condição de criadora. A historiografia literária sempre foi uma atividade reconhecidamente masculina, mas isso não impediu que as mulheres escrevessem. Elas escreviam, apenas não eram lidas. No entanto, conseguiam furar o cerco fazendo uso dos pseudônimos. Quem poderia imaginar que George Sand era o pseudônimo de Amandine-Aurore-Lucile Dupin ou que George Eliot era na verdade de Mary Ann Evans, todas elas escritoras do século XIX? Essas mulheres, com muito esforço conseguiram ser mais do que “musas”, “bonecas” ou “personagens libertárias idealizadas e falsas”. Acompanhando a história das mulheres, depara-se com aquelas que trilharam seu próprio de caminho e driblaram a mão poderosa do destino. São: Liliths, Evas, Marias, Madalenas, são Joana D’arc, Maria Quitéria, Princesa Isabel, Anita Garibaldi e as escritoras Lucile Dupin, Mary Ann Evans, Carolina de Jesus, Paulina Chiziane, Conceição Evaristo, Clarice Lispector, Lia Luft, Nélide Pinõn e mais um corredor de nomes que poderiam ser citados.

Mas apesar de tantos nomes quando se visita a Literatura escrita por mulheres, provavelmente perceber-se que ela está muito aquém se comparada a uma infundável lista de nomes masculinos perpetuados pela História Literária. “Descobrir-se-ia, talvez alguns traços comuns e variados, marcados ou pela posição que as mulheres ocupam na sociedade, ou imposto pela estética dominante, ou ainda pelos valores gerais atribuídos à diferença sexual”. (LIPOVETSKY, 1944: 14)

Mas o caminho a ser trilhado deve ser esse mesmo, para quem tanto tempo esteve ausente como sujeito da História, reduzida a uma inferioridade calcada na construção biológica, à mercê de ideologias que a colocavam como segundo sexo e da indústria cultural masculina, não é fácil recuperar o tempo e reconstruir essa identidade. (BITTENCOURT, 1970 p. 23).

Na irreverência e ousadia de algumas mulheres, surgiram outras que quebraram tabus e regras, escrevem para serem lidas e falam para serem

ouvidas. São mulheres que criaram personagens e papéis, símbolos de libertação e força, que foram capazes de lutar por mudanças e escrevem uma história diferente daquela que lhes impunha o ambiente, a sociedade e até a própria História. No entanto percebe-se que, não é fácil mudar costumes e tradições e que haverá sempre Creontes¹, tiranos masculinos insanos e cruéis, mas que também sempre haverá herdeiras de Lilith: Antígonas², corajosas, fortes, lutadoras, que não se curvam aos seus destinos, e acima de tudo... femininas, inteligentes, perspicazes e sedutoras. E Anas, Marias, Helenas, Terezas... Mulheres que buscam cotidianamente escreverem suas histórias.

Assim não se analisa, aqui, verdades humanas, nem seres humanos, nem mesmo o eterno feminino ou masculino e relações dialéticas, mas as desiguais existentes entre ambos.

Foi particularmente importante, para este estudo, pensar a literatura como um meio possível às mulheres falarem e escreverem sobre si mesmas, mostrarem que a sua experiência não é a mesma dos homens tampouco é comum a todas as mulheres. Portanto, não é apenas a diferença que importa, mas as diferenças.

A arte literária apresenta-se como um caminho para que os sujeitos femininos possam produzir sua própria subjetividade, já que, na luta pela sobrevivência, reinventam a própria identidade. E na perspectiva de que a mulher rompe com a historiografia tradicional que narra os acontecimentos apenas a partir do ponto de vista dos dominadores, desconsiderando a participação dos oprimidos na construção da *História*. “É pela escrita que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente a sabedoria poderá garantir-lhe uma independência concreta”. (BEAUVOIR, 1988).

Para quem tanto tempo esteve ausente como sujeito da história, reduzida a uma inferioridade calcada na sua constituição biológica, à mercê de ideologias que a colocaram como um segundo sexo e a indústria cultural masculina que se encarregou da quase cristalização

¹ - Creonte: personagem da Tragédia Grega de Sófocles - Rei de Tebas após o reinado de Édipo. Creonte é um rei injusto e traidor.

² - Antígona: personagem de Sófocles desafia o rei Creonte por dar sepultura ao seu irmão Etéocles e por isso é condenada à morte.

das imagens do feminino, não é fácil recuperar o tempo e construir sua identidade. (DUARTE, 1990 p.62).

Lilith nasce como Adão, ambos feitos por Deus de pó. Mas, o pó de que Lilith foi criada é um pó negro misturado a excremento, por isso considerado “inferior” para alguns. Mas com a consciência de que a mistura de pó e excremento pode ser usada como adubo, ficará entendido que Lilith será sempre a semente adubada que frutificará.

Segundo a escritura hebraica, Deus criou Lilith e Adão para que vivessem em harmonia e paz, mas o amor dos dois começa a ser perturbado quase imediatamente à sua criação. Não havia paz entre eles porque quando eles se uniam na carne, evidentemente na posição mais comum - a mulher por baixo e o homem por cima, ela mostrava-se impaciente. Questionava por que deveria deitar-se embaixo de Adão, por que deveria abrir-se sob o corpo do homem. Talvez aqui houvesse uma resposta feita de silêncio ou perplexidade por parte do companheiro que naturalmente se considerava superior. Mas Lilith inconformada não entendia por que deveria ser dominada por Adão se também era feita do pó e por isso igual a ele.

Ela sugere a inversão de posições sexuais para estabelecer paridade, a harmonia que deve significar a igualdade entre os dois corpos e as duas almas. Mas Adão malgrado esse pedido responde com uma recusa, pois Lilith é submetida a ele, ela deve estar simbolicamente sob ele, suportar o peso de seu corpo. Há, portanto uma ordem e não é lícito transgredi-la. Ela não aceita esta imposição e se rebela contra o marido abandonando-o. Assim Lilith é identificada como uma mulher bravia, excitada e insubordinada. Na tradição talmúdica é tido como o feminino demoníaco e perdido, sendo inclusive, classificada como uma das esposas de Sammael-Satanás.

A partir de então, acontece a ruptura com o equilíbrio idealizado para o Éden. Mas qual é a regra do equilíbrio? “Está escrito: o homem é obrigado à reprodução, a mulher não”. (LEVÍTICO 12:1-5) Diante da recusa de Adão, Lilith pronuncia com irritação o nome de Deus, e, acusando Adão de injusto se afasta. Quanto isto sucede, segundo o Talmude: “Adão é colhido por uma sensação angustiosa de abandono. É a hora em que o sol se põe e estão

descendo as primeiras trevas da noite de Sábado”. Lilith se afastou. O homem havia posto um não à sua mulher.

Vêm as trevas. Adão é medroso, a escuridão o oprime, olha em torno, e não acha Lilith. Constata que a companheira desobedecera ao mandamento. Dirige-se a Deus, como filho que confia na experiência e na autoridade paterna e explica que procurou em seu leito aquela que é o amor da sua alma, e não a encontrou. Há o desespero, o amargor por haver perdido Lilith. O Criador entende a causa do litígio e compreende que a mulher desafiou o homem e, portanto desafiou o “divino”.

Começa aí uma vida de disputa e rivalidades entre homens e mulheres. O homem com uma imagem de superioridade, pois foi criado para comandar, mas a mulher por sua vez não aceita o comando. Ela também quer estar à frente e ter o controle da situação.

Lilith também chamada nos relatos rabínicos de “Lua Negra” (mais um estereótipo justificado – cor negra: cor do pecado, inferior), já fora criada para a desobediência e transgressão. O pó negro e o excremento de que fora criada já eram marcas mais do que suficientes para se entender que ela e todas as suas herdeiras deveriam percorrer uma via de sofrimento para conseguirem conquistar o espaço reservado primeiramente ao homem. “Lilith tendo gerado seres iguais a ela, tenta se vingar, com ajuda de seus filhos, de toda humanidade descendente de Adão e de Eva”¹ (TALMUD²).

Essa natureza satânica é, por assim dizer, uma advertência do que a cultura rabínica e patriarcal faz com relação àquela que perturbou a noite toda, o sono de Adão: Lilith, feita de sangue³ (menstruação) e saliva⁴ (desejo, libido), é expressão de fatalidade. Neste ponto, Lilith é mais fiel ao protótipo da mulher do que a submissa Eva, embora ambas tenham sido veículos do pecado e

¹ - Nova companheira de Adão, uma nova tentação e perdição para o homem.

² - O Talmud, depois da Torah, ou Pentateuco, e o livro que estruturou a religião judaica nos moldes atuais. Trata-se do imenso conjunto de textos que reúne os compêndios da lei oral, em complemento a lei escrita.

³ - experiência sexual livre de tabus e proibições (repressão do desejo sexual do coito durante o ciclo menstrual, tabu que vigora ainda na atualidade)

⁴ - Associação equivalente à libido. A saliva é um componente sexual reconduzível à secreção erótica.

insubordinação.

Só que a recusa ao desejo, ao sonho erótico que subtraiu a porção divina de Adão chega, com Lilith, a extremos surpreendentes após a separação deste casal. *O Alfabeto de Ben Shirá* conta que Lilith, inconformada com a situação de desigualdade vivida com Adão revolta-se, voa para as margens do Mar Vermelho, onde passa a viver em promiscuidade com os diabos, gerando cem demônios por dia, os chamados Lillim. E lá ela se transforma e assume seu tenebroso destino, seduzindo homens em seu sonho, espalhando a morte, declarando a guerra ao criador.

Ela deixa de ser a companheira de Adão para ser o demônio manifesto. É rodeada por todas as criaturas perversas saídas das trevas. Está em um lugar maldito, onde se produzem espinhos e abrolhos. Segundo o Talmude os anjos, enviados por Jeová, com a chama e a espada fulgurante, gritam a Lilith a ordem de voltar para junto de Adão, pois, se não o fizer, será afogada. Mas ela se nega, está amarga como a losna, afiada como a espada com corte duplo. Então os anjos proclamam que a desobediência a levaria à morte.

As forças do céu se medem com as forças da terra e das trevas. Há, de um lado, ameaça à autoridade celeste, e do outro, a flor venenosa do escárnio e da afronta. A natureza de Lilith é astuta como a serpente. A sua sabedoria de demônio é grande, mas grande também é o seu sofrimento. Somando conhecimento e sofrimento, Lilith se recusa a seguir os três anjos que também são seduzidos por ela. Os anjos, de certo modo, aceitam de bom grado a sedução se deliciando com o “sabor” de Lilith. Eles voltam satisfeitos ao Éden, mas Jeová-Deus havia decidido punir Lilith exterminando seus filhos. Os pequenos demônios são mortos pela mão implacável de Jeová-Deus. A este cruento extermínio, verdadeira guerra entre o Criador e suas criaturas, se opõe uma vingança de Lilith: ela mesma enfurece seus próprios filhos, ou melhor, ajudada por um outro demônio feminino, segue por todo lugar estrangulando de noite as crianças pequenas nas casas, ou surpreende os homens no sono induzindo-os a mortais abraços. (ALFABETO DE BEN SHIRÁ).

Assim, é apresentada na tradição hebraica a história da primeira mulher. Não há conclusão: Lilith permanece na própria liberdade, endemoniada, quem sabe rainha no palácio do Demônio, como seu espírito feminino. “Do momento em que declara guerra ao Pai, e o Pai sujeita a seu papel desafiador, desencadeia a sua força destrutiva e desde aquele dia não há mais paz para a humanidade”. (TALMUD). Encarnando o feminino negativo, Lilith transfigura-se, posteriormente, em inúmeras deusas lunares (Ihstar, Astarte, Isis, Cibele,

Hécate), arquétipos das forças incontroláveis do submundo – a Lua Negra. Até ser personificada pela bruxa, na Idade Média, contra a qual a humanidade moveu uma das mais sangrentas perseguições de toda a história.

Com a recusa ao abandono das práticas médicas e ao poder social recém-adquirido, a mulher torna-se um empecilho à ordem patriarcal. Instaure-se a sistemática repressão do feminino, ou ainda, a "caça às bruxas" que, segundo cálculos levantados por Marilyn French, chegam a um "número mínimo de cem mil mulheres queimadas". (KRAMER et SPRENGER, 1995 p. 13).

Essas mulheres (bruxas) eram parteiras, anatomistas, médicas populares, mas, acima de tudo, confrarias organizadas que ameaçavam as academias e o poder feudal. Diante desse quadro desestabilizador, os órgãos reguladores do poder patriarcal elegeram dispositivos para assegurarem a manutenção de seus princípios, dentre os quais se podem apontar a Santa Inquisição, que levou às fogueiras e às câmaras de tortura os espíritos rebeldes, moldando os corpos a uma docilidade alienante e normalizadora como constata a obra de Michel Foucault, História da Sexualidade. Com a normatização da sexualidade, o saber feminino entra para a clandestinidade ou recebe a marca masculina, sendo conseqüentemente descaracterizado. A caça às bruxas introjeta valores patriarcais que encontraram eco durante gerações; as mulheres passaram séculos transmitindo-os voluntariamente a seus filhos.

Voltando a Lilith, aquela sobre a qual desencadeia a maioria da culpa pela via dolorosa em que viveram ou vivem as mulheres, existem, ainda, muitas outras histórias. O Talmude diz que ela significa a outra ou o outro em um triângulo amoroso. Para os assírios, Lilith é considerada um demônio. Alguns estudiosos dizem que ela era a mulher de Sammael ou a rainha dos demônios que incitava os homens. Mas de toda maneira, a figura que se traça de Lilith é o de mulher transgressora, aquela que não aceita as rédeas e que quer, assim como a maioria dos seres humanos, "dar as cartas", "estar no comando", é a personificação da danação e tentação do homem.

Lilith, em hebraico, remete à noite, o que podemos relacionar com a escuridão do interior do corpo. As raízes semânticas que formam o nome Lilith, têm relação com engolir, absorver, devorar, lambear, e dessas raízes vão derivar as palavras língua e lábios. Lalil, em hebraico, que quer dizer noite, e

Lailah (outro nome de Lilith) quer dizer noturno. Ambos são derivados da palavra Lilia. Também, em hebraico, a raiz Lou-a quer dizer engolir, absorver. Todos esses fonemas são derivados do fonema "La" hebraico. Esses fonemas e raízes semânticas vão gerar, em diversas línguas, tais como o grego e o latim, palavras como gula, língua, lábios.

Todas essas associações se relacionam a medos básicos, partilhados por todos os seres humanos, ligados às profundezas e à escuridão do ventre materno. No homem evocam a fantasia de ser devorado, engolido, aniquilado, durante o ato sexual, perdendo a individualidade e voltando à indiferença do ventre feminino.

Na verdade, Lilith é representação mais antiga da feminilidade, mas em todas as culturas encontramos mitos sobre deusas e seres femininos, que possuem caráter transgressor. Essa transgressão pressupõe que existia uma antiga ordem, o Matriarcado, que foi substituída por uma nova ordem, o Patriarcado.

Lilith e suas herdeiras ligam a humanidade a uma herança tanto psíquica como social, evocando a lembrança de um momento histórico no qual a mulher tinha uma posição distinta do momento em que aparecem esses mitos, quando era o patriarcado que se tornava forte e predominava no sistema social. Com seu caráter ameaçador e transgressor, esses mitos representam a metáfora de um momento, em que o matriarcado perde a força e o patriarcado se instaura. Mas embora o patriarcado tenha se firmado com toda força, a humanidade ainda guardava (na sua lembrança ancestral) uma representação do feminino extremamente poderoso e, em decorrência disso, perigoso.

A herança psíquica é o medo do feminino, como criador da vida e da forma (mãe), medo esse que é passado à humanidade através dos atributos de seres mitológicos. Hera a vingativa esposa de Zeus: uma deusa muito ciumenta e agressiva que perseguia as amantes de Zeus impunha-lhes o sofrimento ou as matava, sempre fazia de tudo para fazer com que os filhos bastardos de Zeus fossem infelizes, um dos maiores exemplos disso é o mito de Hércules, a quem ela tentou matar quando ainda era um bebê, fê-lo nascer mais tarde, para perder o trono que era dele de direito.

Pandora que ao abrir sua caixa, movida pela curiosidade, deixa escapar todas as maldições e pragas que assolam todo o planeta. Desgraças que até hoje atormentam a humanidade. E Artemis/ Diana deusa vingativa e cruel personifica o espírito feminino independente, Atena/ Minerva como arquétipo, é seguida por mulheres de mente lógica, governadas pela razão que nunca aceitam a imposição masculina e muitas outras que não se deixaram dominar por seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As construções socioculturais de gênero feminino e masculino traduzem ideologicamente a diferença. Essas construções são categorias da produção cultural e representam um sistema simbólico de configurações binárias e assimétricas de desigualdades sociais entre os sexos que se configuram como uma instância de produção e reprodução de ideologia patriarcal, gerando um processo que dissemina a repressão do feminino. O gênero não é um substantivo somente, nem um conjunto de atributos flutuando livremente, ele é performativo, é sempre um fazer, e pode ser representado em termos de identidade. Ele pode ser implicitamente construído, de consciente.

A representação da mulher sempre esteve tradicionalmente ligada à dicotomia entre a casta virtuosa e a pecadora que seduz, entre a submissa e a transgressora. A negação da legitimidade cultural da mulher como sujeito do discurso foi uma realidade que perdurou até bem pouco tempo. Isso tem a ver com a ideologia patriarcal dominante que parte da formulação de que os homens criam e as mulheres procriam.

Nossa literatura é herdeira da tradição estética e defende a criação literária como um dom essencialmente masculino e ao assumir um caráter universal, a literatura neutraliza a representação da experiência feminina e subtrai sua importância, por não privilegiar as chamadas verdades universais humanas, ou seja, o ponto de vista masculino.

REFERÊNCIAS

Mulheres Judaicas. "**Alfabeto de Ben Sira 78: Lilith.**" Disponível em: <<https://jwa.org/media/alphabet-of-ben-sira-78-lilith>>. Capturado em 01 de abril de 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo. V.2 A experiência da vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Revista e Corrigida. Trad.: João Ferreira de Almeida. King's Cross Publicações, 2007.

BITTENCOURT, Adalzira. **Dicionário bibliográfico de mulheres ilustres, notáveis e intelectuais do Brasil.** Rio de Janeiro, Pongetti, 1970.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Helena: o eterno feminino.** Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Mitologia Grega.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.3 v.

DUARTE, Constância Lima. *Literatura Feminina e Crítica Literária.* In: GAZOLLA, Ana Lúcia Almeida. **A mulher na literatura.** Belo Horizonte: Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais, 1990.

FOUCAULT, Michel. **“Linguagem e literatura”** (1964). In: Machado. Foucault: A filosofia e a literatura. 2005.

KRAMER, Heinrich & SPRENGER, James. *Malleus Maleficarum: Martelo das Feiticeiras.* 11. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino;** tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: companhia das Letras 2000.

[...] 8. Talmud (70-200 dC) [...] É possível afirmar a historicidade de Cristo? Teologando. Disponível em: <https://jwa.org/talmud>. Capturado em 01 de abril de 2017.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NO SÉCULO XXI: Uma nova perspectiva de possibilidades e desafios.

*Patrícia Ferreira Santiago¹
Maurício José de Faria²
Flávia Aparecida Soares³*

¹ Mestra em Língua Portuguesa pela PUC- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Professora de educação básica e professora do ensino superior na UEMG/Universidade do Estado de Minas Gerais. Campus-Divinópolis/MG.

² Mestre em Literatura de expressão em Língua Portuguesa pela PUC- Pontifícia Universidade Católica do Estado de Minas Gerais; professor de ensino superior na UEMG/Universidade do Estado de Minas Gerais. Campus de Divinópolis/MG.

³ Mestra em Linguística pela UNIFRAN- Universidade de Franca; Membro do projeto Observatório da Educação CAPES/2012; professora de ensino básico; professora de ensino superior na FANS/Faculdade de Nova Serrana e na UEMG/Universidade do Estado de Minas Gerais. Campus de Divinópolis/MG.

RESUMO

Este texto discute o ensino de Língua Materna e, sobretudo, as dificuldades de se trabalhar exclusivamente com uma gramática normativa, uma vez que ela está sujeita a inúmeras reformulações. Apresenta ainda uma análise reflexiva sobre este material, que por muito tempo dominou as aulas de Língua Portuguesa. Assim, o presente artigo propõe alternativas para um novo ensino da língua materna. Ressalta-se, contudo, que a gramática tradicional tem sim o seu lugar, porém, o ensino da língua não pode estar condicionado apenas ao uso das normas gramaticais. **Palavras Chaves:** língua materna; gramática; novos paradigmas.

ABSTRACT

This text discusses the teaching of Mother Tongue and, above all, the difficulties of working exclusively with a normative grammar, since it is subject to numerous reformulations. It also presents a reflexive analysis on this material, which for a long time dominated Portuguese Language classes. Thus, this article proposes alternatives for a new teaching of the mother tongue. However, it should be emphasized that traditional grammar does have its place, but language teaching can not be limited to the use of grammatical norms.

Keywords: mother tongue; grammar; New paradigms.

1- Introdução

O fim do século XX e os primeiros anos do século XXI foram marcados por um período de críticas à Gramática Tradicional e a seu ensino. Estas críticas foram direcionadas tanto a fatores teóricos, quanto a aspectos metodológicos do ensino de língua. Entre eles destacavam-se a falta de coerência teórica, a falta de adequação à realidade e o normativismo sem controle do material presente nos compêndios gramaticais. (PERINI, 2000, TRAVAGLIA 2000, BAGNO 2001).

Diante deste fato, inúmeras propostas de ensino da língua têm se apresentado.

Apesar disso, propor um novo ensino da Língua Portuguesa enquanto interação não retira a necessidade de formar a competência gramatical dos alunos. Se tal fato tem ocorrido, indica-nos um equívoco conceitual, teórico, por parte de algumas unidades escolares.

Assim, o estudo pretende investigar como tem se dado o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos, como os professores têm atuado em suas práticas pedagógicas, se eles têm ou não incorporado em seus trabalhos as novidades discutidas no âmbito acadêmico acerca desse assunto.

Nesse sentido, Justifica-se por compreender o cenário em que se

encontra o ensino de Língua materna nas escolas de Ensino Fundamental, por contribuir para a reflexão acerca de conceitos mais coerentes a respeito do desenvolvimento dessa competência e, além do mais, por ser uma contribuição a mais para o ensino de Língua Portuguesa, quando reforçamos a importância da competência gramatical como uma das competências que formam o cidadão. Entendemos que o ser competente é aquele capaz de compreender a língua em uso nas mais variadas situações de comunicação.

Objetivamos com esta pesquisa, apontar algumas falhas existentes do material normativo, suscitar algumas reflexões acerca das perspectivas adotadas por alguns autores contemporâneos a respeito do ensino gramatical na Língua Portuguesa a partir de revisão teórica e propor a partir desse estudo uma investigação de algumas falhas presentes em gramáticas normativas que circulam no universo editorial, posteriormente, os resultados dessa pesquisa poderão oferecer um bônus a mais para a literatura em questão, propondo soluções para as falhas detectadas nestes materiais.

Para o desenvolvimento do trabalho, serão tomados como autores de suporte: PERINI (2000), TRAVAGLIA (2000), e BAGNO (2001). Além da utilização de leituras, reflexões e diálogos entre os textos, será necessária uma pesquisa em campo de caráter qualitativo, a fim de observar conhecimentos gramaticais, considerados necessários a uma boa competência gramatical dos alunos da educação básica, previstos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Dessa forma, o estudo parte de uma análise documental por meio de um trabalho realizado com Gramáticas normativas, não tendo, pois, a pretensão de esgotar a questão. No decorrer do seu desenvolvimento, a pesquisa toma um contorno de análise qualitativa, mas acredita que muitos dos resultados encontrados sinalizarão um cenário maior acerca do ensino do Português em todo o território nacional, já que esses materiais normativos estão presentes em todos os Cursos de Letras e também em escolas de educação básica.

Inicialmente, a pesquisa se comprometerá em realizar um exaustivo estudo e exposição sobre o que é a Gramática, o porquê estudá-la, destacar aspectos controversos sobre o tema, especialmente os conceituais e, apontar, posteriormente, o que ocorre nos materiais normativos.

2- Gramática: O que é, por que ensinar?

A maneira como o professor concebe a linguagem e a língua é uma questão relevante para o ensino de língua materna. Normalmente, três possibilidades distintas de conceber a linguagem têm-se apresentado. A primeira vê a linguagem como expressão do pensamento, a segunda vê a linguagem como instrumento de comunicação e a terceira concepção enxerga a linguagem como processo de interação, TRAVAGLIA (2000).

Além de entender tais aspectos da linguagem, é de suma importância, para o professor e para o estudante, conhecer também o que se entende por gramática. Gramática pode ser entendida como um tratado de regras que regulam o bom uso da língua. Franchi (1991, p. 48) reafirma essa ideia em uma citação de Travaglia (1997);

gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores" [...] "dizer que alguém 'sabe gramática' significa dizer que esse alguém 'conhece essas normas e as domina tanta nocionalmente quanto operacionalmente. (TRAVAGLIA, 1997, p. 24). (Grifos do autor).

Nesse sentido, a gramática só trata da variedade de língua dita culta, o restante das variedades que fogem a esse padrão é considerado um erro. As normas gramaticais são baseadas no uso consagrado dos bons escritores e, desta maneira, ignoram as características da língua oral.

Travaglia (1997) aponta que há vários fatores que podem incluir ou excluir formas de uso da gramática, a saber:

- estética: as formas e usos são incluídos da norma culta por critérios tais como elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia; [...]
- elitista ou aristocrática: aqui o critério é a contraposição do uso da língua que é feito pela classe de prestígio ao uso das classes ditas populares. [...]
- política: nesse caso os critérios são basicamente o purismo e a vernaculidade. [...]
- comunicacional: nesse caso os critérios se referem ao efeito comunicacional, à facilidade de compreensão. [...]
- histórica: com frequência, o critério para excluir formas de usos da norma culta é a tradição. [...] (TRAVAGLIA, 1997, p. 25/26).

Entende-se que, geralmente, o grande objetivo do ensino de língua portuguesa é levar os alunos a lerem e escreverem bem. Para que se atinja esse objetivo, o caminho a se percorrer distancia-se do ensino, exclusivamente gramatical, visto que entre os pré-requisitos essenciais para o estudo de gramática estão a habilidade de leitura fluente e o domínio razoável da língua padrão. Entretanto, estudar gramática não é uma atividade inútil, visto que o seu aprendizado está diretamente relacionado a três importantes componentes necessários ao homem contemporâneo: o componente de aplicação imediata, o componente cultural e o componente de formação de habilidades intelectuais, PERINI (2000 p. 27-28).

A aplicação imediata pode ser vista no decorrer da formação da habilidade de leitura. Se no decorrer de sua atividade, o leitor se deparar com uma palavra cujo significado lhe é estranho, ao consultar seu significado ele deve compreender que no dicionário os verbetes se encontram na forma de infinitivo.

Se a palavra for, digamos, regurgitássemos, surgirá um problema: regurgitássemos não consta em nenhum dicionário. O dicionário tem regurgitar e também regurgitação; qual dessas palavras é a relevante para se conhecer o sentido de regurgitássemos? É evidente que aqui precisamos aplicar informações de ordem gramatical: regurgitássemos é um “verbo”, e os “verbos” aparecem no dicionário em sua forma de “infinitivo”; e o “infinitivo” encontrado no dicionário é regurgitar e não regurgitação. Esse é um exemplo de aplicação de conhecimento gramatical a uma situação prática. Temos que concluir que o conhecimento de gramática tem uma aplicação imediata, embora talvez bastante modesta. (PERINI 2000, p. 29).

Para o autor, o componente cultural relaciona-se à sociedade e sua orientação pelo conhecimento científico. A grande maioria dos alunos nunca aplicará os conhecimentos de Física, Química, Biologia, entre outros, diretamente em suas atividades profissionais, por exemplo, mas espera-se do cidadão contemporâneo saberes como: a força que a gravidade exerce sobre os corpos, a formação estrutural do corpo humano, o cálculo de áreas geométricas, etc. Por a gramática tratar da linguagem, que é o mais básico dos fenômenos sociais, seu estudo se justifica pelas mesmas razões que são defensáveis os estudos de história, química, astronomia ou matemática.

A formação de habilidades intelectuais é, talvez, o aspecto em que a gramática tem mais a contribuir, uma vez que, a construção da autonomia do pensamento crítico é a principal função da escola atual. A gramática desfruta de uma situação favorável quando objetiva-se desenvolver habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses se comparada a outras disciplinas. Com o diferencial que na disciplina gramatical o estudante pode contribuir à discussão, descoberta e testagem de hipóteses, através da prática e interação com o objeto de estudo. (PERINI, 2000).

Primeiro, os fenômenos estudados são relativamente fáceis de observar: não dependemos de laboratórios (como os químicos), nem de penosas viagens ao campo (como os geólogos) para apresentar aos alunos dados em primeira mão. [...] Em segundo lugar, existem teorias razoavelmente desenvolvidas de gramática, capazes de sugerir questões de profundidade variada: algumas, pelo menos, ao alcance da argumentação de um aluno de primeiro grau. (PERINI 2000, p. 31).

2.1- Críticas e uma nova perspectiva

Alguns autores criticam aspectos da gramática normativa e nos mostram suas imprecisões. Bagno (2001) acredita que a gramática é, ainda hoje, o ponto de partida e o pano de fundo da atividade científica e especulativa da Linguística e da Filosofia da Linguagem. Para ele, devemos lutar contra os usos e abusos perpetrados por aqueles que, arrancando a Gramática Tradicional do seu legítimo lugar, impuseram-lhe o papel de doutrina canônica, de conjuntos de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas.

Os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de professores de português! O ensino de gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforça-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção, etc. – nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta. (BAGNO, 2007, p.119).

Perini (1989) destaca a necessidade de se elaborar uma nova gramática de língua portuguesa. Para o autor, os professores sentem que a doutrina

gramatical é ultrapassada, incoerente, simplista em alguns casos e que, além disso, os alunos tendem a desencantar-se da disciplina gramatical, uma vez que esta só tem a oferecer-lhes um conjunto de afirmações aparentemente gratuitas e sem grande relação com fatos observáveis. O autor (2000) chama a atenção também para a necessidade de trabalharmos a gramática do português seguindo estritamente uma orientação teórica coerente e mais atualizada, pois os estudos de gramática portuguesa estão seriamente defasados devido à falta de adequação à realidade da língua, o enfoque em apenas uma variedade da língua e o normativismo sem controle.

A falta de coerência teórica pode ser observada, por exemplo, nas muitas definições que não podem ser seguidas quando se deseja identificar as entidades que elas buscam definir. A definição de sujeito de Cunha (1975), por exemplo, define como “o termo sobre o qual se faz uma declaração”. Contudo, adiante o autor traz a definição de sujeito indeterminado referindo-se que ele ocorre quando não se conhece quem se executou a ação ou quando não se tem interesse em seu conhecimento. Encontra-se aqui uma contradição, pois primeiro se conceitua o sujeito, de modo geral, como o ser sobre o qual se declara algo para, em seguida, atar a ideia de sujeito à ideia de quem pratica a ação, transformando o que se buscou definir em uma imprecisão terminológica. Outro exemplo pode ser observado na frase: *Chove em Belo Horizonte*. Pode-se negar que o sujeito desta oração é Belo Horizonte, dado que é para este termo que se declara que está chovendo? Segundo a definição de Cunha (1975), não. No entanto, sabemos que em oração com fenômeno da natureza não existe sujeito. Assim, o autor aponta que nesse ponto a gramática é inconsistente ou no mínimo incompleta.

Pra que serve uma definição? A formulação de uma definição só se justifica se ela possibilita a identificação de uma entidade gramatical. É inútil uma definição que só se possa ser aplicada corretamente por quem já saiba o resultado de antemão. Assim, uma boa definição de “sujeito” deve possibilitar a identificação do sujeito de uma oração por alguém que não saiba qual é o sujeito – simplesmente aplicando a definição. (PERINI, 2000, p. 55).

Diante disso, cabe propor uma definição mais consistente. Seja um exemplo como o seguinte:

- Os meninos brincam com a bola.

Verifica-se que a forma do verbo, núcleo do predicado (NdP), depende de características do termo *Os meninos*. Assim, se colocarmos no lugar de *Os meninos* o termo *O menino*, o verbo terá de se adaptar.

- O menino brinca com a bola.

Por outro lado, se mudarmos o termo *a bola*, não haverá mudança no NdP.

- Os meninos brincam com a bola.
- Os meninos brincam com as bolas.

Dizemos que *O(s) menino(s)* e o verbo estão em relação de concordância. Esta concordância funciona tanto para o *número*, singular ou plural, como para *pessoa*, primeira (eu, nós), segunda (tu, vós) e terceira (ele, eles).

Se alterarmos a *pessoa* do sintagma *Os meninos*, o verbo terá de se adaptar.

- Nós brincamos com a bola.
- Brinco com as bolas.

Nesse sentido, uma definição que melhor atende a maioria das orações da língua portuguesa é: **Sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância em número e pessoa com o núcleo do predicado (NdP)**. Ainda assim, esta definição deixa alguns casos com ressalvas. O gerúndio, por exemplo, não comporta desinências de pessoa-número, não obstante ser normalmente analisado como oração com sujeito, PERINI (2000, p. 78).

Perini (1999) considera que a observação dos fatos pode ser desprezada em favor de uma ilusória confirmação de expectativas previamente estabelecidas. A confirmação desta afirmação pode ser vista, gramaticalmente, através da transitividade verbal.

Verbo transitivo: é aquele que não traz em si a ideia completa da ação, necessitando, portanto, de um outro termo para completar o seu sentido, ou seja, sua ação transita.

Verbo intransitivo: é aquele que traz em si a ideia completa da ação, sem necessitar, portanto, de um outro termo para completar o seu sentido, ou seja, sua ação não transita. (PASCHOALIN 1996, p. 180).

Repare que a definição não prevê lugar para verbos que possam ter Objeto Direto (OD) ou não, à vontade; dessa maneira, é de se considerar que tais verbos não existem. Não obstante, a definição, na prática, não é respeitada.

- Meu gato come doce.
- Meu gato já comeu.

Note que na oração sete (7) o verbo *comer* funciona como transitivo direto e na oração oito (8) o mesmo verbo, *comer*, funciona com intransitivo. Perini (1999) ressalta que, neste contexto, as categorias ‘transitivo ou intransitivo’ não se poderiam aplicar ao verbo *comer* tal como se apresenta no léxico.

Mas isso viola a definição tradicional de transitividade: com efeito, segundo a definição, um verbo é transitivo não quando ocorre com OD, mas quando **exige** a presença de um OD – ou seja, quando **sempre** aparece com OD. Na verdade, essa tentativa de solucionar o problema equivale a estabelecer sinonímia entre **ser transitivo** e **ocorrer com OD**: por conseguinte, a noção de “transitivo” deixaria de ser útil, pois não faria mais que repetir a informação já dada pela expressão menos misteriosa “que tem objeto direto”. Grifos do autor. (PERINI 1999, p. 162).

O autor propõe, como solução desse impasse, o reconhecimento de que as duas noções de *exigência* e *recusa* de complementos são insuficientes para caracterizar todos os tipos de transitividade encontrados na língua. Logo, deveríamos acrescentar uma terceira noção: a de aceitação livre.

3- Considerações finais

Em alguns casos, a gramática descreve verdadeiras ficções linguísticas, transformando o objeto de ensino em uma inadequação à realidade. Para exemplificar, observemos o que prescreve a gramática normativa: só se coloca um pronome clítico (oblíquo átono) entre um auxiliar e o verbo principal ligando-o ao auxiliar por ênclise, isto é, *estou-me divorciando* e não *estou me divorciando*. Sabemos que a segunda forma é a mais corriqueira na língua atual (PERINI 2000, p. 22).

Outro aspecto relevante sobre o ensino de gramática destacado por Perini (2000), diz respeito ao seu uso como instrumento de ensino normativo. O

grande perigo é transformar a gramática em uma doutrina absolutista, dirigida quase que exclusivamente à correção de impropriedades linguísticas dos alunos. Posto que, a partir dessas atitudes, pode-se gerar no estudante um complexo de inferioridade linguístico, desencorajando-o a qualquer iniciativa no campo da linguagem.

Não afirmamos com isso que o ensino de gramática deva ser suprimido. Deve-se, no entanto, colocá-lo em termos mais realistas. Bagno (2001) reforça esta ideia ao afirmar que o ensino gramatical deve-se dar por meio da reflexão e não por métodos de repetição. Dessa forma, a Gramática Tradicional torna-se o lugar da reflexão filosófica, o de ferramenta de investigação dos processos cognitivos que permitem ao ser humano fazer uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**: Tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2ª ed. 2001.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 49ª ed. 2007.

PASCHOALIN, Maria A. **Gramática**: teoria e exercícios. São Paulo: FTD, 1996.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Para uma nova gramática do Português**. Ática: São Paulo, 1989.

_____. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

O ESTADO DAS ARTES DA POLÍTICA PÚBLICA DE TRABALHO, EMPREGO E RENDA NO BRASIL: construção, avaliação e fortalecimento

Gilberto Ribeiro de Castro¹

¹ Economista, Especialista em Política Econômica, Mestre em Ciências Sociais “Gestão de Cidades”, professor da Faculdade Nova Serrana – FANS.

RESUMO:

Este artigo se propõe a apresentar o estado da arte, ou seja, o levantamento de uma literatura que trata sobre a construção e avaliação das Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda - PPTER, enfocando os conceitos fundamentais da política, sua estruturação e avaliação, como também, sua contextualização no processo do desenvolvimento do capitalismo mundial e no Brasil. Enfocará ainda a evolução da PPTER, seu funcionamento e suas políticas mais importantes.

Palavras Chaves: Emprego, Literatura, Políticas Públicas e Sociais e Trabalho.

ABSTRACT:

This paper intends to present the state of the art, i.e., the gathering of a literature that discuss the construction and evaluation of the Public Policies for Labor, Employment and Income - PPLEI, focusing on the fundamental concepts of the policies, their structure and evaluation, as well the contextualization in the development process of the capitalism in the world and in Brazil. Will also focus on the evolution of PPLEI, on how they work and the main policies.

Keywords: Employment, Literature, Public and Social Policies, Labor.

I – INTRODUÇÃO

O estudo das Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda – PPTER -, com a volta das políticas Neoliberais, o agravamento da recessão econômica e com o aumento assustador do desemprego, passa a ter um papel importante no Brasil, pois são políticas que atuam no sentido de minimizar os efeitos desta crise para o trabalhador e seus familiares. Uma eficiente PPTER, mesmo estando inserida no contexto das políticas de crescimento econômico, não resolve por si a questão do desemprego no país. Elas contribuem para o crescimento econômico. O efetivo crescimento envolve, principalmente, o desenvolvimento de outras políticas voltadas para o fomento da economia, atuando nos seus diversos setores, notadamente naqueles mais afetados pela crise.

O estado da arte, a que se propõe este artigo, é uma contribuição no levantamento de uma literatura que trata sobre o tema, enfocando os conceitos fundamentais da política, sua estruturação e avaliação, como também, sua contextualização no processo do desenvolvimento do capitalismo mundial e no Brasil. Enfoca ainda a evolução da PPTER, seu funcionamento e suas políticas mais importantes.

A PPTER foi recentemente implantada no Brasil, principalmente a partir do Programa Seguro Desemprego, na década de 1980. No entanto, foi

em meados da década seguinte, que ela ganhou uma estrutura mais eficiente e maiores condições para se desenvolver, contando com a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, sobre a gestão do Conselho de Deliberativo do FAT – CODEFAT. Dessa forma foi possível aumentar sua capilaridade com a implantação e ampliação de suas ações nos diversos estados da federação e Distrito Federal. Deve-se destacar que as PPTER, por atuarem em conjunto e de forma interligadas e até complementares, constituem um Sistema Público de Trabalho, Emprego e Renda – SPTER - denominação que também é utilizado por muitos órgãos públicos e autores. Outras nomenclaturas são utilizadas, porém, desempenham o mesmo papel.

O presente estado da arte pretende apresentar uma literatura que possa contribuir para a construção e avaliação das PPTER, e que será colocada em tópicos. Inicialmente discorre sobre estudos que tratam da contextualização do Capitalismo Mundial, sua trajetória e seus impactos no mundo do trabalho. O Desenvolvimento do Capitalismo e das Políticas Sociais no Brasil, suas características peculiares e as políticas de proteção social que o acompanharam. Em seguida finaliza indicando literaturas que tratam da evolução das Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda no Brasil, do processo de construção, gestão, avaliação e fortalecimento, destacando algumas experiências.

II – A trajetória do Capitalismo Mundial

O desenvolvimento do capitalismo é estudado por Rezende (1991) e Alban (1999) a partir das revoluções tecnológicas (primeira, segunda e terceira), dos novos paradigmas que surgem em decorrência das grandes crises mundiais, que historicamente se sucederam em ciclos de mais ou menos 100 anos. Tais revoluções constituem mudanças qualitativas no processo de produção capitalista com padrões de produção distintos. Cada uma destas revoluções gera um novo ciclo de crescimento industrial e de empregos. A exceção se dá na Terceira Revolução Industrial, que até o início de século XXI não conseguiu absorver a mão de obra disponível no mercado, proporcionando uma era de desemprego estrutural.

O processo de gestão das empresas e a produção capitalista é discutidos por vários autores, destacando o trabalho de Braverman (1987) no seu estudo sobre o taylorismo e Harvey (1999) para tratar do fordismo.

O surgimento do movimento operário no processo de produção de massa, em decorrência da excessiva exploração do trabalho é tratado por Hobsbawm (1987) e Silver (2005), que pesquisaram sobre esta trajetória de avanços e recuos do movimento mundial de trabalhadores, desde final do século XVIII.

A estruturação da Segunda Revolução Industrial, marcada pela intervenção do Estado na Economia, pelo crescimento econômico ininterrupto após a Segunda Guerra Mundial, pela Guerra Fria, é discutida por um grande número de estudiosos, destacando Hobsbawm (1995) e Behring & Boschetti (2007). Myrdal (1977) trata da importância das políticas de mercado de trabalho para o crescimento econômico.

A crise deste modelo ou da Segunda Revolução Industrial traz de volta o Estado Mínimo e o poder mágico do mercado na Terceira Revolução Industrial. As discussões para compreensão desta nova ordem ganharam significativa importância no último quarto do século XX, com uma vasta literatura sobre o tema. Vizzini (1992) discute a grande crise e a nova desordem internacional; Rifkin (1995) trata sobre o impacto nos empregos; Offe (1995) discute a desorganização do capitalismo, com enfoque nas transformações do trabalho e da política; Arrighi e Silver (2001) discutem o caos e a governabilidade no sistema mundial do capitalismo. Hirata (1993) disserta sobre a revolução da gestão das empresas e a precarização do trabalho no toyotismo, que substituiu o fordismo neste processo. Castel (1998), por sua vez, relata a metamorfose da questão social na sociedade salarial, as transformações contemporâneas e suas consequências para a sociedade. Forrester (1997) analisa o horror da situação econômica traduzido no desemprego, na miséria, na exclusão social, fruto deste processo. Harvey (2008) discute a história e implicações do Neoliberalismo, considerado por muitos o grande vilão do caos social, empobrecimento e desemprego em massa.

Este modelo parece chegar ao seu fim, com a crise mundial que eclode nos EUA em 2008. A literatura sobre o novo momento do capitalismo

mundial, especulativa sobre o embate Neoliberalismo x Desenvolvimentismo, vem ganhando espaço. Para ilustrar esta discussão Touraine (2010) e Santos (2010) fazem um panorama da crise mundial, discutindo seus responsáveis e as perspectivas para o novo capitalismo. Rifkin (2012) retoma a discussão das Revoluções Industriais (segunda e terceira) colocando novas perspectivas no cenário futuro do capitalismo mundial.

III – O Desenvolvimento do Capitalismo e das Políticas Sociais no Brasil

No Brasil, para Cardoso de Mello (1975) e Mattoso (1996), a industrialização segue o capitalismo mundial, porém, de forma desigual e tardia.

Pochmann (2008) discute, nesta perspectiva, o processo de estruturação e a desestruturação do mercado de trabalho brasileiro, o impacto da Terceira Revolução Industrial no trabalho da cidade e do campo, o aumento do desemprego, da informalidade e da precarização do trabalho. De forma ampla, o impacto dessas mudanças no Brasil é discutido por Antunes (2006), enfocando os (des)caminhos do mundo do trabalho e as diferentes formas da reestruturação produtiva no Brasil.

As políticas de intervenção do Estado que determinam a qualidade e a quantidade de emprego na sociedade capitalista contemporânea, destacando a importância das políticas de bem-estar social e as políticas de emprego, são estudadas por Pochmann (1999). As primeiras tratam da proteção social aos desempregados, já as segundas são as ações que visam assegurar e aumentar o número de postos de trabalhos em momentos que o desenvolvimento da economia, por si só, não consegue absorver o volume de desempregados do mercado de trabalho.

Os estudos em Oliveira (1998a) e Hochman (2008) sobre a política de proteção social, enfocam a trajetória histórica e a discussão contemporânea do tema. Barbosa e Moretto (1998) apresentam estudo voltado especificamente para o desenvolvimento das políticas sociais e políticas de emprego, demonstrando que as economias industriais desenvolveram, ao longo do tempo, uma gama de programas de proteção social, dentre eles programas específicos para a promoção do emprego, iniciados na segunda

metade do século XIX e desenvolvidos intensamente, após a Segunda Grande Guerra.

Tratam ainda Barbosa e Moretto (1998) e Oliveira (1998a) do sistema de proteção social e das políticas de mercado de trabalho no Brasil, a partir do início do século XX.

No que diz respeito às discussões conceituais e avaliação de política públicas Hochman (2008) e Carvalho et al. (2008), com textos de outras áreas, mas com importantes seções que tratam da Política Pública, tem contribuições fundamentais para esse tema.

III – As Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda: experiências internacionais e sua evolução no Brasil

Quanto às experiências de organização do Sistema Público de Emprego no exterior e, particularmente no Brasil, a literatura é relativamente recente. Os principais estudos datam do final da década de 1990. Azeredo (1998) trata da importância da Convenção 88 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – na formulação dos Serviços Públicos de Emprego, das experiências internacionais e o caso brasileiro. Nabuco et al. (2001), Chahad e Fernandes (2002), tratam do aperfeiçoamento do SPETR, com críticas ao alcance e objetivos das políticas.

A UNICAMP investe em pesquisas nesta área, no período em questão, com a publicação de duas coletâneas de textos organizados por Oliveira (1998a, 1998b). Todos os estudos envolvem equipes de pesquisadores e se destacam pela abrangência sobre o tema e pela importância na contribuição para a construção do Sistema Público de Emprego no Brasil, em sua fase embrionária. Além das experiências das políticas de proteção social, das discussões sobre papel do Estado e questões afins, estes estudos tratam de experiências das políticas e ações voltadas para o mercado de trabalho tais como: as experiências de qualificação profissional, a partir da instalação do Sistema S no país, nos anos 1940; a intermediação de mão de obra com a instalação do SINE na década de 70; o programa seguro-desemprego implantado em 1986. Os anos 1990, principalmente por força da CF/88, que inaugura um novo momento político no Brasil, tem início a estruturação do SPE

por todo o país, também são tratados por Oliveira (1998a, 1998b). E, ainda, a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT –, responsável pelo financiamento das políticas, e do Conselho Deliberativo do FAT – CODEFAT como gestor do fundo e da Política; o Programa de Geração de Emprego e Renda PROGER; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR; o sistema de informações sobre o mercado de trabalho, que introduziu a sua informatização com o Sistema de Gestão do Programa das Ações de Emprego – SIGAE. À semelhança do CODEFAT, órgão tripartite e paritário, são implantados os Conselhos Estaduais e os Conselhos ou Comissões Municipais de Emprego, que asseguram o caráter democrático e participativo do Sistema, consubstanciado na CF/88, são objeto de estudo de Castro (2001).

As pesquisas acadêmicas e fóruns de discussões sobre o tema ganham espaço e o financiamento de estudos na área é ampliado com apoio do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e recursos do FAT. Frutos deste processo, tem-se, dentre outros, Fidalgo e Machado (2000) que esclarecem conceitos e avançam o conhecimento na área de Educação Profissional; vários estudos em convênio com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO – sede acadêmica Brasil, como Mehedff (2002), trazem subsídios ao aperfeiçoamento da qualidade da participação de conselheiros e técnicos na implementação da PPTR no Brasil.

O I Congresso (2004) e o II Congresso (2005) Nacional do SPETR e seus anais constituem instrumentos fundamentais para a efetiva construção do SPETR no Brasil, com textos de referência, discussões e a aprovação de resoluções que indicam ações na busca do novo Sistema Público Integrado de Emprego, Trabalho e Renda. As Resoluções do CODEFAT, com acesso eletrônico no site do MTE, constituem importantes fontes de pesquisa. Destaca-se a Resolução No. 560, de 28/11/2007, que estabelece regras para execução das ações integradas do SPETR, no âmbito do Sistema Nacional de Emprego – SINE.

Com o progresso tecnológico da última década, os sites oficiais dos órgãos públicos federais, estaduais municipais e do distrito federal, como também, de publicações acadêmicas, contêm dados imprescindíveis e

atualizados para pesquisas na área das Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda.

Cabe destacar estudos recentes do IPEA (2006) e Moretto (2009) como referências críticas para compreensão do processo histórico de construção e do papel do SPETER do Brasil e, ainda, a agenda da OIT (2006) na implementação do Trabalho Decente, adotada pelo governo brasileiro, que assegura proteção social e os direitos trabalhistas em oposição ao trabalho precário. Silva e Yazbek (2006) destacam as políticas Neoliberais desestruturantes e indicam rumos e a necessidade de aprimoramento das PPTER no Brasil.

Cacciamali et.al. (2008) organiza estudos sobre questões na perspectiva de um novo contexto institucional do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda procurando contribuir para o debate de caminhos a serem percorridos e, buscando o aperfeiçoamento das políticas de mercado de trabalho e da consolidação dos seus objetivos.

Com relação à construção de uma política pública de emprego, que participe de um desenvolvimento menos desigual é que propõe Dedecca (2009), numa perspectiva que relacione fortalecimento do mercado de trabalho, melhores condições de trabalho e menor desigualdade de renda.

Lúcio (2015) propõe diretrizes para o desenvolvimento articulado de políticas com novos níveis de relevância para um sistema de proteção ao emprego no Brasil.

As políticas Neoliberais que afetaram drasticamente o mercado de trabalho brasileiro se destacam no trabalho de Mota e Oliveira (2015), onde esses autores também enfatizam o papel das PPTER, dizendo que

As políticas públicas de emprego são ações empreendidas pelo Estado no combate ao desemprego, que visam à proteção social dos trabalhadores. Essas políticas têm a finalidade de criar condições favoráveis de acesso ao mercado de trabalho para os trabalhadores, porquanto se destinam a melhorar a condição de empregabilidade dos desempregados ou em risco de demissão, fornecendo recursos para estimular as atividades de formação profissional, bem como procuram atuar diretamente sobre a oferta ou demanda de trabalho, ampliando o número de postos e criando novos empregos. (Mota e Oliveira, 2015, p.100).

Para finalizar, não poderia deixar de mencionar o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, pela sua importância na construção dos dados estatísticos que alimentam estas políticas, através do seu site www.ibge.org.br. Fonte indispensável para consulta das informações sobre o mercado de trabalho brasileiro, que divulgou recentemente os novos números do desemprego no Brasil, referentes a primeiro trimestre de 2017. O índice de desemprego foi de 13,7% da População Economicamente Ativa e atinge 14,2 milhões de trabalhadores (EBC Agencia Brasil, 2017). É o índice mais alto desde que o instituto começou a publicar a pesquisa. Números preocupantes que exigem a presença ativa das Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda.

IV – CONCLUSÃO

A construção de uma Política Pública de Trabalho, Emprego e Renda é uma tarefa importante no apoio ao crescimento econômico do país. No caso brasileiro ela foi construída principalmente na década de 1990, quando a economia brasileira saía de uma situação de recessão com altos índices de inflação e desemprego. Foi se consolidando ao longo do tempo. Com o alto índice de desemprego, que atinge uma parcela significativa da população nos dias atuais, as políticas voltadas para a retomada do crescimento passam a ter importância, muito no sentido de apoiar essa massa de trabalhadores desempregados, desesperados diante do caos do mercado de trabalho.

O desenvolvimento do capitalismo, da forma que foi exposto, procurou recuperar um caminho de estudo para compreender as crises internacionais e as transformações decorrentes, que as saídas dessas crises proporcionaram aos novos modelos de produção que se seguiram. Esses novos modelos trouxeram consigo, além das formas novas de produção, novas relações e organizações dos processos, que afetaram sobremaneira o mundo do trabalho. O desemprego, a (des)qualificação da mão-de-obra, a necessidade de recolocação no mercado de trabalho e outras formas de recuperação da renda pessoal, como evidenciam os estudos, criam a necessidade de políticas públicas que atendessem essa importante demanda social.

Este estudo procurou mostrar que esse processo que ocorreu no capitalismo mundial, aconteceu, com suas particularidades no Brasil, de onde, como mostrou o tópico final, nasceram as Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda. Esta vasta bibliografia sugerida neste tópico, apresentou estudos de importantes autores, de instituições públicas e privadas, que se especializaram neste tema.

Espera-se que este estado de arte contribua com estudos futuros e trabalhos de construção e aperfeiçoamento das PPTER. Esse processo exige também uma avaliação da efetividade e de introdução de novas políticas, pois, como foi visto, novas realidades exigem novas ações mais consistentes.

REFERÊNCIAS

ALBAN, Marcus. *Crescimento Sem Emprego: o desenvolvimento capitalista e sua crise contemporânea à luz das revoluções tecnológicas*. Salvador: Casa da Qualidade, 1999.

ANTUNES, Arnaldo (org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARRIGHI, G. e SILVER, B. (org.). *Caos e Governabilidade no moderno sistema mundial*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

AZEREDO, Beatriz, *Políticas Públicas de Emprego: a experiência brasileira*. Campinas (SP): ABET, 1998.

BARBOSA, A.F., MORETTO, A. *Políticas de Emprego e Proteção Social*. São Paulo: ABET (Coleção ABET - Mercado de Trabalho, v.1), 1998.

BEHRING, E. R., BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CHAHAD, J.P.Z. e FERNANDES, R. (orgs.) *O Mercado de Trabalho no Brasil: políticas, resultados e desafios*. São Paulo: FEA/USP, 2002.

CARDOSO DE MELLO, J. M. *O Capitalismo Tardio: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 7ª ed., 1988.

CARVALHO, A. et al. *Políticas Públicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CACCIAMALI, M.C.et.al. *Desenho e gestão de uma política pública de intermediação de mão-de-obra*. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, 2008.

COSTA, F. L. *Reforma do Estado e Contexto Brasileiro: crítica do paradigma gerencialista*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, G. R. de. *As Comissões Municipais de Emprego de Minas Gerais: uma proposta de avaliação e acompanhamento do desempenho*. Belo Horizonte: PUC/MINAS/MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS. 2001. 172 p (Dissertação de Mestrado).

DEDECCA, C.S. *O Sistema Público de Emprego e a Estratégia de Desenvolvimento*. In Macambira, J. e Carleial, L.M.F. (orgs.). *Emprego, Trabalho e Políticas Públicas*. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, Banco do Nordeste do Brasil, 2009.

FERREIRA, A.M.M., SOUZA, J.A. e OLIVEIRA, L.M. *Sistema de Monitoramento do Sistema Nacional de Emprego (SINE)*. Belo Horizonte: 2010, www.planejamento.mg.gov.br/governo_choque_premio_excelencia_5_premio_mencao_honrosa, Acesso em 20/12/2010.

EBC Agência Brasil. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-04/ibge-total-de-desempregados-cresce-e-atinge-142-milhoes>. Acesso em 03/05/2017.

FIDALGO, F. & MACHADO, L. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte, NETE-UFMG/SETASCAD/FAT/MTE, 2000.

FORRESTER, Viviane. *O Horror Econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.

FJP - Fundação João Pinheiro. *Mapa do mercado de trabalho: estrutura e evolução da ocupação formal em Minas Gerais*. Belo Horizonte: SINE/MTE-FAT/FJP, 2008.

FJP - Fundação João Pinheiro. *Mapa do mercado de trabalho da Região Metropolitana de Belo Horizonte: evolução da ocupação, do desemprego e da renda, por macrounidades espaciais*. Belo Horizonte: SINE/MTE-FAT/DIEESE/FJP, 2009.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

HIRATA, Helena (org.). *Sobre o Modelo Japonês: automação, novas formas de organização e de relações de trabalho*. São Paulo: Edusp, 1993.

HOBBSAWM, Eric. *Mundos do Trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOCHMAN, G. ARRETCHE, M. e MARQUES, E. (org.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - *Brasil: O Estado de Uma Nação: mercado de trabalho, emprego e informalidade*. RJ: IPEA, 2006.

LEMONS, C.S. e NEVES, F.S. *A carreira de gestor público em Minas Gerais no contexto do choque de gestão*. XIII Congresso Internacional CLAD, 2008 (mimeo).

Lúcio, C.G. *Diretrizes para um sistema de proteção ao emprego no Brasil*. Plataforma Política Social (2015). Disponível em: <http://plataformapoliticassocial.com.br/diretrizes-para-um-sistema-de-protecao-ao-emprego-no-brasil/>. Acesso em 03/05/2017.

MATTOSO, J. E. L. *A Desordem do Trabalho*, São Paulo: Scritta, 1995.

MEHEDFF, C.G. *Trabalho, Renda e Participação Social: questões básicas para a atuação de conselheiros e técnicos municipais*. Brasília: Plano/FLACSO, 2002.

MORETTO, A. J. *Políticas de Mercado de Trabalho no Brasil e sua contribuição para a redução das desigualdades*. São Paulo: UNICAMP, 2009 (mimeo).

MOTA, L.A. e OLIVEIRA, M.S. *Políticas Públicas de Emprego no Brasil: apontamentos entre a era Vargas e o Neoliberalismo*. In Revista Foco, V.8,N.2 (2015). Disponível em <http://www.novomilenio.br/periodicos/index.php/foco/issue/view/16/showToc>. Acesso em 03/05/2017.

MYRDAL, Gunnar. *El reto a la sociedad opulenta*. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

NABUCO, M.R., CASTRO, G.R. e DUTRA, R.R.. *Experiências Locais de Geração de Emprego e Renda no Brasil: a experiência do Estado de Minas Gerais*, 2001.

OFFE, Claus. *Capitalismo Desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Trabalho Decente nas Américas: uma agenda hemisférica, 2006-2015*. Brasília: 2006.

OLIVERIA, M.A. (org.). *Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil*. Campinas (SP): GDF, UNICAMP. IE, 1998 a.

_____. *Economia e Trabalho: textos básicos*. Campinas (SP): GDF, UNICAMP. IE, 1998 b.

PAULA, A.P.P. *Por uma Nova Gestão Pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

POCHAMANN, Marcio. *O Trabalho sob Fogo Cruzado*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *O Emprego no Desenvolvimento da Nação*. São Paulo: Boitempo, 2008. I CONGRESSO NACIONAL: sistema público de emprego, trabalho e renda. São Paulo: MTE, CODEFAT, FONSET, 2004.

RAPOSO, D.A. e MACHADO, A. F. *Impactos regionais da liberalização comercial:*

uma análise para os estados de Minas Gerais e São Paulo. In WAJNMAN, S. e MACHADO, A.F. (orgs.) *MERCADO DE TRABALHO: uma análise a partir das pesquisas domiciliares no Brasil.* BH: UFMG, 2003.

REZENDE, Cyro. *História Econômica Geral.* São Paulo: Contexto, 1991.

RIFKIN, Jeremy. *O Fim dos Empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho.* São Paulo: Makron Books, 1995.

_____. *A Terceira Revolução Industrial: como o poder lateral está transformando a energia, a economia e o mundo.* São Paulo: Makron Books, 2012.

SALVATO et al. *Mercado de Trabalho em Minas Gerais e Bahia: considerações sobre uma análise da discriminação de raça e gênero.* 2008 http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2008/D08A086.pdf. Acesso 20/12/2010.

SANTOS, B. S. *A História da Austeridade.* Carta Maior, 2010. http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=17188. Acesso em 16/11/2010.

SILVA, M.O.S. e Yasbek, M.C. (orgs.) *Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo.* São Paulo: Cortez; São Luiz, MA: FAPEMA, 2006.

II CONGRESSO NACIONAL: *Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda.* São Paulo: MTE, CODEFAT, FONSET, 2005.

SILVER, Bervely. *Forças do Trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870.* São Paulo: Boitempo, 2005.

TOURAINÉ, Alain. *As Três Crises.* São Leopoldo (RS): IHU On-line, 2010. <http://www.ecodebate.com.br/2010/01/12/as-tres-criises-artigo-de-alain-touraine/>. Acesso em 20/01/2010.

VIZENTTINI, P.G.F. (org.). *A Grande Crise: a nova (des)ordem internacional dos anos 80 e 90.* Petrópolis: Vozes, 1992.

O PAPEL DO BRINCAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Franciane Machado Lamóia¹

Maria Auxiliadora de Souza²

Maria Izabel Gonçalves Rocha e Silva³

Mirian de Araujo Ribeiro⁴

Kátia Martins Guimarães⁵

¹ Pós - Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FANS

² MBA em Administração de Recursos Humanos pela Uninter.

³ Pós – Graduada em Neuropsicopedagogia pelo Instituto Superior de Ciências da Saúde.

⁴ Graduanda em Pedagogia pela FANS – Faculdade de Nova Serrana.

⁵ Graduanda em Pedagogia pela FANS – Faculdade de Nova Serrana.

RESUMO

Sabe-se que o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, segundo Piaget passa por etapas ou períodos de desenvolvimento. Nos períodos iniciais do desenvolvimento a criança de 0 a 5 anos encontra no brincar a grande oportunidade de construir inúmeros conhecimentos. Inicialmente, quando bebê, o brincar com as próprias partes do corpo e seus movimentos, com os sons, as cores, formas e texturas traz grande alegria e prazer. Mais tarde após os dois anos surge então na criança a capacidade de simbolização, que é a capacidade de representar com símbolos aquilo que acontece em seu pensamento para com isso fazer-se entender construindo a sua autonomia e socializando-se cada dia mais. Assim, o brincar torna-se a principal atividade da criança pré- escolar, pois o brincar lhe dá condições de representar o mundo adulto, através dos jogos imitativos, introduzindo a criança de uma forma prazerosa e eficiente em um mundo ainda desconhecido. O brincar de faz de conta abre possibilidades para que a criança represente a realidade como ela a sente e assim aprender a lidar com diferentes situações do cotidiano. Através dos jogos e brincadeiras, o pensamento se desenvolve de forma lúdica conferindo a cada criança o amadurecimento e as aprendizagens necessárias às próximas etapas de vida.

Palavras - Chave: brincar, criança, jogo

ABSTRACT

It is known that the cognitive development of an individual, according to Piaget goes through stages or periods of development. In the early stages of development, the child from 0 to 5 years of age finds it difficult to construct a great deal of knowledge. Initially, as a baby, playing with your own body parts and their movements, with sounds, colors, shapes and textures brings great joy and pleasure. Later on, after two years, the capacity for symbolization emerges in the child, which is the ability to represent with symbols what happens in their thinking to make themselves understood by building their autonomy and socializing each day more. Thus, playing becomes the main activity of the preschool child, since playing enables him to represent the adult world through imitative games, introducing the child in a pleasurable and efficient way into a world still unknown. Playing pretends opens up possibilities for the child to represent reality as he feels it and thus learn to deal with different everyday situations. Through the games and games, the thought develops in a playful way giving each child the maturation and the necessary learning to the next stages of life.

Keywords: play, child, game

1- INTRODUÇÃO

Este artigo fundamenta-se em pesquisas a diversos autores como uma pesquisa bibliográfica e tem por objetivo geral analisar a importância do brincar na educação infantil. Provocar o interesse da criança através da brincadeira e como ela se desenvolve no processo de aprendizagem.

Como objetivo específico iremos identificar as atividades ligadas ao brincar, analisar tipos de brinquedos e brincadeiras infantis, identificar a

¹ Graduanda em Pedagogia pela FANS – Faculdade de Nova Serrana.

diferença do jogar e brincar, definir jogo, brinquedo e brincadeira e definir qual o papel do brincar no desenvolvimento infantil.

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. Através do brincar, é possível provocar o interesse da criança e analisar como ela se desenvolve no processo de aprendizagem. É possível ainda, analisar sua imaginação, seus desejos, necessidades, organização de pensamento, expressão da conduta, prazer. A brincadeira infantil é uma forma de estudar a criança e perceber seus comportamentos. Pode-se usar a brincadeira como meio de diagnóstico de problemas da criança.

Nas palavras de Rodrigues (2000), Ao se observar uma criança brincando, verifica-se o quanto se concentra no que está fazendo. Naquele momento, ela incorpora as suas fantasias e reproduz cenas do seu cotidiano, que tanto pode ser violento, tenso e cheio de privações, quanto alegre, tenso e prazeroso.

Ainda nas palavras de Rodrigues (2000), Uma criança, ao entrar no universo do brinquedo, estará vivenciando e lidando com a sua própria estruturação e desenvolvimento da inteligência.

2- Jogo, Brinquedo e Brincadeira

Tentar definir o jogo não é uma tarefa muito fácil, tendo em vista que a palavra jogo pode ser entendida de diversas formas.

De acordo com Ferreira (2001), Jogo é toda atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho.

Para Lopes (2001), “O jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades”.

Ainda nas palavras de LOPES,

A criança sempre brincou. Independentemente de épocas ou de estruturas de civilização, é uma característica universal; portanto, se a criança brincando aprende, por que então não ensinarmos da maneira que ela aprende melhor, de uma forma prazerosa para ela e, portanto, eficiente? (LOPES, 2001, p.35).

Brincar é uma atividade diária na vida das crianças. É através da brincadeira que a criança expressa sua forma de atuação da realidade.

Segundo Kishimoto (2000), é difícil definir exatamente o que significa a palavra jogo, uma vez que pode tratar-se de especificidades diferentes. O jogo para o adulto possui ligação com regras e comportamentos padronizados, que ajudam a atingir determinado objetivo, já para a criança o jogo tem a ver com o prazer, a diversão, a aprendizagem disfarçada e efetiva.

Conforme Amaral (2009),

[...] através do jogo o homem constrói pontes de comunicação. A partir disso devemos estar vigilantes para as mensagens que transmitimos através dele, para que não reproduzimos os valores individualistas e agressivos da sociedade em que vivemos (AMARAL 2009, p.36).

De acordo com o dicionário Aurélio Brinquedo é “objeto de brincar” Brincadeira é “o ato de brincar”, estão interligadas.

Para Kishimoto (2000),

[...] A ênfase é dada à “simulação” ou faz-de-conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. Os termos simbólicos, representativos, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção ou de faz-de-conta podem ser vistos como sinônimos, desde que sejam empregados para o mesmo fenômeno (KISHIMOTO 2000, p. 58).

Seguindo a linha de pensamento de Catunda (2005), o brincar torna-se difícil nessa sociedade capitalista, e importante de ser trabalhado pelos educadores nas escolas:

[...] Advogo que é preciso fortalecer o que fazemos, procurando atuar com alegria e, cientificamente, justificar nossas práticas, aplicando de maneira consciente os conteúdos lúdicos tão necessários a uma aprendizagem verdadeiramente significativa (CATUNDA, 2005 p.11).

3- Diferença do brincar e jogar

De acordo com Rodrigues (2000), a visão de lúdico e a importância do ato de brincar era valorizada na Antiguidade, ultrapassou os tempos e

permaneceu nas culturas, mantendo-se os jogos e brincadeiras de caráter universais.

Na Educação Infantil, não existe um currículo obrigatório como tem o Ensino Fundamental e Ensino e Médio. Existe sim as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNNEI (1998), são sim documentos norteadores nessa etapa da Educação Básica.

Assim, na ausência de um currículo obrigatório, mais do que nunca o educador tem a liberdade para planejar e avaliar o desenvolvimento da criança na escola por meio de jogos e brincadeiras e realizando os registros na Educação Infantil. O que possibilitará ao educador fazer uma reflexão e análise sobre o progresso da criança no processo de aprendizagem.

Um dos maiores questionamentos na Educação Infantil em se tratando de jogos e brincadeiras, está relacionado a: “O que é o jogar e o brincar?”

Alguns educadores utilizam a palavra brincar e jogar como sinônimas. Outros já fazem a diferenciação de acordo com suas histórias de vida. Vejamos como o dicionário Aurélio define esses termos:

Brincadeira - Ato de brincar, divertimento, gracejo, borgia, bailarico.
Jogo - Fazer uma partida (ou várias partidas) de, manejar com destreza, aventurar, arremessar, brincar, dirigir, dar-se ao jogo, mover-se, funcionar, ajustar, combinar, condizer, balançar, atirar-se, arremessar-se. (<https://dicionariodoaurelio.com/>>acessado em: 12 de maior de 2017).

Tanto jogo quanto brincadeira podem ser tratadas como palavras sinônimas de divertimento. Jogos e brincadeiras são as atividades mais realizadas pelas crianças, em se tratando de atividade prazerosa, motivadoras, educativas e que transmitem alegria.

Os jogos e as brincadeiras nesta primeira fase da Educação Básica são utilizados pelos educadores como estratégias no processo de ensinar e aprender, pois através dos jogos e brincadeiras é que estimula o raciocínio e a vivência dos conteúdos ensinados em sala de aula. Entretanto, por vezes alguns educadores são resistentes por desconhecerem tal importância e não conseguem trabalhar a diferença do jogar e do brincar nessa fase. Ainda compreendem como apenas perder tempo.

Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil, documento editado pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC – em 1998:

As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos. Além de alegria e prazer, algumas vezes a exposição de seu corpo e seus movimentos podem gerar vergonha, medo ou raiva. Isso também precisa ser considerado pelo professor para que ele possa ajudar as crianças a lidar de forma positiva com limites e possibilidades do próprio corpo. (BRASIL, MEC, 1998, p.37).

O jogo para os adultos não tem o mesmo significado, enquanto que, para as crianças a dimensão é outra. Em se tratando de criança em geral ocorre a aprendizagem, já para o adulto é apenas recreação.

O jogo é muito importante para o desenvolvimento, a motivação, estimulação da construção do raciocínio. As práticas educativas que permeiam o contexto escolar e conseqüentemente estão intimamente relacionadas com diferentes concepções de ensino, é que norteiam as ações diárias dos educadores e que podem conduzir a uma aprendizagem muitas vezes ineficaz se pensarmos no contexto sociocultural dos nossos alunos, partindo inclusive do contexto sociocultural que cada professor tem internalizado na compreensão dos pré-conceitos existentes entre jogar e brincar. Não podemos nos esquecer que são palavras sinônimas de divertimento e é apenas isso que interessa ao aluno da Educação Infantil compreender, para que ele seja motivado na aprendizagem.

Estudiosas como Relvas (2007) ressaltam que para Vygotsky uma importante ideia defendida é a relação indivíduo/sociedade.

A autora ainda afirma que para Vygostsky:

...as funções psicológicas especificamente humanas tem origem nas relações home-mundo. Isso implica aceitar que o desenvolvimento mental não é dado a priori, mas é construído ao longo da vida e está intimamente relacionado com o desenvolvimento histórico e formas sociais da vida humana. (RELVAS, 2007, p. 105).

É nesse desenvolvimento mental e histórico que a criança vai se transformando nas relações que são produzidas dentro de uma cultura. A criança dentro do jogo simbólico e da brincadeira vai se moldando e construindo suas relações com o seu tempo histórico. A criança nesse brincar entra em contato o tempo

todo com os signos produzidos pela sua cultura e pelos signos da cultura do educador que direciona a brincadeira e assim ocorre a transmissão cultural.

Kishimoto afirma:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”. (KISHIMOTO, 2000, p. 15).

O desenvolvimento humano, portanto, dá-se entre sujeito e meio, onde o jogar e o brincar tornam-se apenas um divertimento – advindos das experiências construídas pelo sujeito que perpassam a linha do tempo e essa relação dialética cultural é o palco na construção dos diversos tipos de brincadeiras infantis.

Sendo assim, nesta construção é que analisaremos os tipos de brincadeiras infantis a seguir.

4- Tipo de brincadeiras infantis.

Existem muitas brincadeiras e jogos que contribuem para o desenvolvimento humano, estes podem auxiliar o docente em sua prática pedagógica, sendo que são de fácil aplicação e levam ao prazer, construindo valores como companheirismo, trabalho em grupo, solidariedade, respeito, entre outros, assim como é explicitado por SOLER (2008).

Segundo Amaral (2009), “Desde que nascemos, parece que só nos oferecem uma opção. Competir, vencer alguém ou ganhar uma coisa”. (AMARAL, 2009, p.26).

Dentre os diversos tipos de jogos e brincadeiras que podem ser trabalhados com as crianças, os jogos cooperativos são aquelas cujo objetivo não é o ganhar, mas sim o jogar, participar, sendo forma de interação entre os participantes, onde o que prevalece é o trabalho em equipe que os levará a alcançar determinado objetivo.

De acordo com Amaral (2009),

O jogo cooperativo busca aproveitar as condições, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em um grupo e tentar atingir um objetivo comum. O mais importante é a colaboração de cada um, é o que cada um tem para oferecer naquele momento, para que o grupo possa agir com mais eficiência nas tarefas estabelecidas. (AMARAL, 2009, p. 27).

São muitos os jogos e brincadeiras que podem ser trabalhados com as crianças, pois além de despertarem alegria, prazer, eles também contribuem para o desenvolvimento do aluno auxiliando no processo de aprendizagem.

Dentre os diversos jogos e brincadeiras, tem-se por exemplo:

Telefone sem fio (desenho):

Em coluna. O último participante deverá fazer um desenho com o seu dedo nas costas do colega que está na sua frente. Este passará o mesmo desenho para o próximo da coluna, até chegar ao primeiro da coluna, que deverá desenhar em uma folha de papel e apresentá-lo aos colegas.

Objetivo:

- Criatividade
- Percepção
- Cooperação

Amarelinha humana:

Assemelha-se a amarelinha tradicional. Porém, cada vez que for buscar a pedra, leva-se um acompanhante. Ao chegar no céu os participantes se transformam em anjos de uma asa. Sua missão é resgatar os colegas que ficaram na terra, por isso irão se reunir em duplas formando anjos com duas asas. Assim, os anjos deverão repetir o percurso, levando os colegas para o céu.

Objetivos:

- Cooperação
- Aproximação
- Equilíbrio

Foto viva:

Os participantes serão divididos em dois grupos (A e B). Os participantes do grupo A serão as fotos, e os do B os observadores. O grupo A estará caminhando, e ao sinal do facilitador cada um fará uma pose (foto). O grupo B

deverá criar e contar uma história com a foto do grupo A. Logo após inverte-se os papéis dos grupos.

Objetivos:

- Criatividade
- Espontaneidade
- Comunicação
- Organização

Além desses existem vários outros como por exemplo: Somos um Só, Dominó, Sanduíche, Adoleta Cooperativa, Sua Mão é Minha Mão, Pega-pega, dentre outros que são exemplificados por AMARAL (2009).

5- Papel do brincar no desenvolvimento infantil

Conforme Oliveira (2000), “a capacidade de brincar é intrínseca ao ser humano. É extrema a importância da brincadeira, do ato de brincar, para o desenvolvimento infantil”. (OLIVEIRA, 2000, s/p).

De acordo com Catunda (2005),

O brincar configurado como uma forma, uma maneira, um modo-de-ser, apresenta-se como possibilidade concreta para o desenvolvimento dos processos de educação que envolva a responsabilidade com os corpos. Isso porque, ao brincar, o humano passa a interagir com sua vivência e com a vivência do outro, logo interferindo nas relações interpessoais, o que pode facilitar a intervenção no desenvolvimento da cultura lúdica. (CATUNDA, 2005, p.40).

Conforme Kishimoto (2000), “Assim como a poesia, os jogos infantis despertam em nós o imaginário, a memória dos tempos passados.”.

Ainda seguindo a linha de pensamento do autor, as regras dos jogos, sendo elas implícitas ou explícitas, são responsáveis pelo caráter educacional. Por meio das mesmas, a criança desenvolve, com prazer e sem muito esforço, o raciocínio, a psicomotricidade, o cognitivo e ainda, o cooperativismo com os demais jogadores. A criança que brinca, aflora a imaginação de forma empírica e demonstra comportamento motivacional com abertura para a aprendizagem.

De acordo com Soler (2011), “... o jogo é divertimento e distração. Porém, o jogo também significa trabalho sério, pois tem poder de transformar valores, normas e atitudes.” (SOLER, 2011, p.28).

Nessas concepções, o jogar possui funções essenciais na formação do ser humano:

1. Serve para explorar: O mundo que rodeia quem joga, como também explorar as suas próprias normas, regras e atitudes.
2. Reforça a convivência: O alto grau de liberdade que o jogo permite faz com que as relações fiquem mais saudáveis, e dependendo da orientação que o jogo possibilita, pode modificar e aprimorar o relacionamento interpessoal. Daí a importância de se tentarem criar jogos para o encontro e não para o confronto.
3. Equilibrar corpo e alma: Devido ao seu caráter natural, atua como um circuito autorregulável de tensões e relaxamentos.
4. Produzir normas, valores e atitudes: Tudo o que acontece no mundo real pode ser utilizado dentro do jogo por meio da fantasia. Entendo que o jogo pode nos formar em direções variadas; cabe a cada um de nós fazer a escolha.
5. Fantasiar: Transforma o sinistro em fantástico, sempre dentro de um clima de prazer e divertimento.
6. Induz a novas experimentações: Permite aprender por meio de erros e acertos, pois sempre se pode recomeçar um jogo novo.
7. Torna a pessoa mais livre: Dentro de um jogo, existem infinitas escolhas, permitindo à pessoa que joga estruturar-se e desestruturar-se frente às dificuldades. (SOLER, 2011, p.29).

O jogo didático é uma ferramenta muito utilizada em sala de aula, devido sua importância no ensino e aprendizagem, uma vez que o jogo desenvolve a inteligência em vários sentidos e é um facilitador da compreensão (FIALHO, 2007).

Segundo SILVEIRA (1998, p.02):

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência (SILVEIRA, 1998, p.02).

Conforme DEVEZA (2017), por considerar o conhecimento prévio do aluno, o jogo se torna uma forma prazerosa de aprendizagem, uma vez que ele deixa de ser sujeito passivo e torna-se sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisa bibliográfica observamos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma maneira a brincadeira se faz presente e torna elementos necessários ao relacionamento com outros indivíduos. Desta forma, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação espontânea e consegue demonstrar suas alegrias e tristezas, entusiasmos, agressividades, passividades e angústia. É através da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e divide com o outro, se conhece e conhece o outro.

Além do convívio, a brincadeira, o brinquedo e o jogo são elementos fundamentais como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade de aprendizagem da criança. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver habilidades fundamentais a sua futura atuação profissional.

Nesse sentido, percebe-se que as brincadeiras, os brinquedos e os jogos agregam significativamente valores para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança. Conclui-se que a brincadeira voltada para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento absoluto nos aspectos social, físico, afetivo, cultural e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, portanto, a educação infantil deve considerar a brincadeira como parceira e utilizá-la amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS:

Amaral, Jader Denicol do. *Jogos Cooperativos*. 4.ed. ver. E ampl. – São Paulo: Phorte, 2009.

BRASIL. *Referencial Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1-3.

Catunda, Ricardo. *Brincar, Vivenciar na escola*. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

Kishimoto, Tizuko Morchida - *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

Lopes, Maria da Glória. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 4. ed. Rev. - São Paulo, Cortez, 2001.

Soler, Reinaldo. *Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos*. Rio de Janeiro. 3ª edição: Sprint, 2011.

RELVAS, Marta Pires. *Fundamentos Biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

Rodrigues, Rejane Penna. *Brincalhão: uma brinquedoteca itinerante*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PESQUISA E PESQUISA EDUCACIONAL: importância na formação de profissionais da educação.

Simone Grace de Paula¹.

RESUMO

Este texto é a primeira parte de estudo foi realizado como professora da disciplina de Pesquisa e Produção do Conhecimento na Pós Graduação em Inclusão Escolar. Esta pós-graduação era resultado de um convênio estabelecido em a PUCMINAS VIRTUAL e a FEAPAEs – Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais de Minas Gerais que teve o objetivo a formação mais consistente no exercício da prática profissional. A disciplina visava orientar professoras com vasto exercício profissional, porém, sem experiência de pesquisa na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Buscou-se, por meio de linguagem simples e próxima àquela já utilizada no campo da educação, aproximar o profissional das discussões sobre a importância da pesquisa na formação e na prática pedagógica dos profissionais da educação. Para tanto, dividiu-se o estudo em duas partes. Na primeira, procurou-se definir pesquisa e pesquisa científica como produção de conhecimentos. Abordou-se a pesquisa em educação, suas características e, posteriormente, apresentou-se alguns tipos de pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa; senso comum; pesquisa educacional.

1. Introdução

A vida em sociedade e as experiências humanas fizeram com que os homens produzissem ideias que foram sendo acumuladas, permitindo ao homem tecer explicações acerca da realidade. O conhecimento do mundo retrata as ideias presentes na vida em sociedade.

¹Professora Dra. em Educação pela FAE/UFMG. Membro do PRODOC/FAE/UFMG e do Observatório da Juventude. Atualmente, é coordenadora e professora do curso de Pedagogia da FANS/Faculdade de Nova Serrana e leciona nos cursos de Pedagogia UEMG/Universidade de Minas Gerais/campus de Divinópolis e na UIT/Universidade de Itaúna.

A transmissão de ideias, oralmente ou por escrito, permite acumular conhecimentos. Aos conhecimentos antigos vão sendo incorporados novos conhecimentos que podem ocorrer pela ampliação e ou aprofundamento daqueles já existentes ou pela sua negação. Ao se comunicar e discutir esses conhecimentos, eles adquirem um caráter coletivo, mesmo quando são feitos por uma pessoa, porque são históricos, construídos em um contexto social a partir de outros conhecimentos anteriormente produzidos.

Os conhecimentos produzidos são de diferentes tipos. O conhecimento comum, senso comum, é muito importante para o nosso cotidiano, ele refere-se a um “conjunto de opiniões e valores característicos daquilo que é correntemente aceito em um meio social determinado” (Japiassu e Marcondes, 1996, p. 245). Entretanto, ele pode ser conservador, superficial e enviesado.

O conhecimento científico pretende ultrapassar a compreensão imediata da realidade. Apesar de ser muito difícil definir ciência, dada a sua complexidade e a falta de acordo entre as definições, Freire-Maia propõe-se a uma “tosca” definição considerando-a um “[...] conjunto de descrições, interpretações, teorias, leis, modelos, etc., visando ao conhecimento de uma parcela da realidade [...], através de uma ‘metodologia especial’, no caso, a metodologia científica”. (Freire-Maia, 1998, p.24). O conhecimento produzido pela ciência pode ampliar e, até mesmo, contrariar esse entendimento primeiro da realidade, devido a critérios de observação e explicações de fenômenos segundo algum referencial. E pode ter um método para o desenvolvimento da pesquisa, conforme o problema de investigação. Um conjunto criterioso de construção desse conhecimento dá-lhe o “estatuto científico”.

Na história da ciência, predomina uma separação entre conhecimento do senso comum, caracterizado como superficial, falso e ilusório, e conhecimento científico, considerado como verdadeiro, experimentado e comprovado. A cientificidade era atribuída ao uso de ferramentas e metodologias utilizadas pelas ciências exatas e biológicas ou da natureza. Porém, esse cientificismo não é partilhado pelas ciências humanas e sociais, entre elas a educação, que necessitam e necessitam desenvolver métodos de pesquisa específicos dados os seus objetos e sujeitos, ou seja, os seres humanos com que lidam.

Existe um grande debate entre as relações do conhecimento do senso comum e o científico. Sabe-se que a ciência moderna ergueu-se pela negação

do senso comum. Contudo, alguns teóricos acreditam que a ciência pós-moderna vem para reconhecer os valores do senso comum – ele também produz conhecimentos – que pode ser ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico. (Santos, 2002). Assim, “não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer que não há conhecimento absoluto e definitivo”. (Gatti, 2002, p.10)

A introdução do conceito de incerteza no meio científico sugere, de certa forma, uma aproximação entre o senso comum e o conhecimento científico. Francelin contribui para esta reflexão ao relatar que:

As configurações de verdade, mesmo as científicas, e, talvez, principalmente essas, carregam em si as maiores provas e os mais nítidos exemplos de medo, angústia, amor, fé, júbilo filosófico e contemplação na mais alta rigorosidade metodológica e ceticismo científico, pois o espírito científico é metafórico (FRANCELIN, 2004, p.33).

O reconhecimento dessa questão permite afirmar que ambos os conhecimentos são produzidos pelos homens e estão passíveis de imprecisões e incertezas.

2. Pesquisa e Pesquisa Educacional

A palavra pesquisa é utilizada, cotidianamente, com diferentes significações. Pode-se dizer que realizamos pesquisa de preços de produtos, de receitas culinárias, de formas diferentes para ensinar determinados conteúdos, de textos interessantes para trabalhar com alunos. Contudo, a pesquisa com intenção de produção de conhecimentos, criação de um corpo de conhecimentos sobre determinado assunto, deve apresentar certas características específicas. Tomada em seu sentido próprio, pesquisa “é a competência metodológica de questionar a realidade, de dialogar criticamente com ela, para poder melhor intervir na prática” (DEMO, 1996, p. 236). A observação do critério metodológico possibilita ao pesquisador elaborar sínteses consistentes e plausíveis, a partir da temática e do problema de pesquisa escolhidos, criando um referencial de segurança na realização da pesquisa.

Em trabalho realizado nos Institutos de Formação de Professores (IUFMs), na França, Beillerot (2001) distingue a diferença entre estar “em” pesquisa e “fazer” pesquisa. Para esse autor estar “em” pesquisa diz respeito a toda pessoa que pensa, reflete sobre dificuldades ou situações problemas com as quais ela se defronta no seu cotidiano, ou então, sobre os sentidos que ela tenta descobrir, tanto em sua vida pessoal como em sua vida social. Essa atitude pode ser solitária ou discutida com outras pessoas em conversações cotidianas. Ao contrário, “fazer pesquisa” implica outros procedimentos, especificamente relacionados com o verbo “fazer”: encontrar os meios para uma **objetivação**¹ de questões e de preocupações para poder estudá-las, investigá-las. Da mesma forma, existe também a diferença entre fazer pesquisa, que um estudante de graduação ou pós-graduação pode aprender a realizar e ser pesquisador, que impõe um *status* e um reconhecimento social.

Existem várias formas de investigação. Em relação ao professor, podemos dizer que seu trabalho exige que se façam pesquisas, consultas, elaboração de materiais, principalmente quando ele se encontra em situações desafiadoras, por exemplo, trabalhar um tema pouco conhecido, AIDS, inovação tecnológica, preservação ambiental. Beillerot, diante das várias formas de investigação, procura distinguir e definir o que seja pesquisa acadêmica. Ele sugere que sejam estabelecidos três critérios:

1º) uma produção de conhecimentos novos. E quem define quais conhecimentos são novos? A própria comunidade acadêmica autorizada a sustentar esse julgamento: professores universitários e pesquisadores. Ele exclui as situações pedagógicas em que os alunos em formação são convidados a resolver problemas ou a produzir diversos relatos, portfólios ou dossiês sobre suas experiências ou estudos de situações específicas, nos quais os resultados podem ser novos para os estudantes, mas não para a comunidade acadêmica, salvo exceções.

¹ A objetivação refere-se a alguns cuidados ao se iniciar uma atividade de pesquisa com os professores sobre sua prática. Entre eles, um trabalho anterior com os professores, antes de iniciar as atividades de pesquisa, para um “desembaçamento” (para que se tornem mais conscientes de sua subjetividade em uma ação) para encontrar as vias de uma melhor objetividade, até elaborarem um ponto de vista suficientemente distanciado para constituírem objetos de pesquisa. Isso significa que o professor ao estudar sua prática ou problemas com os quais está afetivamente envolvido, por exemplo, se o professor acha difícil que a escola regular seja inclusiva, essa crença poderá influenciar nos rumos de sua pesquisa.

2º) uma produção rigorosa de encaminhamentos, para se definir o objeto de pesquisa (o que será pesquisado), o método a ser seguido e o campo de investigação. Esses procedimentos da pesquisa devem obedecer aos critérios de rigor e racionalidade. O estabelecimento desses critérios tem relação com a teoria que se está trabalhando ao pesquisar; e/ou com a forma pela qual selecionamos os dados, e/ou com a lógica que se empregou durante todo o trabalho.

3º) uma comunicação de resultados, que é a divulgação da investigação realizada. A comunicação pode ser feita em seminários, congressos e outros eventos da área ou, na apresentação para uma banca examinadora, aberta ao público, compreendendo a discussão crítica, a verificação e a acumulação de conhecimentos. A observação desses três critérios já permite a eliminação de trabalhos que são indevidamente chamados de pesquisa.

As pesquisas podem ser divididas em dois grandes grupos, conforme Beillerot (2002):

1º) aquelas que visam à produção de conhecimento do ângulo específico da análise dos processos e fatos e fenômenos estudados;

2º) aquelas que visam a permitir diretamente, pelos conhecimentos novos produzidos, uma transformação das ações e práticas.

No campo social ou humano, estabelecer fronteiras tão precisas é difícil ou perigoso. Por isso, no que se refere à educação, é necessário acrescentar um terceiro procedimento uma abordagem original que procura estudar objetos específicos, por exemplo, a relação pedagógica ou a análise da situação pedagógica na sua totalidade, sem “recortar” um aspecto específico.

Apesar de qualquer pesquisa tradicionalmente estar dividida entre “pesquisa básica” e “pesquisa aplicada”, a produção de conhecimento em práticas sociais complexas, como a educação, deveria ocorrer por meio da análise da situação pedagógica em sua totalidade, Beillerot (2001). No campo das pesquisas práticas ou pedagógicas, faz-se necessário admitir a existência de muitos procedimentos, pois, ela mesma, não obedece a um só modelo. Com reservas e distinções, o autor recupera três modelos:

1º) os métodos “comparativos” que se inspiram nos modelos quase-experimentais: utilizam situações reais e não situações de laboratório. Por

exemplo, comparar o processo de inclusão em duas escolas comuns, de redes de ensino diferentes: estadual e municipal.

2º) o estudo da própria prática pelos profissionais, mediante diferentes técnicas: analisar um ou vários elementos das suas práticas pedagógicas por meio da objetivação e da teorização. Por exemplo, estudo o processo de inclusão da própria professora, o acolhimento de seus alunos e da direção da instituição a um aluno cadeirante.

3º) Pesquisa-ação: termo muito genérico que recobre maneiras muito diversificadas de produzir conhecimento. Entre elas, o estudo de situações-problemas do cotidiano escolar, por meio do estabelecimento de parceria entre um professor universitário e um da escola básica, para estudar e elaborar propostas para intervir na situação. Porém, pode ocorrer de nem sempre se chegar a resultados claros. Isso pode ocorrer visto que a prática da escola básica não se reduz à estreita aplicação de conhecimentos teóricos: os professores reelaboraram, concordam ou discordam com os conhecimentos produzidos por outros.

As pesquisas em educação buscam compreender as relações existentes entre os atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto e suas consequências. Diferentemente das pesquisas nas Ciências Exatas e Biológicas, as pesquisas em educação não podem ser estritamente experimentais, com todas as variáveis sendo controladas. O ser humano, como sujeito de pesquisa, é ativo e seu desenvolvimento biológico integra um sistema de relações sociais, culturais e políticas que amplia suas possibilidades de aprendizagem.

Os estudos sistemáticos sobre educação no Brasil se iniciaram na década de trinta com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Esses estudos contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa com fundamentação empírica. O INEP se tornou produtor e difusor de pesquisas baseadas em métodos e técnicas de investigação científica em Educação.

A partir da década de sessenta, com a criação de programas sistemáticos de pós-graduação, as pesquisas desenvolveram-se nas Universidades. Paralelamente, ocorre o fechamento dos Centros Regionais de pesquisa do INEP.

Na década de cinquenta, as pesquisas possuíam características predominantemente psicopedagógicas e estavam focalizadas no desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes. Na década de sessenta, elas passam a abordar a educação como investimento: demanda profissional, formação de recursos humanos e técnicas programadas de ensino. As pesquisas adquirem natureza econômica.

Em meados da década de setenta, ampliam-se as temáticas de estudo, aprimoram-se as metodologias de pesquisa, são usados métodos quantitativos mais sofisticados. Há preocupação em produzir referencial teórico mais crítico. Entretanto, predominam os enfoques tecnicistas e a operacionalização de variáveis e a sua mensuração.

No final dos anos setenta e início dos anos oitenta, tem-se o desenvolvimento da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação (ANPED), que dissemina a pesquisa em educação e suas implicações, que era influenciada por teorias de inspiração marxista.

Na década de noventa, há uma crescente ampliação da produção na área da educação, uma diversificação de temáticas e de abordagens metodológicas. Atualmente a ANPED realiza reuniões anuais, com vinte e três grupos de estudos sobre temáticas variadas, entre elas: História da Educação, Formação de Professores, Didática, Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Alfabetização, Leitura e Escrita, Currículo, Gênero, Sexualidade e Educação, Movimentos Sociais e Educação Especial, entre outros.

O acesso aos estudos é feito pelo site: www.anped.org

3. A Pesquisa Qualitativa

A Pesquisa Qualitativa preocupa-se com a percepção da realidade, para apreender os fatos ou fenômenos, e não somente registrá-los ou descrevê-los. Ela responde a questões muito particulares, estudando um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-

22). Dessa forma, a intuição, a subjetividade e a exploração têm lugar na pesquisa qualitativa.

A pesquisa quantitativa preocupa-se com a mensuração, a objetividade e a tradução dos resultados em dados matemáticos. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem o fenômeno de forma concreta e visível, a abordagem qualitativa aprofunda no mundo dos sentidos e significados não perceptíveis em tabelas e dados matemáticos. O conjunto dos dados qualitativos e quantitativos se complementa, porque ambos são necessários para a compreensão da realidade.

As características da pesquisa qualitativa pontuadas por Bogdan & Biklen (1991) são: (a) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o *investigador o instrumento principal*. Independentemente da forma de coleta de dados, vídeos, gravadores, anotações, observações, entrevistas, os pesquisadores assumem a influência do *contexto* na experiência dos sujeitos e no comportamento humano; (b) a investigação qualitativa é *descritiva*: os dados coletados são apresentados na forma escrita ou por imagens, e não através de números. O pesquisador procura descrever em que consiste determinada situação ou visão de mundo; (c) há um interesse maior pelo *processo* do que pelo resultado ou produto. Há uma análise minuciosa das situações e das interações, buscando-se compreender os processos vivenciados, voltando-se o interesse para a dinâmica de construção e reconstrução da experiência pelos sujeitos pesquisados; (d) os pesquisadores tendem a analisar os dados de *forma indutiva* – as abstrações vão sendo construídas à medida que se coletam e se agrupam os dados; (e) o significado atribuído pelos sujeitos às suas experiências. Os investigadores dão grande importância ao modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Eles procuram apreender as diferentes perspectivas das pessoas diante de um fenômeno. O modo de condução das pesquisas qualitativas reflete um diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos de pesquisa.

Assim, a pesquisa a ser realizada por vocês insere-se no quadro das pesquisas qualitativas em educação.

Considerações Finais

Neste texto tivemos a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos do senso comum e científico, percebendo que apesar das diferenças, existe o reconhecimento dessa questão permite afirmar que ambos os conhecimentos são produzidos pelos homens e estão passíveis de imprecisões e incertezas.

Verificamos que a pesquisa científica é a competência metodológica de questionar a realidade. A observação do critério metodológico possibilita ao pesquisador elaborar sínteses consistentes e plausíveis, a partir da temática e do problema de pesquisa escolhidos, criando um referencial de segurança na realização da pesquisa.

Observamos que há distinção entre ser pesquisador e fazer pesquisa. Como docente de crianças, você faz pesquisa. Para que tenha um caráter científico ela precisa atender a certos critérios.

Por fim, verificamos que no campo da educação e, no trabalho monográfico ou de conclusão de curso, o estudante geralmente faz pesquisa qualitativa. Contudo, não é desaconselhável que o mesmo faça pesquisa quantitativa.

REFERÊNCIAS

BEILLEROT, J. A **“Pesquisa”**: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.

BOGDAN, R.; BILKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

FRANCELIN, Marivalde M. **Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos**. In: Ci. Inf. Brasília, v.33, n.3, p.26-34, set./dez. 2004.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO “A TERCEIRA MARGEM DO RIO”: Guimarães Rosa, uma análise possível no ensino de base **(Re)construction of meaning in the text “THE THIRD MARGIN OF THE RIVER”**: Guimarães Rosa, a possible analysis in classes of basic education

RESUMO

Neste artigo, propomos verificar algumas estratégias que corroboram para a (re)construção de sentidos do texto: ***A terceira margem do rio***, de Guimarães Rosa a fim de auxiliar o trabalho do professor de Língua Portuguesa, especificamente o que atua no ensino de base em escolas públicas no que tange à prática de produção e recepção de textos por parte dos alunos. Nesse sentido, não questionamos o trabalho desse professor, apenas traçamos uma possível análise da (re)elaboração de sentidos no texto.

Palavras-chave: Escolas públicas; ensino de base; trabalho do professor; (re)construção de sentidos.

ABSTRACT

In this article we propose some strategies to check for (re)construction of meaning in the text: ***The third margin of the river*** to assist the work of a teacher of Portuguese, which acts specifically on basic education in public schools with regard to production practice and reception of text by students. In this sense, do not question the work of this teacher; we draw only one possible analysis of (re)making of meaning in the text.

Keywords: Public schools; basic education; the teacher's work; (re)construction of meaning.

Introdução

Ultimamente têm-se questionado muito no que diz respeito à formação do professor, a formação continuada e as habilidades desse professor em relação à construção de estratégias que auxiliem o desempenho dos alunos quanto à prática de escrita e o processo de interpretação de textos. Porém, mais do que questionamentos, faz-se urgentemente necessário uma política de apoio ao trabalho do professor e pesquisas que realmente colaborem com as atividades de leitura, interpretação e reescrita dos alunos. Mais do que teorias é preciso que as políticas públicas ofereçam mais suportes à atividades que auxiliem com as estratégias de análises de textos, ofertando espaços de leitura nas escolas, livros dos mais variados gêneros textuais e discursivos, espaço para que os professores levem os alunos para assistirem a filmes e principalmente, é necessário um investimento e treinamento dos professores

¹ Mestra em Linguística pela UNIFRAN/Universidade de Franca; integrante do Projeto Observatório da Educação CAPES/UNIFRAN (2011); membro do corpo editorial da RIEC/Revista Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos; membro do NDE -núcleo de desenvolvimento estruturante do curso de Pedagogia da FANS/Faculdade de Nova Serrana; professora dos cursos de administração e Pedagogia da FANS/Faculdade de Nova Serrana; professora dos cursos de Letras e Pedagogia da UEMG/Divinópolis -Universidade do Estado de Minas Gerais e professora de redação da educação básica. E-mail: flaaresns@yahoo.com.br.

diariamente, pois o conhecimento é uma troca e a participação dos professores em eventos e atividades que os auxiliem no compartilhamento de experiências só tem a somar com sua prática docente.

Gostaríamos de ressaltar que ainda há muito que se fazer para que o trabalho do professor em sala de aula, renda ***bons frutos***, pois os fatores que corroboram para o bom desempenho de um professor não dizem respeito somente à sua formação, aos treinamentos e participação em eventos, mas também às condições de trabalho, às salas superlotadas e também, às jornadas extensas de trabalho que muitas ele é/está submetido.

Assim, torna-se irrelevante avaliar o trabalho do professor sem considerar os diversos fatores de ordem econômica e social no qual ele está inserido, a superlotação em salas de aula nas redes públicas de ensino, a bagagem cultural que o alunado traz de casa, a falta de compromisso de alguns pais no que tange ao comportamento dos filhos em sala de aula, os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas séries iniciais e/ou anteriores e etc.

Desconsiderar tais aspectos seria como ***passar uma borracha*** em questões primordiais que estão interligadas ao bom desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. Porém, não cabe aqui, espaço para discussões tão polêmicas, por isso, sugerimos apenas que o leitor faça algumas reflexões sobre tais apontamentos antes.

Não temos a intenção de fazer críticas ao trabalho do professor, em especial ao trabalho do professor de Língua Portuguesa do ensino de base das redes públicas, pelo contrário, propomos neste breve artigo algumas sugestões para as práticas textuais em sala de aula.

Concepção relevante de texto

Tomamos como relevante a concepção de texto como resultante da interação entre os interlocutores numa instância discursiva, ou seja, para nós os textos somente se efetivam de fato se forem considerados os fatores linguísticos e extralinguísticos que contribuem para sua produção e recepção. Quer seja em situações comunicativas orais, quer seja em se tratando de textos escritos cabe ao autor/produtor deixar algumas marcas explícitas no texto a fim de direcionar o leitor para a (re)construção dos sentidos. Entretanto,

autor/produzidor e ouvinte/leitor necessitam ter no mínimo conhecimentos compartilhados, pois a (re)elaboração de sentidos de um texto se faz também por informações que somente podem ser processadas mediante a capacidade do leitor de elaborar inferências textuais a fim de apreender os sentidos que não estão explicitamente no contexto linguístico.

Os textos são, pois, construtos sociais, **frutos** de uma determinada instância comunicativa em que tanto o locutor quanto o interlocutor, e os conhecimentos que eles têm acerca do assunto é/são muito importantes para o processamento de informações co(n)textuais que visam a composição do universo textual e a (re)construção dos sentidos.

Desse modo consideramos relevante o conceito de texto elaborado por Koch (2009):

O texto é uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos de ordem cognitiva, como também a interação de acordo com as práticas socioculturais. (KOCH, 2009, p. 27).

De acordo com a autora, o sentido de um texto não é constituído apenas por sua estrutura textual e de informações expressas cotextualmente, mas também de dados que se apresentam de forma implícita e que somente podem ser recuperados caso o leitor reconheça e/ou recupere a situação comunicativa do texto em sentido amplo.

Esta perspectiva teórica sugere um estudo para o que está além dos limites do texto, procurando explicar a realização dos sistemas linguísticos em contextos mais amplos.

Desse modo, Marcuschi (1983) sugere que o texto seja o objeto de estudos da linguística. Para o autor um texto é: uma instância comunicativa oral ou escrita e não como apenas uma sequência aleatória de frases.

O texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise geral do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com os

processos sociais e configurações ideológicas. (MARCUSCHI, 1983, p.22).

(Re)construção de sentidos do texto

Os fatores que dizem respeito a (re)construção de sentidos nos textos são discutidos por vários pesquisadores que tem como arcabouço teórico a Linguística Textual. Entre estes pesquisadores merecem destaque neste trabalho: Bakhtin (2011), Fávero (2006), Koch (2006, 2009), Marcuschi (1983), Nascimento (2003), entre outros.

Em consonância com Fávero (2006), a coerência e a coesão são dois mecanismos importantes de textualidade. A autora ressalta que alguns pesquisadores fazem distinção entre esses termos, outros não, e há também há aqueles que consideram apenas um deles como importante, porém, sem priorizar nenhum critério.

A pesquisadora ressalta que para: Halliday e Hasan (1976), o que faz com que um determinado conjunto de sentenças seja considerado como texto ou não texto são os mecanismos coesivos. “Um texto tem uma textura e é isto que o distingue de um não-texto. O texto é formado pela relação semântica da coesão”. (HALLIDAY e HASAN, 1976 apud Fávero 2006, p. 8).

Para os autores a coesão deve ser entendida como um conceito semântico que no que tange ao elo que estabelece entre os tópicos de um texto. Desse modo, a interpretação de elementos ou sequências textuais está condicionada ao entendimento de outra expressão ou dados apresentados previamente.

No entanto, Fávero (2006) salienta que Halliday e Hasan (1976) reconhecem a necessidade de a noção de coesão precisar ser “completada” pela noção de registro.

Uma série de configurações semânticas que estão associadas a classes específicas de contextos de situação e que definem a substância do texto: o que ele significa no sentido mais amplo, incluindo todos os componentes de seu significado social, expressivo, comunicativo, representacional etc. (HALLIDAY e HASAN, 1976 apud FÁVERO, 2006, p. 9).

Segundo Koch (2009) é necessário distinguir entre coesão e coerência textual haja vista que um texto pode apresentar sequências coesas, mas isso não significa que esse texto seja coerente. Para a autora, uma sequência coesa de informações não é condição necessária nem suficiente para a formação de bons textos.

De acordo com a mesma autora (2006), a coesão manifestada em um nível microestrutural refere-se aos modos como os componentes do universo textual se inter-relacionam, ou seja, ao modo como eles se correlacionam possibilitando uma estruturação linguística.

Koch (2006) afirma ainda que os elementos de coesão são responsáveis por manter a sequenciação textual, ou seja, são estruturas formais de uma língua que propiciam a formação de sequências textuais veiculadoras de sentido. Tais elementos funcionam como suportes ou indicações que possibilitam a progressão textual.

A coerência, manifestada em um nível macroestrutural (não apenas por informações explícitas no texto) diz respeito à maneira como os elementos do universo discursivo, ou seja, as abordagens e as relações que subjazem ao texto se unem para que o leitor processe adequadamente informações e (re)elabore sentidos para o texto.

Ainda de acordo com a autora (2009), embora a coerência não esteja presente no texto, é no interior dele que ela se realiza haja vista que a coesão entre as sequências linguísticas funcionam como pistas textuais que direcionam o leitor para processar diversas informações tanto em nível linguístico quanto no nível extralinguístico.

Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos, proceder a um cálculo, recorrendo-se a estratégias interpretativas, como as inferências e outras estratégias de negociação do sentido.

A coerência se estabelece em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global. (KOCH, 2009, p. 53).

Nascimento (2003) sugere que a coerência e a coesão textuais devam ser tratadas como distintas remissíveis a dois universos diferentes dos textos.

Para a autora:

(...) a coesão é necessária na realização textual, assim com a coerência, pois a coerência não resulta, inteiramente, dos dispositivos lingüísticos da coesão, e há muitos outros fatores como o conhecimento prévio que contribuem na coerência. Assim, a coesão e a coerência interagem na busca do entendimento global do texto. (NASCIMENTO, 2003, p. 42).

Nascimento (2003), ao tratar dos fenômenos relacionados à coerência e a coesão textual aponta que esses dois mecanismos são imprescindíveis para a compreensão de textos, Contudo, ressalta que, “a coesão contribui para a ligação entre um elemento e outro, mas não é suficiente para estabelecer a coerência, o que vai depender de fatores externos ligados aos usuários”. (NASCIMENTO, 2003, p. 43).

A terceira margem do rio, de Guimarães Rosa: Uma proposta de análise

Neste capítulo nos propomos analisar alguns aspectos responsáveis pela (re)construção de sentidos do texto: “**A terceira margem do rio**”, de Guimarães Rosa. Para que isso se torne possível torna-se necessário primeiramente uma primeira leitura do texto. Em seguida, o professor poderá sugerir que os alunos procurem as palavras mais difíceis no dicionário e depois construam um mapa com tais palavras a fim de verificarem qual/quais sentidos elas têm dentro do conto. É, pois, também necessário uma leitura de Guimarães, as principais características sobre a escrita do autor a fim de recuperar o contexto de escrita do conto.

Feito isso, o professor irá auxiliar os alunos no processo de verificação de elementos básicos do texto tais como: a linguagem em que ele foi escrito, o tipo de narrador, o espaço em que a história se passa, os personagens que fazem parte do enredo, o clímax e etc. Sugerimos que o professor trabalhe especificamente com elementos ou sequências textuais que julguem ser responsáveis pela sustentação da tese inicialmente apresentada no texto e que conseqüentemente, colaborem para a progressão textual. Para isso é necessário que cada enunciado do conto seja analisado de forma a entrelaçar

os objetivos das falas dos personagens às ideias que o leitor têm sobre a trama. Assim, é relevante o que pontua Bakhtin (2011):

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera discursiva. (Bakhtin, 2011, p.297).

Segundo Bakhtin (2011) os enunciados de um texto estão entrelaçados uns aos outros e colaboram para a difusão de uma ideia maior do enunciado. Assim, um primeiro enunciado não pode ser analisado por si só, ele está amarrado a um segundo, a um terceiro e etc.; formando a tessitura do texto. Dessa forma, os enunciados têm uma responsabilidade pela construção discursiva do texto como um todo e direcionam o leitor à análise do texto em sentido global. A fim de atingirmos nosso objetivo faremos uma análise bem simples de algumas estratégias textuais que consideramos relevantes para a progressão textual do texto em questão.

Em nosso trabalho não extinguiremos as infinitas análises do processo de reconstrução de sentidos do texto: **“A terceira margem do rio”**, de Guimarães Rosa, partiremos deste texto apenas para direcionar o professor sobre as inúmeras possibilidades de trabalhar com os contos deste autor em sala de aula. Pretendemos mostrar que uma (re)leitura de Guimarães no ensino básico é possível sim e que se os alunos forem auxiliados pelo professor, a reconstrução de sentidos dos textos de Guimarães não mais serão vistas como algo irreal no universo escolar.

Por fim, pretendemos que nosso estudo possa contribuir para o trabalho do professor de Língua Portuguesa no que tange ao reconhecimento de alguns aspectos imprescindíveis para a (re)construção de sentidos dos textos por parte do aluno/leitor.

Assim, propomos que o professor percorra os seguintes caminhos para trabalhar com o conto: **“A terceira margem do rio”**.

1º Sugira que os alunos façam uma pesquisa sobre as principais características deste autor;

2º Feito isso, o professor poderá propor uma mesa redonda a fim de que os alunos manifestem suas opiniões sobre os aspectos de escrita de Guimarães;

3º Em seguida, o professor intermediador irá elucidar algumas características do gênero textual conto a fim de que os alunos percebam a estrutura deste gênero e identifiquem os elementos básicos da narrativa;

4º O professor auxiliará os alunos na identificação de todos os elementos textuais e como os personagens agem dentro da trama a fim de verificarem os sentidos das falas e ações de cada um deles, corroborando assim para a reconstrução de sentidos do texto.

5º Para isso o professor poderá dividir o texto em parágrafos e propor uma análise de cada parágrafo a fim de que os alunos possam verificar como os parágrafos se interligam. Além disso, sugerimos também que o professor proponha reflexões acerca da escolha do título do texto uma vez que o próprio título deixa margem para diversas (re)construções de sentidos.

6º Por último, auxiliados pelo professor, os alunos serão capazes de analisar de que forma, os parágrafos e o título estão interligados e de que forma a estrutura dos parágrafos colabora para a progressão textual e assim, (re)construção dos sentidos do texto.

Estratégias de análise em - A terceira margem do rio

Um primeiro questionamento que se pode fazer é sobre o título do texto, **“A terceira margem do rio”**. O que representa a terceira margem? Onde se localiza a terceira margem? Por que a escolha do numeral ordinal para situar uma margem do rio? Por que a terceira e não a segunda margem do rio? A partir de tais indagações o leitor é levado à construção de diversas hipóteses a fim do que seria a terceira margem. Isso nos revela o **poder** que cada palavra tem no texto desde a construção do título até o final da história. Assim, a inclusão de determinadas palavras em um texto exclui outras e demonstra que as palavras não estão ali ao acaso e, sim, para sugerirem determinadas (re)construções de sentido.

Ao se considerar que a escolha das palavras possa remeter a (re)significações de uma determinada ideia dentro do texto, percebe-se que

isso contribui para que os textos tenham vários sentidos mas não todos. A partir do título, o leitor também poderá refletir sobre o uso do artigo definido **a** preposto ao **referente terceira** e constatar que embora o artigo definido seja usado para definir um substantivo ou palavra substantivada, em **A terceira margem** já não se pode dizer o mesmo uma vez que não se sabe a qual margem o autor se refere e isso só será desvendado após uma análise minuciosa do texto na íntegra.

Após uma reflexão acerca do título apresentamos uma possível análise para o primeiro parágrafo aqui disposto.

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. (ROSA, 2001, p. 79).

No primeiro parágrafo, o leitor se depara com uma fala em primeira pessoa na qual o narrador- personagem caracteriza o pai como um homem simples, nem mais e nem menos que os outros. Assim, pressupõe-se, pois, que a escolha da palavra estúrdio remeta ao significado de alegre uma vez que está associada ao adjetivo triste e não, ao significado usual que esta palavra tem no dicionário. Mais adiante, ainda no primeiro parágrafo o filho caracteriza o pai como um homem quieto, apenas quieto. O uso do adjetivo quieto corrobora para uma nova análise da figura paterna que pode ser associada a alguém sem atitudes e que só vinha a obedecer. O pai era omissos nos ensinamentos dos filhos. Outra associação possível é o uso do adjetivo quieto ao verbo regia que mostra uma das características da mãe. Assim, diante das lembranças do filho era a mãe quem tinha atitudes e que executava as ordens, o pai apenas cumpria suas tarefas ordeiras. O desenrolar da história continua a partir do momento que o pai resolve construir uma canoa, elemento este que irá culminar para o desenrolar dos sentidos do texto.

Como o leitor pôde perceber, não trouxemos aqui uma análise pronta do conto uma vez que nossa intenção não é essa, e sim, possibilitar que o professor enriqueça seu trabalho através de análises feitas juntamente com seus

alunos. Assim, optamos por traçar considerações somente sobre o título e o primeiro parágrafo do conto. Esclarecemos, pois, que a sugestão em se trabalhar com: **“A terceira margem do rio”**, de Guimarães Rosa é o fato de este renomado autor da Literatura Brasileira ainda ser tão pouco explorado no ensino de base e por considerarmos que a (re)construção de sentidos deste texto em sala de aula é uma tarefa possível e pode contribuir muito para a prática de leitura e produção textuais.

Considerações (quase) finais)

Buscamos apresentar neste breve artigo algumas estratégias para a (re)construção de sentidos do texto: **A terceira margem**. Esperamos o modelo de análise aqui proposto, sirva como um suporte a mais para o trabalho do professor de Língua Portuguesa no ensino de base de escolas públicas. Optamos por uma proposta de estudo simplificada uma vez que queremos mostrar ser possível levar os contos de Guimarães Rosa para a sala de aula. O modelo aqui disposto tem como objetivo colaborar com a prática de leitura e escrita em sala de aula e não, o de esgotar as inúmeras análises que podem ser feitas tanto por parte dos professores quanto de seus alunos.

Por fim, este artigo é apenas uma tentativa de demonstrar a importância de o professor de Língua Portuguesa reconhecer a necessidade de um trabalho conjunto, pois quando o professor se torna mediador, o processo de (re)construção de sentidos torna-se mais fácil e os alunos, engajados nas (re)descobertas dos sentidos passam a enxergar o texto não como algo impossível de ser interpretado mas sim como algo que possui inúmeras (re)significações e que exclui outras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE de. C. A. B.; CARDOSO, S. D. **Um mergulho discursivo sobre A terceira margem do rio, de Guimarães Rosa**. Revista bakhtiniana. V. 10. São Paulo: jan/abril, 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual: O que é e como se faz**. V.1. Recife, UFPE, 1983. (Série Debates).

NASCIMENTO, S. C. A. de. **Processos de referenciação discursiva na redação de vestibulandos da UFMS**. 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (2001).

Anexo

A terceira margem do rio

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxe, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia

esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s’embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no

fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, deposei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrando de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmas, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles

corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — “Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...”; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem

que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estivam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrenguice de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio. Texto extraído do livro Primeiras estórias de João Guimarães Rosa (2001) disponível online em: <http://contobrasileiro.com.br/a-terceira-margem-do-rio-conto-de-guimaraes-rosa/>. Capturado em 12 de maio de 2017.

TRANSGRESSÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NA ERA GLOBALIZADA

Márcio Geraldo Lomas¹

RESUMO

O presente artigo faz referência às modificações que o processo de comunicação vem sofrendo na última década a partir da disseminação dos ideais globalizadores pelas redes sociais. Evidencia-se, neste estudo, os fatores que corroboram para que a norma padrão da Língua Portuguesa sofra transgressões amiúdes, favorecendo – outrossim – a sua decadência gradual, sistemática e difusa. Há que se ressaltar o importante papel da escola e dos meios de comunicação nesse processo de transgressão. Aquela, por não conseguir – através de uma necessária Pedagogia Diferenciada – associar Globalização e Interdisciplinaridade. Enfim, não se consegue construir as competências desde a escola. E os meios de comunicação – leiam-se Redes Sociais – por difundirem de forma exacerbada, “*on line*”, uma profusão de construções gramaticais cada vez mais pauperizadas. Enfim, há uma relação intrínseca entre a decadência do processo de comunicação nos tempos hodiernos e os fatores globalizadores.

Palavras-Chave: Comunicação, Globalização, Transgressão

ABSTRACT

This article makes reference to the modifications that the communication process has undergone in the last decade from the dissemination of the globalizing ideals by the social networks. In this study, the factors corroborating the standard of the Portuguese language suffer amiúde transgressions, favoring - in addition - their gradual, systematic and diffuse decay. It is necessary to emphasize the important role of the school and the media in this process of transgression. That one, because it can not - through a

¹ Graduado e Bacharel em Ciências Sociais e Estudos Sociais, Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior, em Geografia do Brasil, MBA em Gestão das Instituições Educacionais, Ex-diretor e vice-diretor de escola pública, Diretor Pedagógico do IES- Rede Pitágoras de Ensino; Professor da FANS; de Ensino Médio e cursos Pré-Enem e Pré-Vestibulares

necessary Differentiated Pedagogy - associate Globalization and Interdisciplinarity. In short, you can not build skills from school. And the media - read Social Networks - for spreading in an exacerbated way, "online", a profusion of grammatical constructions increasingly impoverished. Finally, there is an intrinsic relationship between the decadence of the communication process in modern times and the globalizing factors.
Key words: Communication, Globalization, Transgression

INTRODUÇÃO

O verbo COMUNICAR implica busca de entendimento, de compreensão. Em suma, contato. É uma ligação, transmissão de sentimentos e de ideias. Desde os primórdios da humanidade, o homem cria mecanismos de comunicação e de compreensão, os quais se aprimoraram ao longo da história. O ser humano tem necessidade de externar sentimentos ou ideias. O processo de comunicação começa com um **COMUNICADOR** (emissor, transmissor ou codificador), uma **MENSAGEM** e um **RECEBEDOR (receptor)**.

Há uma multiplicidade infinita da força da comunicação. A vida e o comportamento humano são marcados pela informação, pela persuasão, pela palavra, som, cores, formas, gesto, expressão facial, símbolos. O Código verbal, não obstante, encontra-se em crise, hoje, com a predominância da imagem e da comunicação gestual. Estamos na era da Civilização Visual, com bombardeio de informações visuais e lacônicas. Até as opções de compra e vendas são pautadas pela publicidade e propaganda, pois não há convencimento mais do produto, simplesmente por textos escritos.

Se a linguagem é o equivalente de poder, cujo domínio verbal e escrito se associa com o sucesso, a construção linguística de grupos nas redes sociais vem segregando e confinando os seus autores, conformando a forma gráfica seguinte:



O gráfico acima mostra claramente a correlação existente entre domínio verbal e escrito, numa comunicação eficaz, e o poder na linguagem, culminando com o sucesso no mercado de trabalho. Por outro lado, percebe-se uma verdadeira decadência do uso correto dos signos linguísticos. Sabemos, contudo, que a **comunicação** não é regida por normas fixas e imutáveis. Pode haver mudanças ao longo do tempo no estilo e nas expressões. Mas, não é disso que se trata!

Por que as pessoas se comunicam de formas diferentes? Devido a múltiplos fatores como **época**, **região geográfica**, **ambiente** e **status** dos **falantes**. Mas, não é a isso que nos referimos!

Há uma **língua padrão**? O modelo de língua padrão decorre de parâmetros usados pelo grupo social mais culto. Uma mesma pessoa pode usar níveis diferentes de língua, dependendo do ambiente em que estiver. Não estamos falando disso!

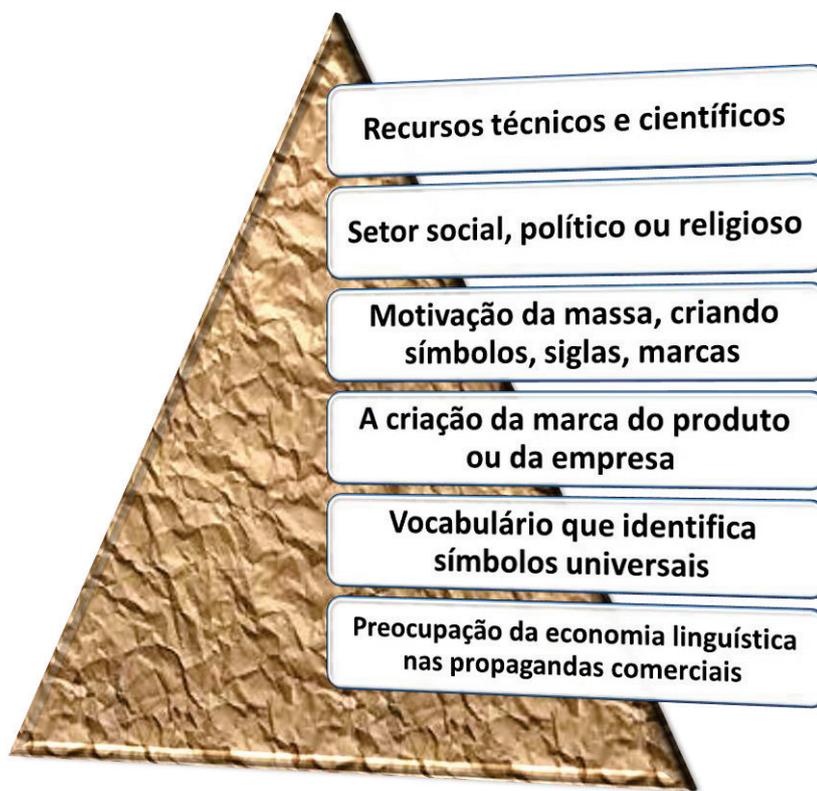
O que se pretende aqui é, dentro dos referenciais teóricos estudados e que nos auxiliam, entender as transgressões pelas quais a Língua vem passando, em função da pauperização da Educação, numa clara globalização de “neologismos grupais e minoritários”. Assim, não se trata da língua espontânea, usada para satisfazer as necessidades vitais do falante sem muita preocupação com as formas linguísticas. Aquela língua cotidiana, que comete pequenos – mas perdoáveis – deslizes gramaticais.

Trata-se da disseminação da Língua Vulgar ou Inculta. É a língua própria das pessoas sem instrução. É natural, colorida, expressiva, livre de convenções sociais. É mais palpável, porque envolve o mundo das coisas. Infringe totalmente as convenções gramaticais.

Não se pode confundir com a Língua Grupal, que se divide em Técnica e Gíria. As próprias titulações são suficientes para designá-las. A primeira diz respeito a grupos eruditos, com especialização, usando termos próprios do ofício, como advogados e médicos, por exemplo. A segunda existe tanto quanto existem grupos fechados. Há a gíria policial, a dos jovens, dos estudantes, dos jornalistas etc.

Enfim, o uso da Língua, seu domínio verbal e escrito, o conhecimento da comunicação são fatores preponderantes para nossa libertação ou para nosso

condicionamento. Sabendo dessa dicotomia, as agências de publicidade usam a ciência da comunicação a seu favor. Observe o esquema a seguir:



Identificando as categorias ou classes sociais para as quais se dirige, a propaganda elabora sua estrutura linguística, com imagens e textos seletivos. O objetivo é atingir o consumo pela visão e pela emoção.

Diante da transgressão ao uso da Língua, o Marketing se adequa aos consumidores que são analfabetos funcionais, que não decodificam, que não aprofundam a visão. Transgressão e adequação se coadunam num ambiente de pauperização da Língua.

Também o consumo muda de figura ao longo do tempo. Falava-se, antes, de autonomia da produção, para significar que uma empresa, ao assegurar uma produção, buscava também manipular a opinião pela via da publicidade. Nesse caso, o fato gerador de consumo seria a produção. Mas, atualmente, as empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de produzir os produtos. (SANTOS, 2000, pág.48).

Em sua mais enxuta obra, *Por Uma Outra Globalização – do Pensamento Único à Consciência Universal*, Santos (2000) afirma que:

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental

entre a figura do consumidor e a figura do cidadão. É certo que no Brasil tal oposição é menos sentida, porque em nosso país jamais houve a figura do cidadão. (SANTOS, 2000, pág. 49).

FATORES DE TRANSGRESSÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NA ERA GLOBALIZADA

1 – Atividade Autoestruturante e interação professor/aluno.

A ênfase na atividade Autoestruturante do aluno ocasionou, às vezes, propostas, colocações e práticas pedagógicas que ignoram ou deformam as características próprias e específicas dos processos educacionais escolares. É o caso, por exemplo, quando se considera que a atividade direta e imediata do aluno sobre o objeto de conhecimento é a única fonte válida de aprendizagem; ou também quando se afirma ou sugere implicitamente que qualquer intenção do professor de transmitir um conhecimento estruturado está condenada ao fracasso ou a produzir uma aprendizagem puramente repetitiva. (SALVADOR, 1994, pág.101/102).

Aproveitando-se da reflexão psicopedagógica de César Coll Salvador, em sua clássica obra *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*, podemos perceber que o ensino da Língua Portuguesa não vem atingindo os educandos, no sentido estrito da construção cognitiva. Apesar da maior carga horária, com ênfase para a sociolinguística, em detrimento da gramática, não há um efeito de aprendizagem, no que tange às habilidades e competências exigidas. Os professores não têm um domínio completo e irrestrito das metodologias de ensino, promovendo uma prática pedagógica falha, incompetente e ineficaz. Os alunos concluem os ciclos de aprendizagem com graves defasagens, lacunas irretratáveis na aprendizagem efetiva.

Há outros fatores secundários, mas responsáveis pelo fracasso, pela transgressão ora anunciada: péssima formação profissional, com fechamento de cursos presenciais de Letras – abrupta redução de demanda – e formação a expensas da formalidade. Assim, há absorção de profissionais de outras áreas para lecionar Português, sem a devida qualificação. Há que se citar o interesse oculto das instâncias governamentais, com suas ideologias de perpetuação no poder, em desvalorizar a carreira, visando a dar a mínima formação aos alunos, garantindo – assim – um nível de conscientização e politização ínfimo. Na interação professor-aluno, as intervenções pedagógicas devem partir de um diagnóstico. Tal retrato precisa identificar profundamente as causas da (não) aprendizagem do aluno. Entretanto, não se realiza tal avaliação com critérios e

questos corretos. Logo, a intervenção pedagógica não surte efeito em qualquer componente curricular, não somente em Língua Portuguesa.

Retome-se o velho ditado: quanto menos informado, instruído um povo mais facilmente tornar-se-á massa de manobra.

Em suma, na interação entre aluno/professor, não há estruturação da aprendizagem eficaz e eficiente. Forma-se uma legião de analfabetos funcionais, desdobrando-se em variantes de analfabetismo, como político, sociológico etc. Uma das soluções possíveis para se evitar a transgressão desse processo de comunicação e de aprendizagem da Língua Portuguesa seria:

O professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão. (ZABALA, 1998, pág. 15).

2 – Inserção e ampliação de vocabulários incultos nas redes sociais

Vivemos uma era globalizada. Trata-se de um processo concernente à eternidade, pelo fato de a internet ser a mola propulsora do mundo globalizado. Quanto mais novidades surgem, mais invenções estão prontas em laboratórios cada vez mais engenhosos. Enfim, reconhece-se como algo irreversível. Há dois lados nesse processo que são complementares, apesar de oponentes: agilidade de informações e comunicação e pauperização do pensamento e da Língua Portuguesa, ou da comunicação.

Enquanto as mídias sociais são rápidas, alimentadas por toda sorte de ícones, de referências atraentes, a escola vem a passos cada vez mais lentos.

Entende-se por que a escola não se aventura no campo minado das práticas sociais e costuma concentrar-se, ao propor um referencial de práticas transversais, com fórmulas cautelosas, bastante “etéreas”, no melhor dos casos acompanhadas de alguns exemplos apresentáveis. Tais programas, infelizmente, não resolvem a questão da *transposição didática*. Se as competências serão formadas pela prática, isso deve ocorrer, necessariamente, em situações concretas, com conteúdos, contextos e riscos identificados. (PERRENOUD, Philippe, 1998, pág.44).

Enquanto a escola, ou o sistema (como se prefere no linguajar de categorias sociais revolucionárias) escolar está na contramão das inovações tecnológicas, as quais poderiam ser intensamente usadas para inserção de um número exacerbado de alunos, as mídias reproduzem, pelo seu lado negativo, as informações truncadas, cobertas de falsas argumentações, tornado o pensamento e o discurso cada vez mais rasos. E o empobrecimento da Língua é fruto de alguns desses mecanismos: lê-se mal, escreve-se cada vez pior na nossa sociedade. Figuras proeminentes, formadoras de opinião e de grande conhecimento técnico desconhecem os fundamentos básicos da Língua. Em seus discursos, prevalece a falta de coesão e de coerência, uma profusão de informações sem sequência ou inserção de fatos consistentes. Expressões que maculam a norma culta da Língua são criadas por grupos sociais específicos e minoritários, mas que se disseminam como se pertencessem aos compêndios, são açambarcados por majorias e se tornam midiáticos, universais, globais. Transgride-se, igualmente, o processo de comunicação na era globalizada. Enfim, não se disseminam boas práticas de comunicação, mas as piores. São rapidamente absorvidas e incorporadas ao dicionário popular, da *internetês*, dos grupos, das redes. Relembrando que nossos alunos são os mesmos que desfrutam dos encantos das redes sociais e de seus respectivos e herméticos grupos de *whatsapp*, dentre outros aplicativos, se posicionam diante do saber.

A maneira pessoal como um professor concebe a cultura escolar e sua própria relação com o saber modula as distâncias entre os alunos e a escola. As variações que resultam poderiam parecer negligenciáveis. No entanto, a rejeição da cultura escolar dá-se sobre a maneira como o professor a habita, sobre a relação com o saber que ele encarna, frequentemente às margens do programa.
(...)

Uma parcela dos professores, ainda hoje, apesar do procedimento de textos e desprezando a diversidade dos modos de escrita dos profissionais, encerra em sua norma gerações de alunos cuja relação com o texto é muito variada.
(...)

O aluno não rejeita o saber, mas o modo de normatizá-lo em sua expressão discursiva e gráfica, pelo menos quando este não lhe convém ou ele não o compreende. (PERRENOUD, 1998, p. 76/77).

3 – A cultura da massificação, da objetivação em contraponto ao subjetivismo e à instrução formal

Há de fato um hedonismo e narcisismo nas concepções do “eu” dos nossos jovens. Ideais, como na linha histórica do Brasil, por causas sociais não atraem nossos alunos, filhos ou jovens. O que se depreende é uma identificação com a massificação, com o status quo, com o pertencimento a um grupo, não se vinculando a ligações com outros. Isso apresenta o primeiro reflexo na escola:

Uma parcela dos alunos mantém, pois, uma relação com o saber que decepciona e magoa os professores, porque eles os julgam medíocres, indiferentes, às vezes, cínicos e utilitaristas. Essa distância é difícil de ser transposta e dominada. Os professores não estão, em início de carreira, prontos a assumir essa denegação do valor do saber, de seu interesse, de sua riqueza, de seu caráter mítico e liberador. Se forem bem formados e lúcidos, podem dominar a agressividade que essa denegação suscita, mas ela não desaparece. Interessar-se pelos alunos em dificuldade torna-se problemático assim que eles se afastam do que lhes é oferecido. O professor estende a mão, o aluno a recusa. Ele é chamado à curiosidade, à mobilização de seu espírito diante dos enigmas do mundo; em resposta, sacode os ombros, escapa na primeira oportunidade, trapaceia ou finge. Nada é mais duro para um professor do que se dar conta de que muitos de seus alunos não gostariam de estar ali, que jogam o jogo do saber passivamente, sem prazer, “pela nota”. Ao preço de uma formação e de um esforço de descentralização, o professor pode compreender que, se certos alunos recusam-se a entrar no jogo das palavras, do saber, da abstração, dos conceitos, não é por desprezo à sua disciplina, ao seu trabalho ou à sua pessoa, mas porque não têm as chaves que dão sentido às atividades e aos conhecimentos propostos. Enquanto essa explicação não for construída e integrada no espírito do professor, a rejeição do aluno ao saber pode acarretar, de modo sutil e invisível, uma rejeição do professor ao aluno. (PERRENOUD, Philippe, 1998, pág.78).

A massificação das falsas ideias, do conhecimento de oitiva, idealizado e desenvolvido sob parâmetros corriqueiros, abrange as redes sociais de forma nefasta. Grafias incorretas, sintaxe desconsiderada, concordâncias verbal e nominal abominadas e reducionismo de pronomes de tratamento, criando-se novos códigos de comunicação, vêm se espalhando pela internet. A comunicação extrapola grupos, antes herméticos, e agora se dissemina pela horda. A escola falhou na ponta, a sociedade acolhe na outra. Da família, não se pode esperar nenhuma contribuição, a não ser na construção de valores.

METODOLOGIA

Quanto aos fins da pesquisa, utilizamos o caráter exploratório, visando a proporcionar maior visibilidade, decodificando ideias sociológicas complexas, tornando-as familiares. Em relação aos meios, a pesquisa bibliográfica foi pujante, sistematizando as informações presentes em obras de renomados educadores, pedagogos e estudiosos da sociologia da educação. A exploração de temas atuais, ainda obscuros na literatura, em função da sua contemporaneidade, aliada à pesquisa bibliográfica de comportamento educacional, sociológico e antropológico, foi fundamental para a composição deste artigo. Tendo como perspectiva oferecer uma visão completa, porém não esgotada (já que enseja novos pontos de partida para incitar reveladoras ideias de transgressões do processo de comunicação), selecionamos obras que, apesar de não tratarem diretamente do tema, abriam caminhos paralelos que, no final, confluem para a mesma temática. Vergara (2005) e Gil (1991) foram fundamentais na composição do embasamento metodológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que há de fato uma transgressão nos dias atuais do processo de comunicação, a qual se acelera vertiginosamente em função do dinamismo da era globalizada. Há uma pauperização da fala, perceptível nos grupos sociais e nas redes. Há também uma *periferização* dos fundamentos da Língua Portuguesa nas construções do processo de comunicação nas escolas, refletindo-se na vida extramuros, difundida pela Internet.

Em um mundo cada vez mais globalizado, tanto nos aspectos econômico, político, cultural e social, dentre outros, o processo de comunicação vem se depreciando, com visões rasas da realidade e da vida, o que torna a escola obsoleta e a sociedade caminhando para a perda de sua identidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação. Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade. O currículo Integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização – Do Pensamento Único à Consciência Universal**. 2 ed. São Paulo: Editora Record, 2000.

STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos – Ensaio inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

WEISZ, Telma & SANCHEZ, Ana. **O Diálogo entre o Ensino e A Aprendizagem. Col. Palavra de Professor**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa. Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.