

# Educação & Linguística:

desafios a enfrentar,  
possibilidades a conhecer

Marcus Garcia de Sene  
Gleides Ander Nonato



Editora  
Newton

# EDUCAÇÃO & LINGUÍSTICA:

desafios a enfrentar,  
possibilidades a conhecer

Organizadores

Marcus Garcia de Sene

Gleides Ander Nonato

©2024 Centro Universitário Newton Paiva  
2024

## ESTRUTURA INSTITUCIONAL

Antônio Roberto Beldi  
Reitor

Ana Paula Matias  
Procuradora Institucional

Gabriela Guimaraes Machado  
Coordenação de Pesquisa e Extensão

CONSELHO EDITORIAL  
Gabriela Guimarães Machado  
Karine de Arimateia  
Patrícia da Silva Klahr  
Yáskara Arrial Palma

Ariane Lopes  
Responsável pelo Núcleo de Publicações Acadêmicas  
do Centro Universitário Newton Paiva

ISBN 978-65-87392-24-0

E24

**Educação & Linguística: desafios a enfrentar e desafios a  
conhecer / Marcus Garcia de Sene, Gleides Ander Nonato  
(Organizadores). – Belo Horizonte: Editora Newton, 2024.  
278 p.**

ISBN 978-65-87392-24-0

1. Educação. 2. Linguística. 3. Pedagogia. I. Sene, Marcus  
Garcia de. II. Título

CDU 37:801

(Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Newton)



SETOR DE MARKETING E COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA  
Av. Presidente Carlos Luz, 650 - Caiçara  
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A MODERNIDADE: EDUCAÇÃO PARA QUEM? Marcos de Oliveira Gonçalves Toledo.....	13
EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTISSEXISTA: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS Slaine Senra Mattos do Amaral e Ana Paula Cavalcanti.....	23
A MEDIAÇÃO E A PACIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR Adriana Rivoire Menelli de Oliveira.....	42
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PANDEMIA Adriete Ferreira de Sousa e Adriana Rivoire Menelli de Oliveira.....	67
A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO PARA ALÉM DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR A TERCEIRA IDADE Cinara de Oliveira, Daiane Alves C. Lacerda, Dayse Deivane Rocha Leal, Michelle de Oliveira Soares e Nilda Lucas Laurindo.....	81
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM SALA DE AULA Bruna Januário Gerth, Adriana Rivoire Menelli de Oliveira.....	109
GESTÃO DE SALA DE AULA: INTERFACE ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO VIVIDO Viviani Anaya.....	124

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DOCENTE: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA Gleides Ander Nonato.....	141
ESCRITA COLABORATIVA X CONTO DE MISTÉRIO: UMA ANÁLISE À LUZ DA GENÉTICA TEXTUAL Maria Auxiliadora da Silva e Fernando Augusto de Lima Oliveira.....	161
DOM CASMURRO: AS DIFERENTES LINGUAGENS LITERÁRIA E TELEVISIVA E CONSEQUENTE VALORIZAÇÃO DA OBRA Alexandre Lana Lins Peixoto, Kely Cristina S. de Aquino, Lucas Hermógenes de Jesus, Suely A. Gomes, Viviane Gomes S. Souza e Gleides Ander Nonato.....	191
INDÍCIOS DE AUTORIA FEMININA: UMA ANÁLISE DO TRATADO “EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DA MULHER E DIREITO DE VOTAR” (1868) Camila Bordonal Clempi.....	211
AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO: ANÁLISE E INTERVENÇÃO A PARTIR DA ESCRITA E DO OLHAR DOCENTE Leila Jennff Monteiro de Oliveira e Fernando Augusto de Lima Oliveira.....	228
O PROJETO “DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, AVALIAÇÃO SUBJETIVA E RESPEITO LINGUÍSTICO” (DIV.AR): DA GÊNESE AOS PRIMEIROS RESULTADOS Marcus Garcia de Sene.....	260

# APRESENTAÇÃO

Marcus Garcia de Sene  
Gleides Ander Nonato

*Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados que vamos fazendo, cada um deles e todos juntos, podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel. (Bauman, 2012:10)*

Essa apresentação inicia-se com as sábias palavra de Bauman de modo a provocar o leitor ou, sobretudo, informá-lo de que o desenvolvimento de uma pesquisa científica ou um ensaio teórico se dá exatamente como capta Bauman, primeiramente, dá-se vazão a “pedaços, retalhos, fatias e frações de pensamentos em luta para nascer” e, com isso, espera-se que essa escrita seja primeiramente captada pelos olhos e, eventualmente, processada com vistas a dar contorno ao conhecimento pré-apresentado. Redigir pedaços ou fragmentos, ainda que abstratos, dão nascimento ao pensamento crítico, faz emergir vozes multiformes e, com a maturação, nasce o fio condutor da escrita científica.

A pesquisa científica no Brasil já passou por diferentes crises, especialmente com o crescimento do negacionismo no período em que enfrentamos a pandemia da COVID-19. A própria pandemia alterou substancialmente o modo de organização da sociedade. No entanto, a comunidade científica acabou se fortalecendo diante das adversidades promovidas pelo período de modo que todos trabalharam não somente para a solução do grande imbróglio mundial que vivíamos, mas também para a promoção de inovação, desenvolvimento econômico e social sustentável (EUROPEAN COMMISSION, 2010; BORGES, 2016).

No campo da Educação, a pesquisa é importante por possibilitar inúmeras reflexões e tomadas de decisões importantes para o avanço da educação pública de qualidade. Em relação à ciência Linguística, além de contribuir também com aspectos relacionados à educação, processos de aprendizagem, colabora em parceria com o campo da Educação na promoção de uma educação mais consciente e contemporânea. Em ambos os casos, as pesquisas seguem um percurso de investigação, de busca, de procura minuciosa por conhecimento, por respostas ou informações. Diante disso, a pesquisa científica torna-se uma instituição social, uma vez que é responsável por socializar saberes, desafios e novas possibilidades de conhecimento.

Dado o exposto, o e-book “Educação & Linguística: desafios a enfrentar, possibilidades a conhecer” reúne o esforço coletivo de professores pesquisadores do Centro Universitário Newton Paiva e outros colaboradores de instituições como a Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de São Carlos, Universidade de Pernambuco e SESI-FIEMG. O grande objetivo que permeia a obra em questão é difundir pesquisas tanto teóricas quanto práticas sobre diferentes temas da Educação e Linguística. Reitera-se que as produções aqui reunidas revelam diferentes desdobramentos de temas modernos como: a Sociologia da Educação e Pedagogia Tradicional, Avaliação Institucional e Pandemia, Alfabetização da Terceira Idade, Linguagens, Estágio Supervisionado, Autismo, Gêneros Textuais, Oralidade e Escrita etc.

Intenta-se, com essa obra, a promoção dos novos desafios a se enfrentar em uma sociedade pós-pandemia, destacando temas contemporâneos centrais da Educação e Linguística. Além disso, o livro visa à popularização do conhecimento, uma vez que se preocupa com a formação do pesquisador, professor e aluno consciente e comprometido com a sua autonomia e, sobretudo, empenhado em buscar o conhecimento acerca das tendências modernas da Educação & Linguística para que, com isso, possa desenvolver um espaço de aprendizagem coletivo e cooperativo seja na universidade ou na educação básica.

O capítulo que abre a discussão é o *“A pedagogia tradicional e a modernidade: educação para quem?”* de autoria do Prof. Marcos de Oliveira Gonçalves Toledo. Considerando que a escola tradicional ainda é uma realidade no cenário brasileiro, o presente capítulo conjectura discutir as percepções de ensino dentro de um contexto de uma pedagogia tradicional e, com isso, refletir sobre processos de aprendizagem à luz da modernidade conforme expressa Alan Touraine. O capítulo encerra-se com provocações a respeito de como a pedagogia, numa visão tradicional, se enraíza nas práticas mais modernas sem, contudo, abranger grandes necessidades dos sujeitos modernos.

O próximo texto é, na realidade, um ensaio bastante provocador produzido pelas professoras Slaine Senra Mattos do Amaral e Ana Paula Cavalcanti. Contemplando o foco temático da obra *“desafios a enfrentar, possibilidades a conhecer”*, as autoras propõem uma reflexão cujo título é *“Educação libertadora e antissexista: um diálogo entre Paulo Freire e Bell Hooks”*. As autoras articularam as contribuições da Pedagogia Libertadora para uma sociedade antissexista, estabelecendo um diálogo entre Paulo Freire e a feminista Bell Hooks. Nesse diálogo, pontos como superação do discurso machista, opressão, sexismo são articuladas com visões democrática e antidiscriminatórias já passíveis de inferência na obra de Paulo Freire.

Adiante, o capítulo *“A mediação e a pacificação das relações no âmbito escolar”*, de autoria de Adriana Rivoire Menelli de Oliveira, centra-se na reflexão sobre a importância da mediação escolar como promotora de mudança na solução consensual de conflitos e a pacificação das relações no âmbito das escolas brasileiras. A pesquisa, com base em dados bibliográficos, revela o quanto à mediação escolar possibilita mudanças paradigmáticas no que se refere à atuação de dirigentes, professores e estudantes, quando assumem responsabilidades e o protagonismo no desenvolvimento de ações pacificadoras. Com isso, o estudo em questão convida a todos os interessados a conhecer quais os caminhos possíveis para promover essa mediação e pacificação dentro do ambiente escolar.

Retomando os desafios a se enfrentar e considerando que a pandemia produziu novos elementos e necessidade de dentro do âmbito educacional, especialmente na dimensão da avaliação, o artigo *“Avaliação Institucional e Pandemia”*, de autoria de Adriete Ferreira de Sousa e Adriana Rivoire Menelli de Oliveira, intenta discutir sobre a avaliação institucional em decorrência da pandemia. O processo de avaliar nem sempre é bem aceito em diferentes âmbitos sociais, na pandemia, essa preocupação se acentuou, uma vez que o cenário mudou e trouxe novas exigências que poderiam influir nesse processo. Desse modo, a presente pesquisa trouxe a possibilidade de se conhecer as fragilidades e as potencialidades do processo de avaliação, bem como a importância dela no desenvolvimento desse momento da pandemia em que o ensino estabelecido era o remoto.

O próximo capítulo traz como tema central a alfabetização e o letramento na terceira idade como um desafio a se enfrentar, afinal mesmo com as políticas de Educação para Jovens e Adultos, esse é um tema relativamente pouco tratado no cenário acadêmico. Com o título de *“A alfabetização e o letramento para além da infância e da adolescência: reflexões sobre os desafios de alfabetizar a terceira idade”* os autoras Cinara de Oliveira, Daiane Alves C. Lacerda, Dayse Deivane Rocha Leal, Michelle de Oliveira Soares e Nilda Lucas Laurindo discutem os desafios de se alfabetizar para além da infância e da adolescência. A partir da reunião de um conjunto de dados bibliográficos, os autoras concluíram que os idosos não só apresentam dificuldades técnicas, como também enfrentam como desafios a discriminação e a exclusão. Os estudos indicam que os idosos não se veem representados nas práticas escolares e possuem sua bagagem histórico-social ignorada.

Dentro das possibilidades a conhecer oferecidas nessa obra, tem-se o capítulo *“Inclusão de crianças com transtornos do espectro autista (TEA) em sala de aula”* de autoria de Bruna Januário Gerth e Adriana Rivoire Menelli de Oliveira. O referido trabalho se faz importante já que se propõe a discutir formas de como trabalhar com a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista

(TEA), a partir da consideração de suas habilidades sociais. O principal foco da investigação proposta foi acompanhar uma professora do ensino fundamental de um colégio da rede particular onde a maioria dos alunos não se enquadra no espectro além de observar como essas crianças são incluídas nas atividades de sala de aula. Com essa proposta, as autoras identificaram uma série de formas de incluir as crianças nas atividades de modo a integrá-las com os outros alunos. Atividades como pedir para que eles entreguem materiais para os colegas, dizendo o seu nome e o do colega, olhando para ele; reforçar pequenas produções, elogiando e dando materiais que gostem para explorar diversas possibilidades, como a massinha de modelar; fazer uso de recursos visuais, foram estratégias importantes nesse processo de inclusão.

O próximo capítulo, de autoria de Viviani Anaya, tem por título *“Gestão de sala de aula: interface entre o currículo prescrito e o currículo vivido”* e objetiva discutir sobre a gestão de sala de aula, a partir da interface entre o currículo prescrito, consubstanciado em diretrizes curriculares e sua aplicabilidade real e concreta, operado na sala de aula, com toda a pluralidade ali presente. Com essa proposta, a autora defende que o processo formativo envolve múltiplas ações e que essas ações, sejam materiais, culturais, sociais, pedagógicas, necessariamente, intervêm na configuração do currículo e, não raro, nos resultados obtidos na sua operacionalização.

O capítulo a seguir intitulado *“Estágio supervisionado obrigatório docente: entre a teoria e a prática”* é de autoria de Gleides Ander Nonato e busca apresentar questões a se conhecer entre o que se apresenta na teoria e o que é preciso desenvolver na prática. Para isso, faz reflexões sobre alguns passos do processo histórico da licenciatura no Brasil e registra o suporte legal em que se sustenta o estágio supervisionado no país. A partir disso, o capítulo em questão faz ponderações sobre os desafios que os estágios trazem aos estudantes das licenciaturas e, muito embora não sejam trazidas soluções para esses desafios, provoca-se o leitor a pensar que, mesmo em face desses reveses, o estágio é o momento em que o aluno-estagiário é capaz de abrir possibilidades para a sua formação futura.

No âmbito dos desafios a se enfrentar, o próximo artigo de autoria de Maria Auxiliadora da Silva e Fernando Augusto de Lima Oliveira cujo título é *“Escrita colaborativa x conto de mistério: uma análise à luz da genética textual”* trata das dificuldades de estruturas coesivas nas produções textuais apresentadas pelos estudantes do nono ano de uma escola da rede pública do município de São Benedito do Sul - PE, por meio das evidências deixadas nas produções textuais escolares. Para o auxílio dessa problemática, os autores propõem a utilização da escrita colaborativa e do gênero conto de mistério de modo a incentivar os alunos para a produção textual e, sobretudo, visando às estratégias de superação das dificuldades de escrita dos discentes do nono ano.

O próximo capítulo explora novos cenários dentro da Literatura de Machado de Assis, trazendo ao leitor novas possibilidades a conhecer. O artigo cujo título é *“Dom casmurro: as diferentes linguagens literária e televisiva e consequente valorização da obra”* é assinado por Alexandre Lana Lins Peixoto, Kely Cristina S. de Aquino, Lucas Hermógenes de Jesus, Suely A. Gomes, Viviane Gomes S. Souza, Gleides Ander Nonato. O objetivo é entender a adaptação da obra Dom Casmuro para a televisão e busca verificar quais foram os impactos, tanto na linguagem quanto na aceitação do público em relação às mudanças. Para isso, foram trabalhados conceitos ligados à linguagem e à importância dessa temática nas narrativas literárias, usando de pesquisa bibliográfica realizada em livros, revistas e entrevistas em sites, como Memória Globo.

O capítulo que segue é de Camila Bordonal Clempi e tem por título *“Indícios de autoria feminina: uma análise do tratado “Emancipação política da mulher e direito de votar” (1868)”*. A pesquisa em questão provoca o leitor a refletir sobre as pistas que um texto pode fornecer em relação a uma autoria feminina. Para isso, a autora faz um convite para se retomar a noção de que, numa visão histórica, mulheres desempenham uma condição particular – subalterna – na sociedade ocidental. Com isso, a partir do tratado *“Emancipação política da mulher e direito de votar”* a autora busca as pistas que podem dar voz a outros, incorporar discursos correntes

e manter distância em relação ao texto, estratégias utilizadas pelas mulheres na construção de suas autorias.

O próximo estudo cujo título é *“As marcas da oralidade na escrita de alunos de 6º ano: análise e intervenção a partir da escrita e do olhar docente”* de autoria de Leila Jennff Monteiro de Oliveira e Fernando Augusto de Lima Oliveira traz uma discussão em relação aos erros de escrita presentes nos textos dos alunos do 6º ano de uma escola da rede municipal de Jupi – PE. Além de diagnosticar os referidos desvios, os autores propuseram uma intervenção que contribuísse tanto para o grupo docente de Língua Portuguesa da escola campo de pesquisa, no que se refere à compreensão dos erros produzidos pelos alunos, quanto para os estudantes da turma de 6º ano da professora-pesquisadora com um trabalho voltado à reflexão da escrita a partir do uso de atividades lúdicas e jogos.

Por fim, o capítulo que fecha esse e-book é de autoria de Marcus Garcia de Sene e tem como título *“O projeto ‘Diversidade linguística, avaliação subjetiva e respeito linguístico’ (Div.AR): da gênese aos primeiros resultados”*. Nesse capítulo, o autor reúne tanto os desafios a enfrentar, quanto as possibilidades a conhecer já que visa a apresentar a proposição e os primeiros resultados do grupo de pesquisa Div.AR que, nos últimos tempos, tem se proposto a refletir sobre questões de variação linguística, sobre os julgamentos sociais advindos dessa variação e sobre o preconceito linguístico. Considerando que a língua transmite “além da mensagem contida em seu discurso, uma série de dados que permite a um interlocutor atento não só apreender seu estilo pessoal — seu idioleto —, mas também filiá-lo a um determinado grupo” (BRANDÃO, 1991, p. 6), é imperioso promover reflexões a respeito da variação linguística de modo a desmistificar a visão de unidade linguística tão recorrente no imaginário social dos falantes.

# A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A MODERNIDADE: EDUCAÇÃO PARA QUEM?

MARCOS DE OLIVEIRA GONÇALVES TOLEDO

Mestre em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE (2022). Bacharel em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC (2018), licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2020). Atua como professor pelo Centro Universitário Newton Paiva em cursos da área de educação e saúde. E-mail: marcos.toledo@newtonpaiva.br.

## INTRODUÇÃO

Estando a escola tradicional em evidência ainda nos dias atuais, é imprescindível expor os aspectos principais que a norteiam dentro das instituições escolares, como questões que versam sobre os alunos (e como são vistos dentro da pedagogia em questão), dos professores (e o real papel que desenvolvem) e das diretrizes de ensino (o que está sendo ensinado).

Mesmo frente a modificações sofridas ao longo da história, alguns pontos propostos ainda no início da pedagogia tradicional não mudaram, fato que se torna preocupante e desperta o senso crítico de diversos educadores e, simultaneamente, a necessidade de exposição acerca do tema.

Em contraponto, há na pedagogia indicada a manifestação de ações autoritárias que não focam nas necessidades e experiências do ser humano, mas na manutenção da sociedade. Logo, um ensino em si não abrange as pessoas e seus reais interesses. Destarte, conseqüente ao abordado, o presente artigo foi idealizado com o objetivo de expor determinados pontos – que talvez possam ser denominados como principais – da pedagogia tradicional, sendo que o seu desenvolvimento está composto de abordagens dos objetivos propostos, das modificações sofridas e da fundamentação existente na pedagogia tradicional e buscar a reflexão crítica sobre como a educação é proposta na modernidade por meio da pergunta: Educação para quem?

Ao findar, conclui-se, de forma sucinta, que tal pedagogia exerce ainda forma de controle social, sendo moldada conforme os interesses de determinadas classes e, na maior parte das vezes, não não atende às demandas realmente necessárias dos educandos, até mesmo por não levar em consideração as subjetividades que cada um deles possui.

## NOÇÃO DE PEDAGOGIA

A palavra pedagogia tem sua derivação de duas palavras gregas, utilizadas na Grécia Antiga para indicar aqueles que conduziam as crianças e as guiavam as escolas, sendo seu

sentido muito prático em relação à compreensão, via etimologia *paidós*, de significação criança e *agodé*, que indicava a condução (GHIRALDELLI JUNIOR, 1996).

Portanto, na atualidade, há uma nova percepção sobre a pedagogia e os pedagogos, desencadeada pelas atividades propostas por tais como também por meio de uma formação específica para a área educacional que evidencia esta nomenclatura, que nos direciona aos debates da educação.

A pedagogia está intrínseca à educação, sendo que há 03 (três) tradições pelas quais tais estudos indicam a conotação hoje existente, sendo a francesa, defendida por Emile Durkheim, a alemã de Friedrich Herbart e a americana de John Dewey.

No debruçar dos estudos que envolvem a educação, Durkheim desempenhou papel crucial nas conceituações de pedagogia e educação, sendo que, em suas concepções

A educação é definida como o fato social pelo qual uma sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo sua continuidade histórica. A pedagogia, por sua vez, é vista não propriamente como teoria da educação, ou pelo menos não como teoria da educação vigente, mas como literatura de contestação da educação em vigor e, portanto, afeita ao pensamento utópico (GHIRALDELLI JUNIOR, 1996, p. 8).

Porém, antes mesmo do sociólogo francês, Herbart e Dewey trouxeram outra consideração sobre a pedagogia, sendo que a pedagogia e a ciência não eram esferas separadas, sendo a pedagogia a ciência da educação.

A pedagogia, hoje conhecida pela sociedade em geral, possui características básicas que são direcionadas e caracterizadas pelas modificações da atualidade social, a qual define também as concepções de infância (GHIRALDELLI JUNIOR, 1996, p. 10).

Logo, hoje essa pedagogia indicada como ciência da educação tem passado no Brasil por uma grande inquietação de pesquisadores quando direcionada ao paradoxo de sua compreensão, a qual é

explicitada por Libâneo ao informar que,

Por um lado, está em alta na sociedade. Nos meios profissionais, políticos, universitários, sindicais, empresariais, nos meios de comunicação, nos movimentos da sociedade civil, verificamos uma redescoberta da Pedagogia. Observamos uma movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo com a conseqüente repercussão no campo do pedagógico. Enquanto isso, essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos (LIBÂNEO, 2001, p. 4).

Não se trata apenas de ensinar ou mesmo de um modo de ensino, sendo que estas práticas designam, na verdade, os métodos pelo qual o ensino é desenvolvido, indicando o modo operacional de se fazer algo ou de como ensinar algo. Quando direcionamos nossas mentes à tal compreensão, estamos reduzindo todo o sentido da pedagogia à sua interpretação etimológica voltada ao ensino de crianças.

Essa compreensão é fruto de períodos históricos, de uma tradição que se firmou no Brasil após a década de 1930, quando se tinha a perspectiva de que “pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória [...]. Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo” (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Mas a pedagogia está muito além dessa simples conceituação, como retrata Schimed-Kowarzik (1983) ao dizer que a pedagogia é uma ciência de e para a educação, sendo uma teoria e também a prática educacional.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida

social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

A educação ocorre em vários lugares, em uma imensidão de formas, modalidades e campos, e não se pode reduzir a pedagogia e a educação aos métodos de ensino. Faz-se, portanto, necessário entender que toda educação é uma correspondência pedagógica.

## **A PEDAGOGIA TRADICIONAL E MODERNIDADE: REFLEXÕES**

Libâneo (1989) classifica as tendências pedagógicas em tradicional, renovadora progressista, renovadora não diretiva e tecnicista. As tendências pedagógicas liberais, quando idealizadas, foram influenciadas pela Revolução Francesa, pelo liberalismo ocidental e pelo capitalismo. Sendo que, o termo liberal não faz referência à democracia (SILVA, 2018, p. 98).

Ainda, na percepção de Libâneo (1989, p. 21), “a concepção pedagógica liberal sustenta a ideia de que a escola tem a função de preparar o educando para o desempenho dos diversos papéis sociais, de acordo com as aptidões dos sujeitos”.

Logo, era pensado um formato de educação que seria detentora da responsabilidade e função de auxílio da construção da sociedade democrática. Porém, para que os objetivos almejados de fato se concretizassem, seriam necessárias algumas modificações, pois como expressa Saviani (1998, p. 18)

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia... Para superar a situação de opressão, própria do antigo Regime, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato

social celebrado livremente entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância... A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos.

Dentro deste contexto é que destacamos a pedagogia tradicional, trazendo aspectos relevantes de sua base e de seu desenvolvimento. Como cita Silva (2018, p. 98)

A pedagogia tradicional está no Brasil desde os jesuítas e busca a universalização do conhecimento, a repetição, o treino intensivo e a memorização como estratégia utilizada pelo professor para transmitir o acervo de informações aos alunos. A proposta de educação centrada no professor era vigiar, aconselhar, corrigir, ensinar conteúdos, por meio de aulas expositivas e normas rígidas. Os alunos eram passivos e deviam aceitar tudo como verdade absoluta.

Em outras palavras, vistos como papéis em branco, eram desconsiderados dos alunos a cultura, os conhecimentos prévios e até mesmo seus aspectos familiares. Até o início do processo escolar, este não era detentor de significação alguma, sendo que todos os conteúdos e metodologias eram cabíveis apenas ao professor (SILVA, 2018, p. 99).

Leão (1999, p. 190) traz que

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo.

É compreendido, diante do exposto, que na tratativa da escola tradicional, o conhecimento é fundado em cumulação,

sendo adquirido através de transmissão de conhecimentos, tendo o indivíduo papel puramente passivo dentro do espaço das instituições escolares.

Sua justificativa, ou melhor dizendo, sua fundamentação, é exposta nas palavras de Saviani (1991, p. 55) ao dizer que esta modalidade de ensino tradicional

...se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação.

No visualizar de professores razoavelmente preparados e de alunos reprodutores, percebe-se que a história da educação nos mostra que tudo não passou de um sonho, embora não saibamos quem a sonhou (LEÃO, 1999, p. 189).

Essa é a realidade que nos afasta da consideração de ser, podendo ser interpretada pela modernidade, momento em que nos despimos de nossas considerações próprias do ser para sermos vistos e interpretados como um todo, sobre o qual Touraine (2009, p. 114) expressa que a modernidade "(...) existe lá onde cada situação particular, cada elemento do funcionamento de uma sociedade pode ser considerado de um ponto de vista geral, universal mesmo, extrapolando as condições particulares".

Portanto, é agressivo remetermo-nos a ideia de não considerar de forma específica as "condições historicamente muito concretas e particulares que explicam a apreciação da modernidade num dado momento e num dado lugar" (TOURAINÉ, 2009, p. 115)

E, em se tratando da educação, a crítica deve ser tornar maior, pois sendo um direito que cada um de nós possui, deve nos atingir

não da forma como pensam, mas sim exatamente como precisamos para a formação do nosso ser, a partir de nossas concepções, experiências e projeções.

Destarte, seguindo o sentido de se viver algo sem mesmo compreender se aquilo é de fato para nós (ou até de entender quem somos nós), é imprescindível a abordagem da sensação causada como também dos reflexos consequentes, motivo pelo qual são trazidas – por analogia temática – ao contexto as percepções de Touraine (2009, p. 21) ao expor que

Nosso mal-estar é ainda maior ao descobirmos que fomos aprisionados numa visão da vida social, e de nós mesmos, que nos privava de qualquer liberdade e de toda criatividade: a visão de uma sociedade sem atores, completamente submetida (...)

Ainda assim, traz por aspectos filosóficos, que o ensino tradicional, ainda predominante nas escolas atualmente, implantado nos sistemas nacionais de ensino, aciona uma escola universal, obrigatória, gratuita e que deve ser considerada como instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1991, p. 54).

Portanto, acima de quaisquer concepções é preciso compreender que,

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais (SCHMIED-KOWARZIK, 1983).

Logo, se o sujeito não for o papel central dos processos formativos que constituem a pedagogia, não haverá sentido na formação do indivíduo, sendo que suas experiências são deixadas de lado, não considerando os fatores de comunicação e interação, os quais permitirão que sejam desempenhadas novas habilidades, técnicas e valores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pautada na preocupação da reprodução do conhecimento, a pedagogia tradicional evidencia que não é necessário conhecer, questionar, entender, pois basta conseguir reproduzir os temas que são determinados e propostos pelas classes dominantes, fato que afeta diretamente a vida de todos os educandos.

Por meio das percepções existentes dentro desta pedagogia, como a impossibilidade de que o aluno tenha espaço dentro da sala de aula, as relações entre estes e os professores são desconsideradas, o que descaracteriza a importância da subjetividade do aluno bem como a capacitação constante dos professores.

De acordo com os seus objetivos, entende-se que a educação proposta não atinge as necessidades imprescindíveis de todas as classes, sendo que as classes inseridas no contexto das instituições escolares que correspondem à pedagogia tradicional, quase nunca serão as mesmas daqueles que a idealizaram e que a modificam. Logo, compreende-se que a consolidação da ordem democrática proposta não terá o seu êxito estritamente democrático.

Ademais, percebe-se que, mesmo havendo indicações sobre os sistemas de ensino e diretrizes que as determinam, a educação não alcança seus objetivos formais ou talvez alcance os objetivos subjetivos que não correspondem à formação de uma sociedade pensante.

## REFERÊNCIAS

GHIRALDELLI JUNOIR, Paulo. *O que é pedagogia*. 3ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LEÃO, Denise Maria Maciel. *Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista*. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, julho/1999.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998, 184 p.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Aracéli Girardi. *Tendências pedagógicas: Perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira*. Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun, 2018.

TOURAINÉ, Alain. *Pensar outramente: O discurso interpretativo dominante*. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2009.

# EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTISSEXISTA: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS

SLAINE SENRA MATTOS DO AMARAL

Graduada em Letras pelo Centro Universitário Newton Paiva; pós-graduanda da CENSUPEG. ORCID ID: 0000-0002-9784-1011 - E-mail: slainesenra@gmail.com.

ANA PAULA CAVALCANTI

Professora da pós-graduação PUC-Minas. Doutora em Letras (UFMG), Mestre em Educação (UFMG), Revisora de Textos (PUC-Minas), Letróloga (Estácio de Sá), Pedagoga (UFPE). ORCID ID: 0000-0002-3865-2851 E-mail: anapcletras@gmail.com.

EDUCAÇÃO & LINGUÍSTICA:

desafios a enfrentar, possibilidades a conhecer

Marcus Garcia de Sene e Gleides Ander Nonato (organizadores)

## INTRODUÇÃO

É extraordinário pensar que, direta ou indiretamente, todos nós já fomos impactados de alguma maneira por algum profissional da educação. Neste sentido, pode-se afirmar que esses mestres deixaram um legado educacional, uma visão de mundo e uma compreensão do futuro mais promissoras. Refletir sobre o legado que os mestres da educação promovem é traçar os caminhos possíveis para o futuro. Temos grandes educadores que deixaram legados importantes para a educação brasileira e que transformaram o mundo.

Podemos destacar o legado humanista do educador pernambucano Paulo Reglus Neves Freire, que no ano de 2021 completaria 100 anos. Paulo Freire é um desses mestres que deixou um legado admirável e que foi um dos responsáveis pela criação do Instituto Paulo Freire (IPF), em 1991, inicialmente nomeado como "Arquivos Paulo Freire". O desejo era que o instituto fosse um espaço de formação, compartilhamento de reflexões, práticas e produção de novos conhecimentos. Por meio dessa plataforma, pesquisadores, estudantes e pessoas interessadas na vida e obra do educador puderam realizar seus estudos. Após a morte de Freire, o IPF recebeu, em sua biblioteca pessoal, outros documentos para compor o seu acervo. Segundo Gadotti (2001), um dos diretores do instituto, Freire manifestou-se explicitamente sobre a possibilidade de um legado, declarando que "não desejava ter discípulos, mas uma rede de pessoas e instituições identificadas e comprometidas com a libertação dos 'esfarrapados do mundo.'" (Gadotti, 2001, p. 08).

Recentemente, vivemos um período em que Paulo Freire foi deslegitimado por um segmento da sociedade com a retirada de imagens e nome do educador nas plataformas do Governo Federal. Nesse tempo, o Brasil viveu o obscurantismo e o negacionismo. Apesar disso, o Instituto Paulo Freire foi fortalecido, e logo efetivou-se no país a união de vários grupos, coletivos e universidades em prol da educação e pela honra e memória de Paulo Freire. Surgiu assim, em 2020, o Grupo de Estudos e

Pesquisas Paulo Freire (GEPPF) comprometido com a compreensão aprofundada da pedagogia libertadora e emancipatória. Para isso, o grupo desenvolveu um articulado e conciso trabalho de investigação, coletando dados do Acervo Digital do Educador Paulo Freire, disponível no portal do IFP.

De todos esses repositórios, o GEPPF dedicou-se com mais afinco à subcomunidade que englobava áudios, artigos e capítulos. No que tange à metodologia, o grupo decidiu realizar a pesquisa documental a partir do acervo digital, considerando a Análise de Conteúdo; aquela que parte da descrição analíticas dos materiais encontrados em estado bruto para o secundário, na forma de procedimentos sistemáticos e objetivos, realizando o tratamento das informações contidas nas mensagens a serem analisadas. (Bardin, 2016).

Além de pesquisas metodológicas científicas, o GEPPF atuou com afinco na internet, promovendo *lives* e o Café Com Paulo Freire de Belo Horizonte. Desta forma, em oito de março de 2021 o grupo promoveu um ilustre evento virtual com o tema “Freire e a superação do discurso machista” com a ideia-força “Luta”. O evento foi realizado virtualmente e as palestrantes convidadas abordaram as seguintes concepções freireanas: autonomia, pedagogia emancipatória, política, feminismo, sociedade patriarcal e sexismo. Um dos destaques em discussão neste evento foi a escritora negra estadunidense bell hooks, que se utilizou do legado freireano para alavancar as suas lutas feministas, especialmente o feminismo negro.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, justifica-se esse ensaio, de natureza bibliográfica, com objetivo de aprimorar reflexões e análises críticas das contribuições da pedagogia libertadora para uma sociedade antissexista, estabelecendo um diálogo entre Paulo Freire e feminista bell hooks. Para tanto, o texto pretende suscitar reflexões teóricas acerca da superação do discurso machista nas obras de Paulo Freire, além de promover o diálogo dos textos do Patrono da Educação com as publicações da estudiosa feminista bell hooks sobre a educação como prática da liberdade. Desta forma, reuniram-se as principais obras de Freire (1982; 2019a;

2019b; 2020) para dialogar com as produções bibliográficas de bell hooks: *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade; Tudo sobre o amor: novas perspectivas; Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.*

O ensaio busca apurar os posicionamentos de bell hooks, como feminista negra, influenciados pelo educador brasileiro Paulo Freire, além de apontar que a estudiosa foi uma das críticas do uso de nomes e pronomes no masculino no texto de Freire. Adicionalmente, esse texto busca refletir sobre temas como a superação do discurso machista, a opressão, o sexismo, o autoritarismo à luz do pensamento freireano e de bell hooks, que propõe um novo discurso, mais democrático, antidiscriminatório, anticolonial, visando condutas progressistas, mais humanas, de valorização do ser como indivíduo único.

## **PAULO FREIRE E BELL HOOKS: TRAJETÓRIAS ENTRECruzADAS**

Nascida no sul dos Estados Unidos, na década de 1950, bell hooks enfrentou grandes desafios na vida, pois como mulher negra, viveu em um contexto de segregação racial. Vinda de uma família numerosa de classe trabalhadora, seu pai era zelador e sua mãe dona de casa, foi batizada com o nome de Gloria Jean Watkins, entretanto, em homenagem a sua bisavó Bell Blair Hooks, escolheu ser representada pelo pseudônimo bell hooks, escrito em letra minúscula. Em sua última entrevista, publicada no The Washington Post, hooks explica que, para encontrar sua voz e usá-la, teve que usar o nome de sua bisavó do lado materno – bell hooks – para criar um eu.

Em quinze de dezembro de 2021, o mundo recebeu o comunicado de que bell hooks havia falecido em casa, na companhia de familiares e amigos, devido a uma doença não revelada. Como escritora, ensaísta, professora, teórica feminista e ativista antirracista, hooks deixou um legado em um volume impressionante de obras, imprescindíveis a milhares de vidas femininas para sempre

transformadas por seus textos. E foi em nome de seu legado, que meses antes de hooks partir, a Berea College lançou o “Centro Bell Hooks”, local que proporciona o diálogo social sobre termos relevantes apoiados na luta feminista, dinâmica de raça, classe e gênero, promovendo o legado e as contribuições da feminista pela educação libertadora e anticolonial, utilizando-se da menção superação do “patriarcado imperialista da supremacia capitalista branca” propagada por hooks. (Berea College, 2023)

Com uma escrita expressa por uma linguagem acessível, bell hooks apresenta um pensamento complexo e uma produção que denuncia, sem subterfúgios, as tratativas antissexista, antirracista, na busca pela liberdade e na esperança de um contexto da educação libertadora para a prática cotidiana de professoras e professores. Como autora feminista, contrapõe o discurso do patriarcado e o anti-intelectualismo para então construir uma narrativa crítica sobre a atuação das mulheres na sociedade, realizando ainda uma análise crítica sobre a práxis pedagógica. De acordo com a professora Mariléa de Almeida, doutora em história pela Unicamp, hooks realiza análises sobre a práxis pedagógica, sobretudo na chamada trilogia do ensino (*Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança; Ensinando comunidade; Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*). Almeida salienta ainda que nessa trilogia hooks destaca

a inspiração de Paulo Freire em suas reflexões. Repetidas vezes bell hooks narra como o seu encontro teórico com o educador brasileiro foi uma espécie de epifania, especialmente quando ela se torna professora. Isso explica-se devido ao seu desejo de construir práticas pedagógicas democráticas que valorizem a diferença, sem fugir dos conflitos, mas fundadas no respeito à dignidade humana. (Almeida, 2023)

*Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* é uma das obras da trilogia, que compõe o referencial teórico deste ensaio. O quarto capítulo da referida obra faz referência ao educador brasileiro Paulo Freire, além de apresentar uma

interessante entrevista entre Glória Watkins (a criatura) e bell hooks (a criação). Neste diálogo, Watkins revela o encontro que teve com Paulo Freire e que, na oportunidade, fez uma crítica construtiva à obra do educador brasileiro. O diálogo revela a influência dos escritos freireanos na obra de hooks, especialmente, a educação crítica libertadora — em que os seres deixam de ser objetos e passam a ser sujeito da ação. Hooks salienta que tal paradigma foi necessário para que ela adquirisse um posicionamento político na luta contra o “patriarcado imperialista da supremacia capitalista branca” (Hooks, 2017, p. 75):

a obra de Freire afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade. Mais que a obra de muitas pensadoras feministas burguesas brancas, na obra de Paulo Freire havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados. (Hooks, 2017, p. 75)

Uma outra obra que, para além da citada trilogia do ensino, alvo de reflexão deste ensaio é *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. O livro proporciona reflexões sobre o amor na sociedade, combinando anedotas pessoais, bem como ideias psicológicas e filosóficas para desenvolver as reflexões sobre a dimensão do amor, no contexto de diversas relações humanas, familiares, românticas, de amizade, na vivência religiosa e social. Não se tratando de um manual, o livro traz enlace entre as experiências profissionais e a teoria. Para a autora, amar é um ato político, que, dentre outras coisas, tem o poder de curar quem ama e o outro. O quarto capítulo, especificamente, estabelece o compromisso de “dizer a verdade” como abertura para a honestidade; e dispõe o que é essencial para desenvolver o amor como a “combinação de confiança, compromisso, cuidado, respeito, conhecimento e responsabilidade” (Hooks, 2021, p. 94). Alguns aspectos

transmitidos na obra vão ao encontro da pedagogia libertadora, ao apresentar temas como coerência, comunhão e consciência, numa disposição de unir a forma como pensamos e a forma como agimos. (Hooks, 2021).

A obra *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* de bell hooks também demonstra marcas da influência freireana. Ao abordar a solidariedade e sororidade feminista, hooks chama atenção para a necessidade de mulheres de todas as raças e classes unirem-se em prol de uma luta contra o patriarcado. Isso nos lembra o conceito cravado por Freire “unidade na diversidade” (Freire, 2020) em que defende que grupos oprimidos se unam em prol de uma luta contra os opressores, a despeito de suas diferenças:

É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, em uma compreensão crítica da História, na qual finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. (Freire, 2020, p. 38)

Um outro paralelo que podemos estabelecer é a noção de “suicídio de classe” defendida por Amílcar Cabral e mencionada por Freire em sua conhecida obra *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. O conceito de “suicídio de classe” advoga a ideia de uma classe privilegiada suicidar-se em prol dos desfavorecidos. Amílcar Cabral exemplifica o caso dos intelectuais que precisam suicidar-se como classe para lutar junto com o povo. Esse conceito é ponderado por Freire que acha que o intelectual precisa ser formado junto ao povo, na prática, mas entende a necessidade de “suicídio de classe” sustentada por Cabral. Quando hooks (2023) sugere que mulheres brancas e abastadas “precisam renunciar o seu poder de dominação” (Hooks, 2023, p. 36), em certa medida, a autora sugere a morte de uma classe/raça enquanto identidades dominadoras que atravancam a luta contra o sistema patriarcal. Apesar de hooks (2023) não fazer uma menção explícita a Amílcar Cabral, é possível verificar uma certa influência desse autor que certamente foi lido pela referida feminista.

Outro conceito explorado na mesma obra por hooks (2023) é a “consciência”. Esse tema foi alvo de estudo, análise e reanálise de Freire em suas obras. O termo “consciência” aparece já em *Pedagogia do Oprimido* e depois é retomado em seu outro livro chamado *Conscientização*. Apesar de não ser um termo cravado por Freire, mas por outro autor, o educador brasileiro utilizou-se abundantemente dos léxicos: “consciência”, “consciência crítica”, “conscientização” e outros.

Sobre consciência crítica, afirma hooks em sua obra sobre feminismo:

Uma vez que multidões de jovens e mulheres sabem pouco sobre feminismo e várias assumem falsamente que sexismo não é mais um problema, a educação feminista para uma consciência crítica deve ser contínua. Pensadoras feministas mais velhas não podem pressupor que jovens mulheres simplesmente vão adquirir conhecimento sobre feminismo ao longo da vida. Elas precisam de orientação. (Hooks, 2023, p. 38-39, grifos nossos)

Nota-se a sinalização de hooks em prol do desenvolvimento de uma consciência crítica para a formação de mulheres feministas. Em *Educação e Mudança*, Freire (2014) define o que seria consciência crítica, elencando suas características: “A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem<sup>1</sup> é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade.” (Freire, 2014, p. 50). Sobre as características da consciência crítica, Freire (2014) revela-nos:

---

1 Notem que nesse excerto extraído de uma versão atualizada da obra *Educação e Mudança* de Paulo Freire, o termo “homem” ainda é adotado para se referir ao ser humano, revelando um discurso sexista tão criticado por hooks. É possível que tenha sido um deslize editorial, já que em *Pedagogia da Esperança*, Freire deixa claro seu desejo de revisar todas as suas obras em prol da superação do discurso sexista.

(...) Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. (...) Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. (...) É indagadora, investiga, força, choca. Ama o diálogo, nutre-se dele. (Freire, 2014, p. 53-54)

Apesar de hooks (2023) não fazer uma referência explícita a Freire ao abordar consciência crítica, é possível, por meio das características elencadas pelo educador, identificar que a consciência a qual hooks (2023) refere-se requer uma força indagadora, investigativa e dialógica.

Por fim, ainda identificamos traços do pensamento freireano ao fim da obra *Feminismo é para todo mundo* quando hooks (2023) menciona as relações entre “opressor” e “oprimido”, categorias reconhecidamente freireanas:

Independentemente do quanto as pensadoras feministas falavam sobre a igualdade, quando a questão era o desejo sexual e a ação sobre a paixão sexual, as dinâmicas de poder e submissão evocadas no cenário sexual desfizeram noções simplistas de opressor e oprimido. (Hooks, 2023, p. 131)

Aqui, hooks (2023) adota os conceitos de “oprimido” e “opressor” para se referir à mulher e ao homem, respectivamente. A feminista argumenta, em outras palavras, que são estabelecidas relações de opressão pelos homens no terreno da sexualidade que, posteriormente, são simplificadas por um discurso de igualdade. Mas a opressão está posta em vários cenários, sobretudo o sexual.

Outras tantas referências freireanas podem ser identificadas nas diversas obras de hooks, mas fizemos um recorte de três obras para analisar neste ensaio. Mas e quanto às influências de hooks nas obras de Freire? Sabemos que feministas americanas, dentre elas hooks, foram decisivas para Freire rever seu discurso sexista. É o que analisaremos na seção a seguir.

## INFLUÊNCIAS DE PAULO FREIRE EM BELL HOOKS: ENSINANDO A TRANSGREDIR

Foi o educador brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), uma das influências de bell hooks. Escritor, filósofo e pernambucano, Freire é reconhecido mundialmente por suas obras. A de maior destaque, *Pedagogia do Oprimido*, é a terceira obra mais citada em trabalhos acadêmicos de ciências humanas em todo o mundo. Com mais de trinta e cinco títulos de Doutor Honoris Causa e outras honrarias por diversas universidades do mundo, desde 2012, pela Lei nº 12.612, Freire é reconhecido com o título de patrono da educação brasileira.

No ano de 1963, Freire liderou uma campanha de alfabetização em Angicos (RN) e conseguiu, em 40 horas, alfabetizar 300 adultos. Fundada na ideia inicial da pedagogia crítica, conscientizadora e de valorização da cultura, o programa de alfabetização elevaria os números de eleitores brasileiros. Entretanto, toda a campanha foi interrompida abruptamente com o Golpe militar de 1964, e Paulo Freire foi considerado um subversivo e exilado do país por 16 anos.

No exílio, Freire amadureceu sua concepção da pedagogia crítica, libertadora e emancipatória, escrevendo suas principais obras, mas também atuando como educador, implementando suas teorias e suas práxis pelo mundo. Nesse período, desenvolveu inúmeros trabalhos de alfabetização, principalmente nos anos 1970, em países africanos. Nos trabalhos de alfabetização produzidos em Guiné Bissau, Freire enfatizou fortemente o papel da língua e da luta africana em relação ao processo de descolonização, ressaltando sua posição democrática em relação aos seus pensamentos sobre os projetos de alfabetização, respeitando as questões sociais inerentes à realidade, respeitando a cultura e a valoração dos indivíduos.

*Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* é uma obra em que Freire rememora *Pedagogia do Oprimido* e faz um *mea-culpa* em relação ao seu discurso

sexista após críticas de feministas americanas. O educador relata que solicitou às editoras que alterassem nas produções o seu discurso, e adotou

(...) a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. (Freire, 2019b, p. 95)

A coerência foi uma marca do educador por sempre buscar diminuir a distância entre seu discurso e sua prática. Ademais, o educador brasileiro dedicou toda a sua obra e sua prática educativa às classes populares.

A célebre frase “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1967, p.104) é uma perspectiva que perpassa as concepções freireanas. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire incorpora a dialogicidade como essência da educação libertadora, e revela que a educação dialógica e o diálogo só existem em função do amor. Assim sendo, o amor é fundamentado no diálogo, passando a ser essencialmente tarefa do sujeito, observa-se ainda que o amor não pode ocorrer na relação de dominação (Freire, 2018, p. 110). Alinhando ao amor, hooks traz um dos grandes mitos sociais o qual considera que abuso e negligência podem coexistir, a conjuntura do abuso é uma evidência do fracasso da prática amorosa, sendo assim, abuso e negligência anulam o amor (Hooks, 2021).

Desta forma, compreende-se que o amor é fundamento do diálogo e nunca pretexto de manipulação, pelo contrário, ele é princípio da relação com o outro como ato de liberdade. À proporção que o amor não é incondicional, pois a condução de sua existência é a condição da inexistência da opressão, da violência, do abuso e do domínio. O amor é um ato de coragem (Freire, 2018), de

compromisso daqueles que querem a pronúncia no mundo, junto a relação horizontal que implica respeito e autoridade.

O antagonismo amor-desamor foi tópico na obra *Educação e Mudança*, em que Freire faz uma reflexão sobre o que é educação tendo em vista a perspectiva filosófica-antropológica, refletindo sobre o inacabamento e a inconclusão dos seres, “quem não é capaz de amor os seres inacabados não pode educar” (Freire, 2021, p. 36). A educação libertadora compreende, a partir desse pressuposto, o processo de humanização e de formação dos seres na construção do conhecimento, de maneira que a educação se torna um processo que se estende por toda existência. Assim, Freire (2001) argumenta que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós fazemos.” (Freire, 2002. p. 40).

Condizente a essa argumentação, bell hooks apropria em sua prática educativa a convicção que tanto educadore(a)s quando educando(a)s tinham que serem ativos e não consumidores passivos (Hooks, 2017) do conhecimento, agindo em um trabalho coletivo, consciente, engajado e encorajado na educação libertadora. Desta maneira, declara, mais uma vez, sua relação com Freire: “desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática de liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava “conscientização” em sala de aula.” (Hooks, 2017. p. 26).

A educação como prática da liberdade em hooks é uma hipótese para que as práticas educativas cotidianas ocorram de maneira que os educadore(a)s possam se aproximar dos seus discentes, e possam se mostrar, e não se distanciar de suas práticas particulares, de seus hábitos, dos seres espirituais e de seus ofícios acadêmicos. Portanto, uma prática consciente da própria existência pedagógica, em que estar em sala de aula não é desaparecer de suas experiências fora dela.

Uma ferramenta importante aplicada na prática da feminista é a pedagogia engajada, conforme enfatiza a filósofa, aquela que “é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional” (Hooks, 2017, p. 28), no sentido de promover a convicção de que docentes devam se compromissar com sua autonomia e

seu bem estar; indo na contramão da exigência academicista pretensamente científica da valorização da objetividade. Essa narrativa é potencializada na valorização do ato de ensinar e vai ao encontro de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, levando ao ato de aprender. Nisso, com experiência dada por Freire, existem dois saberes, o da prática e o da teoria (Freire, 2019), um não anula o outro, pelo contrário, eles alinham-se no compromisso docente, de exercer sua prática democrática, na sua autoridade de produzir aprendizes, educadores e educandos autônomos, que participam da produção e compartilhamento de ideias conduzindo ao pensamento crítico.

Nesse sentido, é preciso apropriar-se de uma unidade pedagógica, em que haja a valorização da cultura e a valorização dos indivíduos, afastando-se da educação dominante, que não inclui no discurso as instâncias e os anseios de classe sociais minoritárias, de gênero, raça, orientação sexual, religião, etnia, idade, linguagem, diversidade, etc. Os estudos culturais feministas, segundo hooks (2017), vinham dicotomizando as feministas, no sentido que os estudos feministas eram de teorias hegemônicas produzidas por feministas brancas que acolhiam obras e teorias de homens brancos. Essa percepção era difícil de ser vista na academia, principalmente pelo número reduzido de pessoas negras do segmento, fazendo com que os grupos de feministas guerreassem entre si:

as chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical. (Freire, 2016, p. 145)

Na trajetória da luta feminista, hooks apoia que “temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência

e se regozije com a dedicação coletiva à verdade” (Hooks, 2017, p. 50). Consequentemente, a autora sugere encarar que a produção acadêmica seja realizada de forma a abordar a cotidianidade e o multiculturalismo, promovendo uma escrita lúcida e menos abstrata, bem diferente das produções contemporâneas que promovem a falsa dicotomia entre a teoria e a prática. Ainda para hooks (2017), é imperativo encarar que a teoria nasce do concreto, dos esforços coletivos de entender as experiências da vida cotidiana, estimulando a prática revolucionária, sem censura.

## **INFLUÊNCIAS DE BELL HOOKS EM PAULO FREIRE: A SUPERAÇÃO DO DISCURSO SEXISTA**

A *Pedagogia do Oprimido* é uma obra inegavelmente necessária para pensarmos em uma educação crítica, libertadora e emancipatória, porém o movimento feminista promoveu apreciação à sua pedagogia crítica. No entanto, a crítica feminista não é pronunciada apenas por bell hooks, como ela mesma reconhece, mas por várias outras mulheres feministas que já alertavam para os limites não apenas da escrita machista da obra de Freire em específico, mas da pedagogia crítica radical como um todo (Hooks, 2017). O que precisa ser considerado é que seria uma atitude anacrônica esperar de que o Paulo Freire de 1968 estivesse alinhado com um discurso feminista que ganharia força nos anos 1970.

A título de exemplificação, analisemos a seguir alguns trechos extraídos de cada um dos capítulos de *Pedagogia do oprimido*. O foco de nossa reflexão aqui será o uso exclusivo do gênero masculino em toda a obra:

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadoro e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão dada educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (Freire, 1982, p. 66, grifos nossos)

A despeito do sexismo presente nas primeiras obras de Freire, ele não apresentava em sua práxis como um homem que não valorizava as mulheres, os negros e indígenas ou a comunidade LGBTQIA+. Além do que, sua guia, conselheira, e principal incentivadora da pedagogia foi Elza, sua primeira esposa. Como sempre afirmou, tornou-se educador porque Elza viu nele um educador. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (2019, p. 18) lembra:

(...) naquela tarde, redizendo a Elza o dito, não poderia nunca imaginar que um dia, tantos anos depois, escreveria a *Pedagogia do Oprimido*, cujo discurso, cuja proposta têm algo que ver com a experiência daquela tarde pelo que ela significou também e sobretudo na decisão de aceitar o convite...

Essa lembrança refere-se ao momento vivido em que Paulo Freire decidiu deixar de ser advogado e aceitar o convite para atuar no Sesi como assistente na equipe da Divisão de Educação e Cultura, em 1946.

Ainda que apresentasse essa limitação, ao falar sobre a primeira vez que leu Paulo Freire, bell hooks nos conta:

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica. (...) Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia, que eu nunca vira pessoalmente, estimularia e apoiaria a minha contestação às suas ideias se fosse realmente comprometido com a educação como prática da liberdade. (Hooks, 2017, p. 15).

Apesar de hooks (2017) afirmar, nesta primeira passagem, que ainda não havia conhecido o seu guru pessoalmente, ela viria a conversar com Freire pessoalmente nos EUA. De acordo com o

depoimento da reconhecida feminista, houve a orientação de que ela não estivesse presente na palestra que Freire daria na universidade em que estudava e trabalhava, pois os colegas temiam que ela fizesse questionamentos à obra do educador brasileiro. Entretanto, ela foi ao encontro de Paulo Freire, a despeito das orientações dadas, pois sabia que seu mestre acolheria suas críticas, posto que é o fundador da Pedagogia Libertadora.

Mesmo com a tentativa sexista de silenciamento, bell hooks insistiu e tomou a iniciativa da reunião. A autora descreve o momento em que questionou o discurso sexista presente na obra de Freire, bem como a reação do educador:

No mesmo instante em que certas pessoas falaram contra o fato de eu levantar essas questões e desvalorizaram sua importância, Paulo interveio para dizer que essas questões eram cruciais e as respondeu. Neste momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com os atos os princípios de sua obra. Se ele tivesse tentado silenciar ou desvalorizar uma crítica feminista, muitas coisas teriam mudado para mim. (Hooks, 2017, p. 78)

A conversa entre esses Freire e hooks, naquela ocasião, não parou por aí. A escritora feminista, desejava não só explicitar a sua crítica, como buscava de Freire o reconhecimento de seu "sexismo" em suas obras:

E não era suficiente para mim, que ele reconhecesse seu "sexismo". Eu queria saber por que ele não tinha mudado esse aspecto de sua obra anterior, por que não tinha reagido a ele em seus escritos. Então, ele falou que se esforçaria mais para falar e escrever publicamente sobre essas questões – fato que ficou claro em sua obra anterior. (Hooks, 2017, p. 78 e 79)

Com efeito, Paulo Freire escreveu *Pedagogia da Esperança*, o livro que revisita *Pedagogia do oprimido* e desenvolve uma

autocrítica sobre sua obra mais importante. Freire pondera sobre o cuidado que passou a ter com a questão do gênero em suas obras, solicitando reedição de suas obras:

*Agora, ao escrever esta *Pedagogia da esperança*, em que repenso a alma e o corpo da *Pedagogia do oprimido*, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior. (...) A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. (Freire, 2019, p. 93 e 94)*

Mais reflexivo, Freire aponta ainda no livro supramencionado que se trata de uma conduta ideológica, “a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: ‘Eles todos são trabalhadores e dedicados?’ Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico.” (Freire, 2019, p. 66) O que se observa atualmente é uma condução nas apresentações e cumprimentos se referindo aos dois gêneros como: eles todos e elas todas, ou ainda a inclusão de todes. Aqui não cabe às regras normativas de uma gramática ou uma língua que está em constante transformação, mas cabe a liberdade e o respeito à conduta humana de valorização do ser como indivíduo e único. Trata de superar o discurso machista, de superar o autoritarismo e de encarar um novo discurso, mais democrático, antidiscriminatório, anticolonial, que visa condutas progressistas.

## **POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTISSEXISTA**

Essa ligação estreita entre a experiência e a prática da liberdade, entre a dor e a revolta da exclusão, por ser negra em uma universidade para brancos, é o que semeou em hooks a esperança para uma transformação da educação, encontrando

eco nas palavras de Paulo Freire. Hooks defendeu uma abordagem transformadora da educação em que professore(a)s ensinem a transgredir barreiras raciais, sexuais, de classe, dentre outras, alcançando assim a liberdade.

A prática da liberdade é desejo constitutivo de toda ação dialógica. A liberdade não é um dado, mas um feito que se vive na práxis. Desafiante do modo dialógico de viver está o amor, que faz deter a violência da opressão. Repleto de amorosidade, o diálogo não inclui a gratuidade com quem não quer dialogar e contra ele se posiciona. Não é, portanto, um amar os inimigos de modo incondicional, mas o ato de amar livre da influência do ódio opressor que faz dominadores, aquele amor que faz a ação revolucionária para a detenção da violência. O amor que promova a liberdade, o diálogo, o ser mais, como direito dos seres humanos e faz destruir todos os privilégios particulares daqueles que mantêm a opressão.

Finalmente, é necessário salientar o quanto a Educação Libertadora defendida por Freire pode colaborar com uma sociedade antissexista tão idealizada por hooks. Quando hooks defende o feminismo para todos, o argumento primordial é demonstrar que a luta não é anti-homem, mas a superação de papéis de gêneros que prejudicam homens e mulheres todos os dias. Uma Educação Libertadora que promove a dialogicidade, a amorosidade, a consciência crítica seria, portanto, o único meio pelo qual uma sociedade antissexista, justa e igualitária do ponto de vista dos gêneros, pode ser viabilizada. Para isso, faz-se necessária uma luta de todos e todas, sobretudo mulheres mais solidárias e unidas na diversidade. Assim, não haveria opressão de raça e nem de classe. E se o feminismo é para todo mundo, homens têm um papel fundamental na composição de uma sociedade antissexista, ao cederem seus privilégios em um sistema patriarcal responsável pela opressão de todas as mulheres.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariléa. Bell Hooks. *Enciclopédia Mulheres na Filosofia*, 2023. Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

*Berea College*. Disponível em: <https://www.berea.edu/centers/the-bell-hooks-center>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. Cortez Editora. São Paulo. 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Paulo. *Política e Educação*. 6. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 58. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

\_\_\_\_\_. Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 25. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Hooks, Bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

Hooks, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução: Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e ampl.; 1.reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

# A MEDIAÇÃO E A PACIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR

ADRIANA RIVOIRE MENELLI DE OLIVEIRA

PhD e Doutora em Educação. Professora dos Cursos de Graduação em Letras e Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva. E-mail: [adrianamenelli@gmail.com](mailto:adrianamenelli@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A mediação de conflitos caracteriza-se como método autocompositivo de solução consensual de controvérsias e meio adequado, célere e, consideravelmente, menos custoso em disputas em áreas como civil, de família e empresarial, em contrapartida ao método heterocompositivo que valoriza historicamente o litígio e as disputas judiciais.

A prática da mediação de conflitos surge como método nas escolas da América Latina, na década de 1990, em países como Argentina, Colômbia, Equador, Brasil e Chile em programas para a pacificação escolar, a partir da Declaração das Nações Unidas para uma Cultura de Paz. As experiências colaborativas calcadas em ações pacificadoras demonstraram melhorias nas relações entre os estudantes e reafirmaram que a Cultura de Paz é o caminho para a transformação social dessas comunidades.

Por entender que o tema da mediação escolar é relevante e atual, este estudo analisou a importância da sua implementação de meios adequados para a resolução de conflitos e a pacificação no ambiente da escola, a partir de um programa que contemple a harmonia e a colaboração das relações entre os partícipes da comunidade escolar.

O estudo qualitativo buscou descrever, compreender os dados e explicar os fenômenos que se relacionam ao objeto de estudo. Quanto aos seus objetivos, a pesquisa procurou explorar o tema com suas possibilidades e dimensões, a partir da análise de experiências, compilação de referenciais teóricos e de bibliografia especializada, que pode proporcionar maior familiaridade com o problema para compreensão do fato estudado.

Os resultados da análise reforçam a relevância da solução consensual de conflitos e da construção de uma Cultura de Paz nos espaços escolares, demonstrando a importância do desenvolvimento de um programa de mediação escolar, por meio da implementação de Políticas Públicas que contemplem meios de pacificação nas relações em escolas do País.

## A MEDIAÇÃO E A CULTURA DE PAZ – HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Com o advento da Resolução nº 125/2010, do CNE; da Lei Federal Nº 13.140/2015 (Lei da Mediação) e do Novo Código de Processo Civil (NCPC), de 2015, a Justiça brasileira propõe um novo Sistema de Justiça Multiportas<sup>1</sup> com cada caso sendo indicado para o método ou técnica mais adequada para a solução do conflito. Com a ampliação das possibilidades autocompositivas, que coloca o cidadão como protagonista da resolução de seu problema, a mediação e a conciliação assumem o caminho facilitativo para um processo múltiplas portas para a solução dos conflitos.

O direito brasileiro, a partir da Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça e com o Código de Processo Civil de 2015, caminha para a construção de um processo civil e sistema de justiça multiportas, com cada caso sendo indicado para o método ou técnica mais adequada para a solução do conflito. O Judiciário deixa de ser um lugar de julgamento apenas para ser um local de resolução de disputas. Trata-se de uma importante mudança paradigmática. Não basta que o caso seja julgado; é preciso que seja conferida uma solução adequada que faça com que as partes saiam satisfeitas com o resultado. (CUNHA, 2016, p. 637)

A mediação é uma nova forma para a resolução de conflitos na sociedade muito mais célere e menos custosa, que está ao alcance de todos os cidadãos nas diversas comarcas da grande maioria dos municípios brasileiros pelos Centros de Justiça e Solução de Conflitos

---

1 A origem dessa expressão “Justiça Multiportas” remonta os estudos do Professor Frank Sander, da Faculdade de Direito de Harvard, que mencionava, já em 1976, a necessidade de existir um Tribunal Multiportas, ou “centro abrangente de justiça”. Fonte: Dizer o Direito – segunda-feira, 8 de abril de 2019.

(CEJUSCs). O cidadão pode solicitar uma sessão Judicial presencial ou virtual para a resolução de um conflito nas áreas civil, de família e empresarial. No âmbito privado, as Câmaras Privadas de Mediação atendem e realizam mediações e conciliações extrajudiciais.

A mediação de conflitos tem sido um meio consensual de solução de problemas que remonta os tempos mais remotos e nas mais diferentes culturas. A resolução de conflitos nessas comunidades sempre visou harmonia e paz entre os seus membros e acontecia, geralmente, com o auxílio de um terceiro facilitador.

Ao longo dos tempos, muitos movimentos para a pacificação social foram surgindo com iniciativas mais elaboradas para as soluções consensuais de controvérsias. Na década de 1970, destacam-se os exemplos do "Parents Forever"<sup>2</sup> com o foco na composição familiar e na resolução de conflitos parentais, na cidade de Bristol/Grã-Bretanha; e da mediação como mecanismo jurídico alternativo de solução de controvérsias menos custoso e formal (ZAMPA, 2009), nos Estados Unidos. Nos anos de 1980, ocorrem movimentos interdisciplinares de mediação familiar em comunidades de países como Austrália e Canadá.

A partir de estudos e de práticas alternativas de resolução de conflitos em diversos países no âmbito familiar e jurídico, iniciativas autocompositivas foram sendo ampliadas para os espaços escolares. Nos Estados Unidos, os Centros de Mediação Comunitária criados na década de 1970 desenvolveram ações para resolução de conflitos quando estes passavam a receber numerosos casos de crianças e jovens em situações de disputa no contexto escolar (MONKS *et al*, 2009). Outras experiências alcançaram países, como França, Suíça, Bélgica, Grã-Bretanha, Alemanha, Nova Zelândia, Canadá e Austrália. Na década de 1990, a partir de conferências sobre "meios alternativos de solução de conflitos" (MASC), países da América

---

2 Em 1978 a assistente social Lisa Parkinson iniciou em Bristol, a primeira atividade de Mediação, independente e remunerada.

Latina como Argentina, Chile, Equador, Colômbia, Venezuela, México, Porto Rico, Brasil, entre outros, começaram a dar maior relevância às ações e propostas educativas autocompositivas nos espaços escolares. Algumas destas iniciativas e Políticas Públicas instituídas foram responsáveis pela mudança paradigmática na atuação de docentes, estudantes e comunidade com relação à resolução de conflitos no âmbito escolar.

Em 1999, organismos de representação em nível mundial, como a UNESCO, promoveram movimentos pela Cultura da Paz com o objetivo de:

(...) prevenir situações que possam ameaçar a paz e a segurança – como o desrespeito aos direitos humanos, discriminação e intolerância, exclusão social, pobreza extrema e degradação ambiental – utilizando com principais ferramentas a conscientização, a educação e a prevenção.<sup>3</sup> (UNESCO, 1999)

De acordo com a UNESCO, a Cultura de Paz “está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta de conflitos” e fundamenta-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo.<sup>4</sup> (UNESCO, 1999)

As Nações Unidas (1999, p. 2) reconhecem que

a paz não é apenas a ausência de conflitos, mas que também requer um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos, [...]<sup>5</sup>

---

3 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. UNESCO, 1999.

4 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. UNESCO, 1999.

5 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resoluções da ONU A/RES/52/13: Cultura de Paz e A/RES/53/243. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, 1999, pag. 2.

Na Declaração sobre uma Cultura de Paz, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, A/RES/53/243, de 6 de outubro de 1999, e considerando a Resolução 217-A (III), de 10 de Dezembro de 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>6</sup>. (ONU, 1948)

Diante das diretrizes internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) para uma Cultura de Paz, novos caminhos começaram a surgir, objetivando atender às necessidades de mudança nas relações entre as pessoas, os grupos e as Nações. Suas diretrizes foram dotadas de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade.

Em 1995, as Nações Unidas lançam o Plano de Ação Integrado de Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, na Conferência Geral em Paris, com base na Declaração adotada na 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação de 1994, em Genebra.

A partir de então, com a multiplicação de ações voltadas para a resolução de conflitos, muitos países, inclusive o Brasil, adotaram meios, promoveram atividades e formularam leis que vieram a atender às necessidades de pacificação para uma Cultura de Paz em sociedade.

No Brasil, para além das resoluções litigiosas e heterocompositivas, a nova visão para digmática da Justiça Multiportas, já instituída em diversos países e, nessa última década, no Brasil, destaca a atividade jurisdicional estatal como não sendo a única opção para a resolução dos conflitos na sociedade. Caracteriza-se, pois, como mais uma das alternativas que o cidadão possui para resolver os seus problemas. Possibilidades como a mediação ou a conciliação, surgem como

---

6 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração universal dos direitos humanos. Resolução 217-A (III), de 10 de dezembro de 1948.

soluções autocompositivas, pois, como tal, o cidadão assume o protagonismo da resolução do seu problema, comprometendo-se e responsabilizando-se por suas decisões acerca dos resultados.

Na mediação, os litigantes buscam o auxílio de terceiro imparcial, que facilita a comunicação e a negociação, propiciando a resolução do problema. Durante o processo de composição, o mediador não exerce atividade opinativa ou sugestiva, deixando para as partes o encargo de criar suas próprias soluções. Nesse contexto, o mediador deve atuar como simples facilitador da resolução do problema, buscando contribuir para o restabelecimento ou manutenção da comunicação entre as partes envolvidas no conflito. (PEIXOTO, 2018, p.118)

De acordo com Castro (2019) “a mediação consiste num método utilizado para solucionar ou prevenir situações de litígio ou de impasse na comunicação (...)”, podendo criar “oportunidades para que as partes debatam e questionem os seus conflitos abertamente, com fins de uma solução consensual”. Para o autor, “a mediação objetiva a restauração do diálogo e, se possível, a manutenção do futuro relacionamento entre as partes envolvidas”.

Para que uma mediação aconteça de forma transparente, há princípios que devem ser considerados e respeitados, como o princípio da Confidencialidade, o princípio da Imparcialidade e o princípio da Voluntariedade. Os mediadores são os facilitadores do processo e oportunizam aos “mediandos” a tomar decisões conforme os seus interesses com relação ao conflito. Portanto, o protagonismo será apenas dos “mediandos” que participam da sessão e que buscam caminhos possíveis para um entendimento e o reestabelecimento da comunicação.

Por fim, a mediação caracteriza-se por ser uma

[...] técnica de resolução de conflitos não adversarial que, sem imposições de sentenças ou laudos e com um profissional devidamente formado, auxilia as partes a

acharem seus verdadeiros interesses e a preservá-los num acordo criativo onde as duas partes ganham.” (VEZZULA, 1995, p.15)

## **A EXPERIÊNCIA EM MEDIÇÃO ESCOLAR E OS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA**

Em 2003, com a escalada da violência nas escolas brasileiras, o Ministério da Justiça encarregou uma comissão de especialistas da Secretária de Direitos Humanos a elaborar diretrizes para a diminuição das manifestações violentas nas escolas. O “Programa Paz nas Escolas” foi difundido em nível nacional e focava a formação de professores e de policiais para lidarem com o tema da violência nas escolas. Mais tarde, a partir da Resolução nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, o tema da mediação desenvolveu-se intensamente e passou oficialmente a constituir uma pauta pública de grande relevância para a sociedade. O caminho para a transformação começava a ser pavimentado. Algumas experiências pontuais e outras políticas públicas começaram de forma insipiente a serem desenvolvidas e aplicadas.

No Rio de Janeiro, projetos como Escolas Mediadoras foram implantadas, nos anos 2000, com o intuito de capacitar alunos e professores de escolas públicas para a mediação de conflitos no ambiente escolar. (SALES e ALENCAR, 2004)

Outras experiências pontuais, aplicadas em algumas escolas surgiram nas cidades de São Paulo, de Porto Alegre e no Estado do Ceará, entre outras.

Em 2010, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública (SSP) criam a função do “Professor Mediador Escolar e Comunitário” (PMEC). Em grande parte, essa função surgiu como resposta às manifestações de violência na escola, principalmente as propagadas indiscriminadamente pela mídia. Esse profissional deveria, entre outras funções, “adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o

desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa". (Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010)

Em outros países da América Latina, a Argentina foi o país de maior destaque no desenvolvimento das políticas públicas para mediação escolar e prevenção da violência escolar. Além da Argentina, Chile, Colômbia, Equador e Venezuela, também iniciaram, nos anos 2000, experiências com a resolução de conflitos no campo educativo.

O Projeto "Conversando es mejor resolución de conflictos en la escuela" foi um programa implementado na cidade de Santiago, no ano de 2001, mas acabou finalizado em 2005. "Seu foco era a formação e a sensibilização de docentes, estudantes e advogados ligados à educação para a resolução de conflitos, por meio do diálogo e da comunicação." Outro projeto intitulado "Convivencia Escolar" foi implementado pelo Ministério de la Educación Nacional, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, igualmente em 2001. Em 2010, o Projeto "Conviviendo mejor en a escuela y en el liceo", desenvolvido pelo Ministério da Educación República de Chile, não mais atua em nível nacional.

A Colômbia, em 2003, instituiu em sua política nacional ações de prevenção da violência nas escolas. O Projeto "Colombia, afectada por una guerra interna de años con sus múltiples efectos sobre la convivencia escolar y la estabilidad de las acciones educativas, establece también una Política Educativa para la Formación Escolar en Convivencia en el año 2001". O Projeto "Mediadores de Conflictos Escolares" desenvolveu-se pelo "Programa de Convivencia y Derechos Humanos" e começou a ser implementado em 10 escolas do município de Itagüí, sendo financiado pela agência espanhola de cooperação Manos Unidas. (AVALOS, 2003)

Outra iniciativa deu-se no Equador, em 2001, com o projeto "La Mediación Escolar: Un Sistema Alternativo para Resolver Conflictos en la Comunidad Educativa" pela organização Defensa de los Niños Internacional, pela Projusticia e pelo Ministerio de Educación y Cultura. O projeto teve a duração de 22 meses. (AVALOS, 2003)

A Argentina foi o país Latino-americano que implementou

políticas públicas em nível nacional, com uma legislação específica de mediação escolar e que funciona nas escolas até os dias de hoje. A partir da Resolución no 62/97, 1997, que estabeleceu “criterios básicos para el desarrollo de normas de convivencia en las instituciones escolares”, as escolas argentinas desenvolveram programas e capacitaram suas comunidades escolares. Com a experiência em algumas províncias, em 2003, o Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación desenvolveu o “Programa Nacional de Mediación Escolar”, quando da publicação da Resolución nº 503, cuja intenção era o envolvimento e a participação ativa dos pais na escola, oportunizando tempo e espaço para que isso acontecesse, além de oportunizar espaço para os professores discutirem os conflitos vivenciados e as possíveis intervenções.

Em 2006, a Ley de Educación Nacional, (Ley n. 26.206, 2006), impulsionou ações para a mediação escolar estabelecendo que o Consejo Federal de Educación fixasse as disposições necessárias para “desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos” (Ley n. 26.206, Artículo 123, inciso J). Deste modo, escolas públicas, privadas, organizações não governamentais iniciavam o desenvolvimento de projetos, investigações e formações focando a solução de conflitos em diversas províncias argentinas, como acontece em 23 de abril de 2009, na Província de Buenos Aires, que implementa a Ley de Mediación Escolar. (AVALOS, 2003)

Nos atuais dias, a Argentina tem sido referência em mediação escolar por suas políticas públicas e por seus resultados alcançados, como se pode destacar a redução da violência escolar e comunitária nos bairros da Grande Cidade de Buenos Aires. De acordo com relatos de professores e dirigentes argentinos, em depoimentos assistidos pela Comitativa Brasileira em Visita Técnica às Escolas Públicas da Grande Cidade de Buenos Aires, na Argentina, em 2018, as professoras destacam que o Programa de Mediação Escolar “aproxima os vínculos com os professores e impacta nas famílias dos alunos, pois acontece de forma horizontalizada”. “Um aluno pode falar dos sentimentos de seu

mestre, porque não há assimetrias na humanidade". Por isso, a mediação "auxilia a identificar quem está precisando de ajuda, de amor". "Os conflitos da escola transformam más situações em algo muito bom". Entendem que "a escola é lugar de conflito, mas que isso não é sinal de violência". Os resultados demonstram que "as famílias se encontram mais tranquilas e há menos incidentes físicos nas escolas." "Os professores preferem permanecer no seu espaço de trabalho, o desempenho escolar melhorou e a capacidade de aprendizado aumentou". (ARGENTINA, 2018)

A mediação no âmbito escolar, portanto, visa potenciar uma convivência harmoniosa, democrática, inclusiva e cidadã, reforçando o papel da escola como agente educativo e cultural nas comunidades em que se insere. Procura dotar crianças e adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade.

A Cultura de Paz, de acordo com a UNESCO (1999), "está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta de conflitos" e fundamenta-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo.<sup>7</sup>

## O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

A escola caracteriza-se como um espaço social, relacional e cultural, que convive com uma comunidade de pessoas que compartilham um mesmo ambiente, como docentes, estudantes, famílias, gestores, funcionários administrativos e agentes educativos, com diversas experiências de vida e motivações em prol da educação. Com essa diversidade, o ambiente escolar propicia o ensino e a aprendizagem para toda a comunidade que está inserida, sendo, portanto, uma organização aprendente que desafia os indivíduos a produzirem a sua própria existência.

---

7 UNESCO. Portal das Nações Unidas/Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>, 1999. Acesso em out. 2019.

A escola aprendente é a escola que promove o trabalho colaborativo, a experimentação integrada em processos de ação-reflexão, a inovação e mecanismos de autorregulação. É a escola que problematiza e que procura resolver os seus problemas com a participação de toda a comunidade educativa. A escola aprendente, pelas ações que gera, é uma organização que se projeta no futuro e que, pensa-se, surge como um modelo organizacional que responde aos desafios deste século. (MADEIRA, 2017, p. 18)

De acordo com a Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu Artigo 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Perante as diversas correntes paradigmáticas sobre o entendimento de educação, o pensamento de Saviani (1980), com sua concepção “humanista existencialista” de que a educação é por si produtora do saber, e, portanto, propulsora para o ser humano conquistar o seu lugar na sociedade, vem dar sustentação para o presente estudo e a reflexão sobre meios para a resolução de conflitos e pacificação no âmbito escolar.

Para o teórico, a educação assume uma posição de instrumento de mudança social e de transformação da realidade. Para o seu entendimento, a educação é vista como “uma atividade mediadora no seio da prática social global”. Para tanto, o protagonismo do educador é de fundamental importância para tais mudanças, pois o educador é visto como agente social comprometido com as transformações da sociedade. (BRASIL, 1998)

Saviani (1991, p. 103)<sup>8</sup> define a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não

---

8 SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia historicocrítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. Pag.103.

do saber espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular". Diante dessa visão, a corrente paradigmática histórico-crítica propõe uma pedagogia em relação à educação escolar, que implica:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem com as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 1991)

Com essa visão crítica de educação, a análise proposta preocupa-se, principalmente, em como promover mudanças no âmbito do espaço escolar quando a situação conflituosa se instala e permanece sem que haja perspectiva para a construção de um ambiente de pacificação.

Verifica-se que nas últimas décadas, os conflitos vêm se avolumando nas escolas e a violência tomando proporções sem dimensão. Propostas de mudança são debatidas, mas as políticas públicas não atendem às necessidades prementes das escolas. Diversos depoimentos tomam conta da realidade brasileira e professores, estudantes, familiares, agentes educativos e gestores procuram resolver seus conflitos da maneira que podem. No entanto, não proporcionam as transformações que deveriam mudar a condição de violência instalada.

A familiarização com a agressividade e a violência as tornam, corriqueiras a ponto de serem consideradas "normais". Entretanto, a proliferação indiscriminada desses comportamentos mostra que

a escola perdeu - ou vem perdendo – o poder normativo e ignora ou negligencia os recursos pedagógicos para o estabelecimento de limites entre o que é aceitável e o que ultrapassa essa condição. (SINPRO, 2012)

A violência nas escolas ganha a sua escalada, notícias e depoimentos de agressões são relatadas dia após dia no Brasil. Uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizada no Brasil, com estudantes, professores e diretores da educação básica, com dados de 2013, revela que 12,5% dos professores são vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. Este índice é o mais alto entre os 34 países pesquisados, sendo a média de 3,4%. Depois do Brasil, vem a Estônia, com 11%, e a Austrália com 9,7%. Na Coreia do Sul, na Malásia e na Romênia, o índice é zero.<sup>9</sup> (GLOBO, 2019)

Com a questão da violência nas escolas em evidência, torna-se premente que políticas públicas e programas de pacificação social sejam instituídos e implementados com urgência no Brasil. Para que não se permita instalar a violência no espaço escolar, há que se trabalhar o conflito como forma de dirimir os problemas. Uma dessas formas é por intermédio da mediação. De acordo com Diego e Guillén (2006), podemos caracterizar três modelos de solução de conflitos, como:

a) o modelo tradicional-linear, ou modelo de Harvard dos anos de 1980, por Roger Fisher, William Ury, Scott Brown Jeanne Brett, Stephen Golderg, procedente do campo do direito e da economia, que sustenta como principal propósito conduzir as partes a um acordo de ganho recíproco (um trabalho de método e de técnicas);

---

9 GLOBO/G1. Portal de Notícias. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em out. 2019

b) o modelo circular-narrativo dos anos de 1990, definido por Sara Cobb, Marinés Suares, J. Rifkin, Christian Chambert, com referência no campo da psicologia, teoria geral de sistemas e cibernética, que busca o reconhecimento do conflito mediante o intercâmbio de informação, que proporcione a reflexão do sistema de onde derivou (com ênfase nos indivíduos como parte integrante deste);

c) e o modelo transformativo, mais contemporâneo, promovido por Robert Baruch Bush, Joseph Folger, John Paul Lederach, Louise Diamond e Sergi Farré, proveniente da sociologia, que se foca na transformação do conflito, das relações e dos indivíduos para potenciar mudanças.

Conforme a visão crítica de educação, já ressaltada neste estudo, a contemporaneidade pressupõe um modelo transformativo para a resolução dos conflitos no âmbito escolar, tendo em vista que se reconhece a importância da relação social e do protagonismo dos indivíduos, que atuam nas escolas e que buscam mudanças e a transformação do ambiente escolar como espaço de construção de uma Cultura de Paz.

Assim, para se dirimir os problemas e conflitos nas escolas é preciso muito mais do que reflexões e conscientização sobre o papel da escola e a sua condição nos dias atuais. Para que mudanças aconteçam, políticas educativas devem ser instituídas de forma ampla, com compromisso escolar e governamental. Somente assim, é possível acreditar na transformação por meio da construção de uma Cultura de Paz para a sociedade.

## **PERSPECTIVAS PARA A MEDIAÇÃO ESCOLAR**

Os paradigmas que sustentam o entendimento do conflito no ambiente escolar podem ser caracterizados de acordo com três perspectivas:

a) a perspectiva tecnocrática-positivista, que sustenta a presença do conflito como algo negativo, disfuncional, em que a eficácia de um grupo ou organização é sinônimo de consenso.

b) a perspectiva hermenêutica-interpretativa, que acredita que é no conflito que se relevam as singularidades das situações,

condicionadas pela interpretação particular de cada indivíduo, membro de um grupo ou organização.

c) a perspectiva crítica, em que o conflito é assumido como algo natural e inerente às relações sociais e deve ser aproveitado como um mecanismo de mudança e transformação.

Por muito tempo, o conflito sempre foi abordado como algo negativo na relação entre pessoas, no entanto, com uma perspectiva crítica, os conflitos podem ser convertidos em uma oportunidade para conhecer fraquezas e fortalezas de si e de outrem. Para transformar o conflito em uma oportunidade, as mudanças têm que ser paradigmáticas, com aceitação da diversidade de opiniões com respeito e tolerância.

Na escola, não é diferente. As posições e maneiras de enfrentar os problemas e os conflitos precisam de uma nova abordagem, com técnicas e procedimentos que devem ser assumidos por toda a comunidade escolar. A mediação surge como ferramenta para o enfrentamento dos conflitos e para uma mudança paradigmática de como entendê-lo, como um novo caminho que permite repensar as relações interpessoais, aprender o impacto dos atos, reconhecer o conflito como multicausal e estabelecer uma relação transparente e genuína com os outros indivíduos.

Com a mediação escolar há um novo espaço de aprendizagem de valores, como a cooperação, a solidariedade, o respeito pelo ponto de vista do outro e a tolerância. Estes são elementos fundamentais para fortalecer a convivência institucional.

Se debe tener en cuenta que, cuando se estimula a los alumnos para que puedan resolver sus propias disputas sin la intervención de las autoridades, se está reconociendo la necesidad de reformular el rol de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que se legitiman los saberes de los alumnos en relación con sus propias necesidades y se reconoce, asimismo, el valor de los aprendizajes entre pares.

La mediación es una estrategia que tiene sus diferentes pasos, momentos y habilidades y, para cuya aplicación, el docente debe entrenarse. Para ello, existen cursos de capacitación y una frondosa bibliografía con la que el

lector podrá interiorizarse acerca de la aplicación de la mediación en la institución educativa.<sup>10</sup>

Para a implantação de um programa de mediação escolar há de haver um grande movimento interno, iniciando pelos seus dirigentes, coordenadores e professores. A comunidade escolar deve assumir o protagonismo da mudança paradigmática e da transformação social. Os estudos e práticas devem envolver a todos na capacitação e nas referências para que possam capacitar os estudantes e seus familiares. Etapas devem ser cumpridas, exercícios e práticas fazem parte do processo. Ao longo do tempo, estudantes serão mediadores junto aos seus pares. Professores serão mediadores junto aos seus pares e assim para todos que forem envolvidos no programa. No decorrer do processo, e em sua implementação, avaliações e reflexões são realizadas sistematicamente para que cada vez mais aperfeiçoamentos sejam realizados para o bem do programa.

As etapas devem ser respeitadas e realizadas de forma contínua para que a mediação escolar aconteça e atinja seus objetivos, conforme proposta do Plano de Mediação Escolar<sup>11</sup> deste estudo.

<b>ETAPAS DO PLANO DE MEDIAÇÃO ESCOLAR</b>		
Mapeamento dos Conflitos	Características e particularidades da escola; Formação dos professores e dos pais dos alunos etc., Principais conflitos existentes – quais são, como ocorrem, partes envolvidas, etc.	Equipe de Apoio

10 ARGENTINA. Presidência de la Nación. Ministério de Educación. El portal educativo del Estado argentino. 2019.

11 Projeto de mediação implementada na escola na Escola de Ensino Fundamental e Médio Adelino Alcântara Filho, na cidade de Croatá-CE.

ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Tese de Doutorado. Avaliação das Concepções de Violência no Espaço Escolar e a Mediação de Conflitos. UFC, 2009.

Planejamento da Ação	Cronograma de atividades do projeto, especificando suas diferentes etapas, metas a serem atingidas e temas a serem abordados.  Criação de uma Equipe de Apoio.	Equipe de Apoio Acompanhamento Capacitação Monitoramento
Sensibilização	Mobiliza-se a escola em torno da proposta a ser desenvolvida, criando um ambiente propício à realização dos trabalhos, de modo a fazer com que a escola absorva a ideia de mediação.	Membros da escola, pais e alunos.
Seleção dos Mediadores	Inscrições daqueles que se interessarem em participar do projeto.	Equipe de Apoio.
Aulas de Capacitação	Momento em que as pessoas que participarão do projeto recebem conhecimentos teóricos e práticos para que possam atuar como mediadores na escola.	Equipe de Apoio.
Prática da Mediação	As pessoas estarão aptas a enfrentar situações de conflitos reais.	Participante do Projeto.

Monitoramento	Ocorre junto à prática da mediação. Caracteriza-se por seu acompanhamento das mediações que forem realizadas e deve ser feito pela Equipe de Apoio do projeto.	Equipe de Apoio.
Avaliação	Momento em que tudo o que foi feito será apreciado. Nada deve ficar de fora: erros, acertos, desencontros, dificuldades. Tudo precisa ser avaliado e discutido.	Participantes do Projeto.

Fonte: Adaptado pela autora da pesquisa do projeto de mediação implementada na escola na Escola de Ensino Fundamental e Médio Adelino Alcântara Filho, na cidade de Croatá-CE.

De forma simplificada, destaca-se o Plano de Mediação Escolar proposto que demonstra e descreve as etapas para a implementação de um processo interno em escolas. De certo, há muito mais para se refletir, debater e propor em termos de planejamento para um programa educativo, dentro do complexo sistema educacional brasileiro. Muitos são os desafios que merecem uma perspectiva cuidadosa e comprometida por parte de dirigentes, políticos, docentes e comunidades escolares. No entanto, experiências como das escolas públicas argentinas e brasileiras mostram que o caminho é possível, ainda mais com exemplos de iniciativas educativas comprometidas com a transformação e a construção de uma Cultura de Paz para a sociedade.

Com diretrizes e princípios definidos, programas que visam a construção de uma Cultura de Paz nas escolas, sustentados pela mediação de conflitos, evidenciam ações poderosas de

transformação. Somente assim, podem-se reestabelecer as relações de paz entre pessoas, comunidades e Nações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A mediação escolar tem um caminho que vem se delineando no contexto escolar brasileiro, a partir da última década, pelo advento da Resolução nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça; da Lei Federal Nº 13.140 de 26 de julho de 2015 e do Código de Processo Civil, de 2015. Atualmente, a mediação e a conciliação fazem parte do Sistema Multiportas da Justiça brasileira, que as colocou em outro patamar, como novas possibilidades para a resolução de conflitos. A mediação escolar faz parte desse novo sistema.

Experiências de diversos países com a mediação escolar, em especial os da América Latina e do Brasil, trazem à reflexão para dentro do ambiente educativo, pois a escalada da violência no âmbito escolar vem em um crescente, o que demonstra que projetos e programas, até então desenvolvidos, não obtiveram efeito e novas formas para dirimir os conflitos urgem e são necessárias. A mediação escolar com programas de sucesso são exemplos que impulsionam os atuais educadores a propor projetos e desafiar os órgãos governamentais a desenvolver políticas públicas voltadas à pacificação social nas escolas brasileiras.

Sem buscar soluções simplistas, evidencia-se que o poder público, juntamente com as comunidades escolares e da sociedade civil organizada de um país são os responsáveis pela transformação da realidade de seu sistema educativo. A mudança esperada, com vistas a dirimir os conflitos dentro da escola, deve acontecer com o protagonismo de todos os envolvidos com a educação, pois é preciso políticas públicas que procurem amenizar a violência escolar em todo o seu contexto.

No Brasil, projetos de mediação escolar acontecem de forma pontual, no entanto, se houvesse uma política pública para as escolas brasileiras, como acontece de forma organizada na Argentina, certamente os índices de violência e de conflitos

escolares reduziriam pela metade, como se pode verificar pelos resultados dos últimos anos nas escolas públicas da Grande Cidade de Buenos Aires, os dados registram melhoria nas relações interpessoais dos estudantes, professores e comunidade escolar, além da redução da violência nas escolas e no ambiente familiar.

O estudo valeu-se das referências em mediação escolar, dos estudos já realizados e das experiências positivas e reveladoras em diversos países, demonstrando que é possível o planejamento e a implantação de programas de mediação escolar com vistas à resolução de conflitos e à pacificação das relações para a construção de uma Cultura de Paz no âmbito escolar.

Com efeito, o estudo mostra a sua importância para o debate sobre a mediação escolar e o quanto ainda será preciso aprofundar as pesquisas, que poderão orientar e pavimentar caminhos possíveis para o futuro das escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Tese de Doutorado. *Avaliação das Concepções de Violência no Espaço Escolar e a Mediação de Conflitos*. UFC, 2009.

ALZATE, R. S. H. Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. Em F. Brandoni (Org.), *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Ediciones Paidós Iberica, 1999.

ARGENTINA. Presidência de la Nación. *Ministério de Educación*. El portal educativo del Estado argentino. 2019.

\_\_\_\_\_. *Relatos de profesores e dirigentes sobre a Mediação Escolar nas Escolas Públicas da Grande Cidade de Buenos Aires*. Visita Técnica de Mediação Escolar em Buenos Aires. AJURIS/RS, ALGI/SP, SMEC/RJ, APEP/AR, 2018.

AVALOS, B. *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur: catastro de programas y proyectos*. Santiago, Chile: PREAL. 2003.

BEZERRA, S. M. A. *Educação em direitos humanos e a mediação escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Jurídicas. Unifor – Universidade de Fortaleza. 2008.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. 1998. Art. 205. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp). Acesso em: out. 2019.

CASTRO FILHO, Levy Pinto de. *Panorama atual da mediação de conflitos no Brasil - atualidade jurídica e vivências*. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 24, n. 5704, 12 fev. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/70806>. Acesso em: 30 out. 2019.

\_\_\_\_\_, Levy Pinto de. *Panorama atual da mediação de conflitos no Brasil - atualidade jurídica e vivências*. Blog Mettzer. Disponível em: <https://www.>

dizerodireito.com.br/2019/04/justica-multiportas.html, 2019. Acesso em: 08 abr. 2019.

CUNHA, Leonardo Carneiro da. (2016). *A Fazenda Pública em Juízo*. 13ª ed., Rio de Janeiro: Forense, p. 637.

DIEGO, R. & GUILLÉN, C. *Mediación. Proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide. 2006. P. 56.

ESQUINAZI, P. Y.; NAVARRO, J. G. *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*. Em Manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todos los integrantes de la Comunidad Educativa. Chile: Ministerio de Educación República de Chile. 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBO/G1. *Portal de Notícias*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em: out. 2019.

LAGO, Cristiano Alvares Valladares do; LAGO, Andrea Menezes Rios Valladares. *Mediação no Direito de Família*. Revista de Direito Privado, São Paulo, vol.03, n. 11, p. 84-120, jul./set. 2002, p.87.

MADEIRA, Luisa Maria F. G. e C. Dissertação de Mestrado. *Contributos para o estudo da escola como organização aprendente*. Universidade do Algarve, 2017, p. V.

MONKS, C., ORTEGA, R., RODRIGUEZ, A. J. Sociedades pluriculturales y violencia escolar racista. Em R. ORTEGA (Org.), *Agresividad injustificada, "bullying" y violencia escolar* (pp. 233-250). Madrid: Alianza Editorial. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos humanos*. Resolução 217-A (III), de 10 de dezembro de 1948.

\_\_\_\_\_. Resoluções da ONU A/RES/52/13: Cultura de Paz e A/RES/53/243. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*, 1999, p. 2.

\_\_\_\_\_. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. UNESCO, 1999.

PEIXOTO, Marco Aurélio Ventura; PEIXOTO, Renata Cortez Vieira. *Fazenda Pública e Execução*. Salvador: Juspodivm, 2018, p. 118.

PINHO, Humberto Dalla Bernardina de. *A mediação e a necessidade de sua sistematização no processo civil brasileiro*. Revista de Direito da Defensoria Pública, Rio de Janeiro, 2012, ano XXIV, n. 25, p. 111-112.

RUOTTI, C., ALVES, R., CUBAS, V. O. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2006.

SALES, L. M. M.; ALENCAR, E. C. O. *Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas*. Pensar, 9 (9), 2004, p. 89-96.

SANTOS, J. V. T., *A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias*. Educação e Pesquisa, 27 (1), 2001, p. 105-122.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010 (2010, 12 de fevereiro). *Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas*. São Paulo: Diário Oficial, Poder Executivo, Seção I, 120 (30), p. 29.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_, Dermeval. *Escola e Democracia*. 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985, p. 77.

\_\_\_\_\_, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, Franklyn Roger Alves; ESTEVES, Diogo. *Tribuna da Defensoria. Os métodos adequados de solução de controvérsias e a Defensoria Pública*. 30 de agosto de 2016.

SINPRO. *Violência contra professores*. 2012. Disponível em [https://www.sinprors.org.br/cepep/Violencia\\_contra\\_os\\_professores.pdf](https://www.sinprors.org.br/cepep/Violencia_contra_os_professores.pdf). Acesso em: nov. 2019.

UNESCO. *Portal das Nações Unidas/Brasil*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>, 1999. Acesso em: out. 2019.

VEZZULLA, Juan Carlos. *Teoria e prática da Mediação*. Colaboração de Ângelo Volpi Neto et al. Curitiba: Instituto de Mediação, 1995.

ZAMPA, D. M. (2009). *¿De qué hablamos cuando hablamos de Mediación?* Revista de Mediación2 (3), p. 38-44.

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PANDEMIA

ADRIETE FERREIRA DE SOUSA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.  
E-mail: adriete2008@gmail.com.

ADRIANA RIVOIRE MENELLI DE OLIVEIRA

PhD e Doutora em Educação. Professora dos Cursos de Graduação em Letras e Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva.  
E-mail: adrianamenelli@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe realizar uma discussão sobre avaliação institucional em decorrência do processo de pandemia. Considera-se que a pandemia produziu novos elementos e necessidades de reavaliar profundamente o processo educativo em todas as suas dimensões.

A avaliação institucional consiste num tema de suma importância para a educação, pois pressupõe uma análise permanente da realidade escolar. A avaliação institucional corrobora tanto nas decisões da gestão escolar, quanto na docência, tendo consequências no planejamento das intervenções de cunho administrativas e pedagógicas.

Assim, a avaliação institucional pode estar estruturada num banco de dados pré-estabelecido ou ainda partir de informações a respeito do perfil da escola, seu projeto político-pedagógico, público, território, avaliações internas e externas, dentre outros. Feito isso, cumpre traçar um retrato da escola e isso tem ressonância em vários aspectos: pedagógico, social, cultural, institucional, etc.

A avaliação institucional não é um processo inédito na educação brasileira, seja no universo acadêmico, seja na educação básica. Entretanto, a emergência de um evento de repercussão mundial, como a COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), traz consequências que atingem os processos: políticos, econômicos, sociais, educacionais, dentre outros, vêm dando expressão a novas organizações e orientações quanto à oferta do ensino.

É clarividente que a pandemia modificou os processos educativos no Brasil e no mundo e instituiu, ou quem sabe se pode afirmar que acelerou um fenômeno que se apresenta cada vez mais presente na educação, que é a emergência da metodologia do ensino remoto ou em formato do ensino híbrido.

A COVID-19 trouxe desafios à educação e cumpre tratar principalmente o seu impacto na avaliação institucional, ainda que se considere nesse sentido a falta de vasta literatura e contundentes análises, uma vez que é um evento que se encontra em curso. Entretanto, é preciso eleger alguns processos já identificados e que, certamente, são marcantes como possíveis legados desse contexto pandêmico para os próximos anos.

A investigação proposta tem importância na área educacional, uma vez que atenta aos processos de avaliação e trabalho, e diz respeito a um fenômeno que, assim como outros eventos históricos, fizeram a educação e a escola se reinventarem e inovarem com novos processos, didáticas de ensino e novos modos de se localizarem no interior das famílias e nas relações.

Ainda que como se pontuou acima, não se tenha robusta literatura sobre o tema, ele evoca atenção justamente pela dimensão que trouxe ao universo da escola, haja vista que despertou a atenção de alguns especialistas que vêm repercutindo o tema na web, plataformas digitais artigos, ou demais meios de comunicação de massa. Nesse contexto, não apenas o “novo” normal despertou análises, quanto os processos anteriores de educação mereceram avaliações, reavaliações e críticas.

Para o esforço de análise da avaliação institucional e pandemia, exploram-se, sobretudo, dados estatísticos de uma pesquisa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio de Itaú Social e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Desse modo, considera-se que é no horizonte dos impactos da pandemia para a educação, e que reafirma distorções históricas e sociais, que as próximas avaliações institucionais devem pautar suas diretrizes.

Por fim, considera-se que em vista de uma abordagem inédita, a presente produção possui uma natureza mais provocativa, que suscita questões. Porém, uma proposta, ainda que delimitada, visa apontar para algo urgente, a importância de sempre repensar e contextualizar os processos avaliativos.

## **ESTUDOS SOBRE O IMPACTO DA PANDEMIA PELA COVID-19 NO ENSINO**

Um das questões importantes na abordagem sobre a avaliação institucional e pandemia foram os estudos sobre o impacto da situação de saúde pública da COVID-19 na vida em sociedade. Para uma sustentação estatística da abordagem proposta nessa investigação, exploraram-se os principais resultados sobre o impacto da pandemia na educação realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio de Itaú Social e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que ouviu 3.672 municípios no Brasil, responsáveis por 66,9% do total de municípios do país.

O resultado mais significativo é que, durante o ano de 2020, mais de 5,5 milhões de estudantes no Brasil não tiveram atividades escolares, ou quando muito, tiveram acesso limitado a elas, em especial nesse sentido, o importante contingente de alunos mais vulneráveis (BRASIL, 2021). Assim, no ano de 2020, 70% dos alunos concluíram o ano letivo, a maioria com atividades não presenciais, sendo a rede social WhatsApp a principal estratégia de orientação. Nesse universo, o maior desafio para 78,6% dos alunos foi o acesso à internet.

Para o ano de 2021, na retomada do ensino público e privado no Brasil, 63,3% das redes de ensino planejaram começar o ano letivo de forma remota; 26,3% de forma híbrida; 3,8% de forma presencial e 6,6% ainda não haviam definido. Nesse sentido, os protocolos de segurança sanitária estavam concluídos em 33,9% das redes, em discussão 59,6% delas, e 6,5% ainda não haviam iniciado esse processo. Os protocolos pedagógicos estavam sendo discutidos por 70,4% das redes, concluídos em 22,7% delas e não iniciados em 6,9% (BRASIL, 2021).

## **DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO, PANDEMIA E ENSINO**

As precauções no retorno ao ensino presencial explicam-se a partir dos riscos que a pandemia representa no tocante às contingências do seu contágio, principalmente, devido à

possibilidade de novos surtos, a ausência de uma cobertura vacinal de todos os brasileiros, e a presença na escola de profissionais e alunos com comorbidades, dentre outras constituições de risco.

É importante lembrar que a COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Dentre várias medidas, o distanciamento e o isolamento social tornaram-se uma das possibilidades contra a propagação do vírus.

Neste sentido, várias instituições de ensino, da educação infantil à educação superior, foram fechadas. E, a partir de então, a oferta do ensino sofreu modificações, principalmente na educação básica. O ensino presencial tornou-se suspenso, e o ensino remoto passou a ser tido como a medida de manutenção da: escolarização, alfabetização, letramento, e do processo preparatório para provas externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que decerto implicou em estranhamento e gigantescos desafios.

Dentre várias mudanças, talvez a mais sentida fosse que com a adoção do ensino remoto o universo das famílias se modificou.

As famílias estão se esforçando muito, a ponto de ficarem exaustas, para ajudarem academicamente seus filhos e manter toda a rotina da casa, conciliando as tarefas domésticas com o trabalho formal ou com o home office. Também estão enfrentando o desafio de lidar com o emocional de seus filhos, os quais estavam acostumados a viver em ambientes sociais e interativos e, com o isolamento eles sentiram a falta do estar junto (GROSSI, *et al*, 2020, p.166)

Nesse aspecto, perante a revisão de literatura, alguns pontos foram determinantes para se compreender a importância de repensar as avaliações pós-pandemia, seja pela investigação teórica, seja pelos dados da pesquisa da Undime.

Vale observar que por mais que a pesquisa se voltou às escolas municipais, tendo como resultado a conclusão de que o acesso à internet e à infraestrutura escolar foram os maiores desafios das

redes municipais de educação em 2020; esses desafios podem ser apontados também para uma realidade comum às escolas públicas de responsabilidade do Estado.

Destarte, a questão do porquê se precisa avaliar tornou-se importante em todo o trabalho da escola, à medida que os processos da pandemia lançavam foco a elementos centrais na educação. No caso da escola, isso abrange diretamente o alcance da finalidade da educação, que perpassa, dentre outros, a formação e a qualificação. Entretanto, isso aponta para algo ainda mais profundo.

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida (LIBÂNEO, 2013, p.21-22).

Sendo assim, é preciso partir de uma abordagem dos instrumentos da avaliação de como eles foram ou precisam ser influenciados pela pandemia da COVID-19 no universo das instituições e do ensino, posto que o objetivo da educação precisa ser atingido, ainda que desconfigurado ou desfeito pela opulência de uma emergência de Saúde Pública. Mesmo porque o que se tem de construído é sempre um legado do passado, sendo preciso sempre avançar, mesmo que num prognóstico hipotético.

Diante disso, cabe ler o passado, atualizar-se no presente e prospectar de um modo melhor e seguro o futuro. Nesse compromisso há duas correntes de avaliação institucional, “a meritocrática ou para controle, e a segunda para transformação ou para aperfeiçoamento” (CUNHA, 2011, p.83).

Optou-se, então, a uma discussão sobre a avaliação dos processos educacionais. Para apontar algumas dimensões de discussão da avaliação institucional em decorrência do processo de pandemia, destacam-se aqui os pontos a partir de uma leitura de Bradalise (2010), mesmo que passados alguns anos em razão

do apontamento de algumas ordens, atualmente essenciais, sendo elas, a saber: socioeconômica; política-administrativa; científico-pedagógica e de ordem, legal. Sendo as razões de ordem socioeconômica as que compreendem a dimensão do financiamento, do gasto e dos custos com a educação.

Muito embora a educação seja vista como investimento, na prática recebe financiamento como outras áreas das políticas públicas, e no caso do ensino público tem-se a questão da valorização profissional, a partir da remuneração e benefícios. Vale um importante aceno ao Plano Nacional de Educação (PNE). Certamente, o “PNE 2014-2024 estabelece metas desafiadoras em diversos campos da educação. Para se atingir tais metas são necessárias a expansão da aplicação de recursos públicos, em especial na educação pública” (BRASIL, 2015, p.336).

No entanto, sabe-se que, apesar da clareza da redação e da imposição orçamentária pela lei, não se pode dizer que essa questão será assim equacionada, mesmo porque isso é de uma natureza bastante crítica, pois se refere às pessoas dentro de uma estrutura social.

O padrão de vida das pessoas depende da sua capacidade de produzir bens e serviços. Portanto, o desenvolvimento econômico, e a expansão das atividades econômicas de um país são pontos fundamentais para entender como funciona a economia de um país (MENDES, 2007, p.16).

Apoia-se aqui para reafirmar a importância da economia em parte da redação do Plano Nacional de Educação que prevê dotação orçamentária em favor de uma responsabilidade dos municípios.

No que tange à educação, serão destinados exclusivamente para a educação pública, com prioridade para a educação básica, na forma do regulamento, 75% dos recursos oriundos das receitas dos órgãos da administração direta da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, provenientes dos royalties (BRASIL, 2015, p.344).

Pode-se aventar que a transição do ensino presencial ao remoto, demonstrou o fosso existente entre as escolas, e isso não é apenas numa dimensão entre a pública e a privada, mas ocorre até mesmo entre as próprias escolas públicas. Sabe-se que o território onde a escola se localiza atribuiu a mesma a condição de vulnerabilidade, risco e precariedade. Assim, a escola precisa recorrer a modelos sustentáveis de gestão, muito mais em tempos de escassez de recursos.

Há análises de economistas que falam que o mundo saiu de um crescimento de 2,5 antes da pandemia, para uma recessão de 3,5%. Nesse cenário, as economias dos países avançados caíram 7,7% e dos países emergentes, 1,7%. Isso agrava processos históricos de desigualdade, já anteriormente apontados e as análises esclarecem que “ainda coabitam na sociedade brasileira desigualdades no acesso à educação, sobretudo em função de fatores como raça, nível socioeconômico e localização de residência dos indivíduos” (BRASIL, 2015, p.10).

Por seu turno, as razões político-administrativas referem-se à exigência da sociedade pela eficácia e melhorias nas gestões, fenômeno mais recente no Brasil e herdeiro da redemocratização do país pós Constituição Federal de 1988. Esse fenômeno teve um efeito acentuado nos anos seguintes, principalmente a partir dos anos 2000 e trouxe duas perspectivas.

O aumento da autonomia das escolas a partir dos anos 90 (noventa) com a democratização da sociedade e a descentralização administrativa, em virtude da ineficiência do Estado em gerir com eficácia o sistema educacional. A legitimidade de os governos democráticos controlarem, no âmbito das suas competências, o desempenho das escolas, questionando-as sobre a eficiência, eficácia, efetividade e relevância da sua ação educativa, particularmente a das escolas públicas (BRADALISE, 2010, p.320)

Destarte, a questão a respeito das razões político-administrativas, é fundamental para a evolução do ensino.

A pandemia e o ensino remoto serão obviamente avaliados a partir de uma análise dos resultados dos exames externos a escola pós-pandemia. Muito embora seja uma dimensão social de ampla magnitude, com efeitos inesperados, a gestão escolar, obviamente receberá críticas, quanto a sua capacidade de orientação e superação de processos de grandes crises sociais e econômicas decorrentes da pandemia. Todo esse imbróglio irá exigir uma adequação da gestão da escola em resposta às demandas.

Será necessário a este profissional não apenas o domínio técnico de procedimentos administrativos, mas também a capacidade de diálogo com seus pares e uma clara percepção do contexto social e das inovações exigidas à escola (OGAWA e FILIPAK, 2013, p.95).

No que tange à ordem científico – pedagógica, talvez seja essa a principal razão das questões aqui impostas, pois implica em processos internos diretamente ligados à relação à epistemologia e diz respeito a uma dimensão macro social, da realidade na sala e para sala de aula. Ademais abrange uma questão já velha e que há mais uma década desafia a escola.

A evolução das concepções de avaliação da educação, que, de uma visão voltada quase que exclusivamente para os alunos e programas, passaram a valorizar os fatores relacionados não somente ao contexto de sala de aula, mas também os fatores que permitem uma ação mais ajustada aos demais contextos e objetivos educacionais, na busca da melhoria da qualidade dos processos educativos – práticas e dos seus resultados – produtos (BRADALISE, 2010, p.321).

Se a avaliação perpassa a sala de aula, e os fatores externos que a ela influenciam, é preciso estar sempre atento às mudanças, o que significa dizer que há descompassos na educação, e se as coisas transitavam tranquilas, não se pode desconsiderar que essa tranquilidade, ou pseudo tranquilidade, eram encobridoras das diferenças.

Por fim, na dimensão de ordem legal podemos considerar as diretrizes e legislações vigentes, obviamente antecedem os tempos pandêmicos, mas não sem razão são fundamentais em tempos de crises. Mesmo porque ecoa no aspecto central da educação, qual seja sua formação.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2005, p.7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mostra que a educação abrange todos os processos de formação, sendo eles de cunho intelectual, escolar, ou mesmo social e comunitário, desenvolvidos em espaços fora dos limites físicos institucionais. Desse modo, presume-se que quaisquer eventos devem ser apreensíveis pelo processo da educação em ato, pois é salutar considerar que o Plano Nacional de Educação assevera a uma necessidade de reação.

Reação a situações de insatisfação e, portanto, volta-se na direção da promoção de mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, dos problemas e das suas causas, refletindo valores, ideias, atitudes políticas e determinado projeto de sociedade (BRASIL, 2015, p.11-12).

Nesse caso, é preciso considerar que a possibilidade de uma epistemologia pelo viés da inteligência artificial ou pela tecnologia da informação escancara, em decorrência da pandemia, as desigualdades sócio-históricas, sendo decerto inviável num contexto de pobreza e vulnerabilidades de muitos estudantes, principalmente na etapa de educação infantil o avanço dessa epistemologia.

Milhões de crianças, adolescentes e jovens não conseguiram estudar pelo fechamento das escolas,

diante da necessidade do distanciamento social. A consequência disso é desastrosa, porque aprofunda as desigualdades que já eram intoleráveis. O Brasil precisa se concentrar em educação. Entre as crianças pobres que estão no ensino infantil, apenas 72% dos domicílios têm acesso à internet, ao passo que, entre os ricos, quase todos nessa faixa etária possuem conexão (LEITÃO, 2021, p.14).

Dessa forma, a escola precisa rever o seu discurso e papel de inclusão e democratização de ensino num horizonte de defesa dos direitos da educação a todos. É urgente considerar que a educação de qualidade seja premissa da Constituição Federal de 1988 e da LDB, sendo reforçada, no caso de crianças e adolescentes, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Pensando com Barros e Machado (2021, p.25) “crises são eventos intrinsecamente desiguais. Alguns grupos são naturalmente mais vulneráveis; outros não têm os recursos necessários para se proteger”. Desse modo, a educação foi um dos campos atingidos pela pandemia impactando a oferta de uma entrega de qualidade e competência. Porém, a pandemia só reafirmou que há assimetrias não confrontadas e que exigem uma sinergia de Poder Público, sociedade civil e escola, para defesa de acesso e universalidade de uma educação de qualidade para todos.

Destarte, as razões socioeconômicas; político-administrativas; científico-pedagógicas e de ordem, legal, assumidas como elementos de análises, evidenciam que as escolas estão ainda muito distantes da oferta da educação com justiça e qualidade. Portanto, as contradições acentuadas pela pandemia precisam constar nas avaliações institucionais como desafios à oferta da educação no Brasil.

Os dados da Undime evidenciaram uma delicada realidade da educação brasileira. Percebe-se que enquanto alguns alunos têm acesso à internet e algumas escolas já adotaram metodologias ativas de ensino, por outro lado se depara com estudantes não incluídos digitalmente e escolas sem estruturas. Assim, há uma

discrepância de oferta que fará toda a diferença em momentos cruciais e definidores do futuro profissional, como nos momentos de exames nacionais, vestibulares e processos seletivos de educação e trabalho.

## **MATERIAIS E MÉTODOS DA INVESTIGAÇÃO**

A investigação foi realizada nos moldes de uma revisão de literatura a partir de uma pesquisa bibliográfica. Teve um caráter exploratório e explicativo, para isso, as fontes de consulta utilizadas se deram com: livros disponíveis na biblioteca, acervo pessoal, publicações nacionais (tese), periódicos, internet, com produções realizadas principalmente entre os anos 2000 a 2021. Para a investigação utilizaram-se os descritores: avaliação institucional, pandemia, escola. Os artigos foram selecionados em busca da web, em periódicos e revistas. Após o levantamento literário, realizou-se uma leitura exploratória do material encontrado visando avaliá-lo, considerando-o de interesse ou não à pesquisa. Para a investigação se fez um critério de exclusão e não se utilizou de produções internacionais, haja vista que interessa a realidade da educação no Brasil, ainda que a COVID-19 seja uma pandemia, delimitou-se sobre as consequências presentes desse fenômeno apenas à realidade da educação brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Investigar a avaliação institucional e correlata a isso, o fenômeno da pandemia é um movimento importante hoje no universo da escola. Mesmo porque a avaliação institucional escolar identifica as fragilidades e as potencialidades da instituição de ensino, e com isso corrobora para a promoção da qualidade da oferta. Ademais, promove a melhoria nas relações institucionais e humanas ao traçar um autorretrato e autoconhecimento da escola e de seus colaboradores.

Em suma, a proposta implícita de investigação da avaliação institucional e pandemia remete a um encontro marcado de novidade, mas com alguns caminhos já perfazidos. Nessa elaboração, buscou-se apontar como é importante e crucial que a avaliação institucional abarque as fragilidades, reformulações, acertos e desacertos que o processo de ensino que o Brasil trilhou em decorrência da pandemia da COVID-19.

A questão econômica que diz respeito à escassez de recurso, em que se possibilite à escola a uma condição de entrega qualificada de ensino é a mola mestra de uma transformação do espaço educacional e da sua principal tecnologia, que são os professores. Mas é também contingencial no aporte a uma gestão com eficácia e de resultados, internos e externos.

Perante tudo o que se viu, talvez o ponto mais significativo seja o da inclusão tecnológica. Porquanto, educar em contextos de desigualdade e precariedade seja talvez o principal problema que a pandemia revela, uma vez que a presença na escola não significa inclusão. Sempre que se analisam os indicadores de analfabetismo, apresenta-se a ausência da escola, porém, em contextos de vulnerabilidade e educação de má qualidade; o estar na escola, não garante suficientemente a efetivação dos direitos, mas apenas reafirma a cronificação das desigualdades.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller. *Legado para a ordem social*. In: MACHADO, Laura Muller. *Legado de uma Pandemia: 26 vozes conversam sobre o legado para política pública*. Rio de Janeiro, Autobiografia, p.25-27, 2021.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC, 2005.

BRASIL. *Pesquisa Udime sobre volta as aulas*. São Paulo, Undime, 2021.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Brasília, Inep, 2015.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. *Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas*. Ponta Grossa, Olhar de professor, v.13, n.2, p.315-330, 2010.

CUNHA, Kátia Silva. *O discurso da avaliação institucional – trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso*. Recife, UFPE, 2011. (Tese de Doutorado).

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. *Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias*. Teoria e prática da educação, v. 23, n.3, p. 150-170, Setembro/Dezembro 2020.

LEITÃO, Miriam. Prefácio. In: MACHADO, Laura Muller. *Legado de uma Pandemia: 26 vozes conversam sobre o legado para política pública*. Rio de Janeiro, Autobiografia, p.11-15, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 2013.

MENDES, Carlos Magno. *Economia*. Florianópolis, UFSC, 2007.

OGAWA, Mary Natsue, FILIPAK, Sirley Terezinha. *A formação do gestor escolar*. XI Congresso nacional de educação – Educere, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8010\\_7046.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8010_7046.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2021.

# **A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO PARA ALÉM DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR A TERCEIRA IDADE**

CINARA DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.  
E-mail: cinaraor@gmail.com.

DAIANE ALVES C. LACERDA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.  
E-mail: daiane.imoveis@yahoo.com.br.

DAYSE DEIVANE ROCHA LEAL

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.  
E-mail: dayserochaleal@gmail.com

MICHELLE DE OLIVEIRA SOARES

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.  
E-mail: mioliveira@gmail.com

NILDA LUCAS LAURINDO

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.  
E-mail: nil.lucas@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação não foi um fator preocupante por muitos anos. Porém, com o elevado número de analfabetos notamos que o país estava atrasado comparado aos demais países da América Latina e de primeiro mundo. Uma das formas para solucionar o problema de alfabetização/escolaridade dos brasileiros se deu a partir da criação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este programa é direcionado para a educação de jovens a partir de 16 anos que não completaram a escolaridade na idade certa. Tendo isso em vista, neste trabalho, o objetivo é promover uma reflexão a respeito da alfabetização e letramento do público da terceira idade, considerando que estes ainda não frequentam recorrentemente o espaço escolar.

A terceira idade é um termo utilizado atualmente em substituição ao antigo termo “velhice” representando um momento de maturidade e experiência. O idoso é um sujeito ativo, protagonista da sua história, não cabendo ideais associadas à inutilidade e à decadência. Segundo a Legislação brasileira, é considerada idosa a pessoa que tem sessenta anos ou mais de idade. Com os avanços da modernidade, o “ser idoso” passou a ser caracterizado a partir de dimensões cognitivas, do corpo biológico e das necessidades físicas, isso significa dizer que a idade cronológica não é mais um fator definidor se a pessoa se trata de um idoso ou não. Embora alguns avanços notáveis tenham sido apresentados no que se refere à caracterização da terceira idade e na saúde do idoso, aspectos relacionados à educação e à alfabetização desse público ainda pode ser considerado um problema sem solução. A esse respeito, vale lembrar que esse público-alvo ainda é o público com maior índice de analfabetismo, segundo pesquisa desenvolvida pelo IBGE<sup>1</sup> em 2020. Considerando esse cenário, este estudo

---

1 Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,taxa-desce-a-6-6-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos,70003364331>. Acesso em: 14 maio 2022.

objetiva promover uma sistematização, a partir de uma pesquisa documental, a respeito de quais são os desafios encontrados na alfabetização da/na terceira idade.

Dado o exposto, este artigo é relevante na medida em que se mapeia informações importantes a respeito dos desafios da alfabetização da terceira idade. A partir de uma revisão sistemática da literatura, esperamos apontar quais são os percalços que os idosos enfrentam para sua alfabetização e, sobretudo, orientar sobre a importância de políticas públicas mais ativas, além de metodologias ativas e um ensino que leve em consideração aspectos sociais da vida e história da terceira idade.

É importante destacarmos a relevância da alfabetização para o público-alvo analisado neste trabalho. Alfabetização se caracteriza como o ato de ler e escrever e tem por objetivo desenvolver a leitura, escrita, comunicação e pensamento; ela pode ser considerada um dos fatores que faz com que o idoso tenha convívio social, aprenda novas formas de se expressar, melhore o comportamento, o pensamento crítico e se sinta pertencente à sociedade em que vive e assim desfrutar de uma terceira idade melhor.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo diagnosticar os desafios de alfabetizar e letrar a terceira idade e, além disso, investigar os problemas enfrentados por eles na retomada de seus estudos e sua permanência. Também é nosso objetivo compreender as necessidades dos espaços físicos educativos formais e não-formais, entender as dificuldades encontradas pelos idosos no âmbito físico, emocional e psicológico e ressaltar a importância de incluí-los no contexto social em que vivem.

Com relação à organização do presente artigo, o texto está dividido em cinco partes, incluindo a introdução e a conclusão. Primeiramente, apresentamos os principais pontos da alfabetização e letramento. Após, descrevemos a história do analfabetismo no Brasil e da Educação de Jovens e Adultos. Feito isso, apresentamos a seção dos procedimentos metodológicos em que se definem quais os textos integraram as análises. A próxima seção sumariza os principais resultados extraídos a partir dos procedimentos metodológicos. Por fim, enumeramos as considerações finais e as referências bibliográficas.

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BREVES APONTAMENTOS

Quando o assunto é educação, seja ela de crianças, jovens ou adultos, e também de idosos, a alfabetização e o letramento tornam-se dois conceitos relevantes para a consolidação e encaminhamento dos processos educacionais em geral. Considerando o objetivo deste artigo, que é refletir sobre os desafios da alfabetização e letramento de pessoas da terceira idade, esta seção apresenta pontos principais a respeito desses dois temas.

A respeito da alfabetização, destaca-se que este é o processo em que o sujeito aprende a codificar e decodificar todo o processo que compõe a escrita. É saber representar os sons da fala por meio da ortografia: como transformamos grafemas em fonemas. O conhecimento da alfabetização também perpassa a compreensão da tecnologia do sistema alfabético e ortográfico, uma vez que orienta o educando a como segurar o lápis, o quão forte o pressionamos, que escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita.

O termo *letramento* associou-se inicialmente ao termo alfabetização nos anos 80 para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita não apenas como aquisição do sistema alfabético e suas convenções, bem como desenvolver essas habilidades dentro das práticas sociais e do contexto que envolvem o educando de forma crítica. Neste sentido, o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. De acordo com Magda Soares (2020),

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos, a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita –

não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

Considerando tais aspectos, alfabetizar e letrar são processos que se retroalimentam, uma vez que não é possível estabelecer o letramento do indivíduo sem que ele antes esteja alfabetizado, apto a ler e escrever. Isso porque a alfabetização foca-se na parte técnica do processo de aprender a ler e escrever, por isso os métodos de alfabetização se subdividem em métodos sintéticos e analíticos (SEABRA; DIAS, 2011). Sobre o método sintético, vale destacar que este é o procedimento em que, de acordo com Seabra e Dias (2011), parte-se da parte para o todo, ou seja, de unidades menores para chegar a unidades maiores. Neste caso, das letras, aos sons das letras até as sílabas.

Quando se considera o público da terceira idade, foco deste trabalho, estes são sujeitos já inseridos em práticas sociais cotidianas sobre as quais influenciam as vivências diárias desses indivíduos. Isso significa dizer que o aprendizado do processo de “codificar” e “decodificar” deve ser feito de modo situado, com vistas a dar sentido ao aprendizado da técnica de ler e escrever. Caso contrário, o aprendizado se torna esvaziado de significado. A esse respeito, Carvalho (2007) escreve que:

Para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim escrita passa a ter função social. (CARVALHO, 2007, p. 69).

Mediante ao exposto, ser professor alfabetizador de idosos, com pressuposto do letramento, é ir além da codificação e decodificação,

é conhecer cada estudante, aproximar os saberes e vivências que cada um traz para sala de aula e, dessa forma, compartilhar tarefas, ideias, objetivos e significados.

## UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE O ANALFABETISMO

Embora estejamos no século XXI e diante um avanço um avanço tecnológico inarrável, é preciso destacar que o analfabetismo é ainda uma realidade no Brasil, que perpassa a infância e a adolescência e se mostra crescente no público adulto – especialmente quando se observa o público da terceira idade. Tendo isso em vista, é importante esclarecer que o analfabetismo no Brasil é histórico e suas raízes são as mais profundas já vistas. Segundo Haddad e Di Pietro (2000), em 1920, 72% da população brasileira acima de 5 anos era analfabeta. Nessa ocasião, ainda não havia uma preocupação especial com a educação de Jovens e Adultos, o que implica dizer que, a rigor, esse número poderia ter sido ainda maior se os incluíssem nas estatísticas.

Comparado ao restante da América latina, o Brasil era um dos países com o maior índice de analfabetismo e, por essa razão, a Constituição de 1934 propõe a criação do Plano Nacional de Educação<sup>2</sup>. Na sequência, em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) com a finalidade de orientar e coordenar o supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. As campanhas realizadas nas décadas de 40 e 50 foram importantes para que o índice de analfabetismo das pessoas acima de 5 anos caísse para 46,7% no ano de 1960. Todavia, essa redução ainda não se equiparava a países da América Latina e países de primeiro mundo.

Na década de 60, a educação de adultos passou a ganhar mais atenção no cenário político com propostas para os partidos.

---

2 Para mais informações a respeito do Plano Nacional de Educação – sugere-se Haddad e Di Pietro (2000).

## Isso porque

[...] as diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentista, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. (HADDAD; DI PIETRO, 2000, p. 113).

A esse respeito, vale destacar que até 1964 surgiram algumas campanhas na área da educação e educação de adultos, entre eles: Movimento Popular de Cultura, Aprende a Ler, Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura que teve a participação de Paulo Freire. Esse último programa foi muito importante porque ganhou âmbito político, à medida que alcançava jovens e adultos na esfera pedagógica. A partir disso, incluiu-se o trabalho de conscientização do estado de direito, entre eles direito à educação.

Com o golpe de 1964, os programas foram reprimidos e interrompidos. Seus organizadores, dirigentes e colaboradores foram censurados e presos; os materiais apreendidos porque esses programas de alfabetização de jovens e adultos eram contrários aos interesses autoritários impostos pelo Estado repressor instalado no país. O Estado ditador implementou um programa de educação conservadora, mais no âmbito evangelizador do que alfabetizador, como a Cruzada Básica Cristã (ABC) nascida em Recife e depois aplicado em todo o país. Estas cruzadas foram conduzidas por evangélicos norte-americanos e pautadas nos interesses do regime militar. A partir de 1968, as duras críticas à Cruzada foram-se disseminando e em meados de 1970 e 1971 foram perdendo força até acabar.

No entanto, o Estado não podia simplesmente deixar de lado essa classe de jovens e adultos “esquecidos” e a necessidade de um país alfabetizado, afinal havia uma cobrança e ele precisava dar uma resposta à ausência desse direito, direito legítimo e constitucional. Com isso, em 1967, foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), sendo inserido no programa o ensino Supletivo em 1971 com a promulgação da Lei Federal 5.692 de 15 de dezembro

que reformulou as diretrizes do ensino fundamental e médio. Esse programa tinha o objetivo de atender os “marginalizados” do sistema educacional e, ao mesmo tempo, o regime militar.

Em 1970, no auge do controle autoritário da ditadura, o então presidente Médici rotulou o analfabetismo no Brasil como “vergonha nacional” e o MOBRAL passou a ter como objetivo extinguir em 10 anos esse problema. Assim como os outros programas, o MOBRAL teve suas críticas, passou por mudanças em sua direção no intuito de fortalecer a campanha e dar continuidade ao trabalho. Subseqüentes ao MOBRAL, os programas criados no Ensino Supletivo ficaram sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo do MEC (DESU) de 1973 a 1979, depois disso, o órgão foi transformado em SESU – Subsecretaria de Ensino Supletivo, subestimado ao SEPS, Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus.

Durante esse período, os programas federais desenvolvidos foram em torno da suplência, criando Centros de Ensino Supletivo ao lado de programas de ensino a distância via rádio e televisão. O Ensino Supletivo se firmou no âmbito Estadual visando ao 1º e 2º grau e deixando de lado a alfabetização dos adultos. Cada estado desenvolvia o seu programa de alfabetização e poucas prefeituras assumiram a responsabilidade da educação de adultos. Com a queda da ditadura e a Nova República, o cenário da Educação do país mudou e a Educação de Jovens e Adultos tornou-se um direito institucional. – conforme os artigos 205 e 214 da Constituição Federal de 1988.

Conforme o artigo 208 da Constituição de 1988, que garante o direito à educação para qualquer pessoa de qualquer idade, o MOBRAL já não se encaixava mais no novo contexto e já havia sido substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de

---

3 A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. (HADDAD; DI PIETRO, 2000, p.120)

Jovens e Adultos – Educar.<sup>3</sup> O projeto Educar foi extinto em 1990 pelo então presidente Fernando Collor de Mello e, em seguida, o governo de Fernando Henrique Cardoso desconsiderou o Plano Decenal e implementou a reforma político-institucional para a Educação pública que compreendeu novas medidas e promulgou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, em que a Educação de Jovens e Adultos teve a devida atenção com a lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no artigo Art. 37<sup>4</sup>.

A década de 1990 foi muito importante para a Educação de Jovens e Adultos, mas o Brasil ainda é um dos países em que se concentra o maior índice de analfabetismo na América Latina. O analfabetismo caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, segundo dados do IBGE em 18 de maio de 2018, mas não conseguiu atingir a meta proposta Plano Nacional de Educação (PNE) que era de 6,5% até 2015. É importante pontuar que, com a Lei, os benefícios vão além do aprendizado da leitura e escrita, que proporciona o acesso social, principalmente para as turmas formadas especificamente para idosos acima de 60 anos de idade. Por passarem por vários processos de mudanças como a falta de memória, dificuldades auditivas, visão e locomoção, também, em alguns casos, longo período fora da escola, acarreta muitas vezes em discriminação.

Entende-se que a escola desempenha a função de desenvolvimento intelectual, assim como físico, emocional, moral e social. Por isso, a EJA, para o idoso, é hoje um mecanismo importantíssimo de socialização e inclusão.

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Desde a Constituição Federal de 1988, com o direito à educação para todos, a EJA vem alcançando grandes conquistas. A LDB nº

---

4 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. A esses alunos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade regular, a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) garante o direito à educação”.

9.394 de 1996 apresenta a EJA como uma modalidade de educação básica, trazendo uma concepção não apenas ao direito a ler e escrever, mas apresenta-se como uma maneira de quitar a dívida a essas pessoas que não tiveram condições de concluir seus estudos na idade correta. No dia 10 de maio de 2000, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que trazem três funções importantíssimas para essa modalidade: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

A *Função Reparadora* da EJA restaura ao aluno o acesso à escola e à educação básica, enquanto a *Função Equalizadora* é relacionada à igualdade de oportunidades dada aos alunos com o intuito de oferecer novas possibilidades na vida social e profissional. Por fim, a *Função Qualificadora* é a essência da própria EJA, como uma maneira de garantir formação contínua, justa e atualizada, não uma modalidade fechada, mas voltada ao aluno e a sua realidade para atender às suas demandas. A esse respeito, Silva (2017) completa que

Para que a EJA se configure como um espaço inclusivo, professores, alunos, gestores e poder público precisam de estabelecer um diálogo constante durante todo o processo educativo. É necessário que a relação entre educador e educando se construa de forma horizontal, com vista à superação das dificuldades, potencialização das competências e conscientização sociopolítica. (SILVA, 2017, p. 279)

Essas funções são importantes porque, aos pensarmos na alfabetização das pessoas da terceira idade, remete-nos o que diz a Organização Mundial da Saúde “o envelhecimento da população é um dos maiores triunfos da humanidade e também um dos nossos grandes desafios” (OMS, 2005, p. 8). Conforme esclarece Fernandes (2016),

Quando ignoramos uma realidade, deixamos de refletir sobre ela, entender suas nuances e buscar melhorias. Muitas vezes é mais cômodo continuar agindo como

se ela não existisse, evitando-a, principalmente quando se refere a uma parcela da população tão vulnerável. Os idosos devem ser respeitados em suas especificidades e atendidos plenamente em todos os seus direitos. (FERNANDES, 2016, p. 17)

Desse modo, é viável investigar e analisar quais são essas dificuldades que os idosos enfrentam para que seja possível a atuação do docente na elaboração de projetos que favoreçam e facilitem o aprendizado do idoso como Tavares e Menezes (2020) abordam:

Docentes que trabalham com idosos, seja em Universidades da Terceira Idade ou em outros projetos específicos, têm um desafio que é descobrir uma forma eficaz de ensinar a esse público. É preciso investigar se há metodologias existentes e devidamente comprovadas sobre como ensinar com mais eficácia a população idosa. O que há na literatura relativo ao processo de ensino-aprendizagem de uma pessoa com mais de 60 anos? E as práticas que ocorrem há alguns anos, têm sido relatadas na literatura? Esses docentes têm dividido seu saber e suas experiências? (TAVARES; MENEZES, 2020, p. 33)

As palavras de Tavares e Menezes (2020) são inspiradoras para esse trabalho que promove uma reflexão, a partir de uma pesquisa de revisão de bibliografia, a respeito da alfabetização e letramentos dos idosos. De acordo com Fernandes (2016), Souza (2020) e Tavares e Menezes (2020), existe uma necessidade do olhar diferenciado com respeito a esse público vulnerável que tem seus direitos garantidos por meio da lei, mas que não são reconhecidos, muitas vezes, pela sociedade. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos vem aprimorando os docentes de forma que atuem com planejamentos, metodologias diferenciadas para atenderem às suas particularidades.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A ciência é o pilar da construção humana e a única responsável por demonstrar como tudo funciona (STAKE, 2011), seja de forma qualitativa ou quantitativa. Isso porque todo o conhecimento produzido pela ciência é rigorosamente validado, seja pelos pares, seja pela capacidade de replicação das práticas adotadas por outros estudos. Tendo isso em vista, a pesquisa qualitativa desempenha um importante papel, uma vez que sintetiza, sistematicamente, o desenvolvimento intelectual de pesquisadores sobre um tema específico. Sendo assim, para a realização deste trabalho, optou-se por uma pesquisa do tipo bibliográfica de abordagem qualitativa (LAKATOS, MARCONI, 2003).

Sobre isso, vale considerar que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. A partir do conceito de Lakatos e Marconi (2003), compreendemos que a revisão bibliográfica parte da utilização de diversos artigos, trabalhos e obras publicadas de forma que contribuam com entendimentos para novas análises. Sendo assim, para a elaboração desta pesquisa, foram selecionados artigos que estão disponibilizados em plataformas digitais como Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, o Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES, o SciELO Brasil e Portal de Periódicos/CAPES.

Esta pesquisa adota alguns critérios de inclusão e exclusão de artigos, teses e dissertações que compuseram o conjunto de materiais analisados. Define-se que o recorte temporal para a seleção das publicações é de 2010 a 2022 e, sobretudo, observamos os textos coletados que contemplassem, pelo menos, conjuntamente as palavras: alfabetização, letramento, EJA, terceira idade e idoso. Todo material que não contemplou, pelo menos duas das palavras-chave mencionadas, foi excluído da pesquisa.

A pesquisa adotou a técnica de coleta conhecida como “operadores booleanos”. Técnica avançada que auxilia, a partir de operadores lógicos, a busca de um resultado eficaz. Ao pesquisar

“alfabetização” e “idoso” de forma separada por um espaço, sem o uso de um operador, nem sempre as correspondências irão trazer apropriadamente os trabalhos que discutam igualmente alfabetização e idoso. Com objetivo de resolver essa problemática, os operadores podem auxiliar na busca direcionada, como é o caso do uso do termo AND/E, que faz a intercessão entre os dois conceitos.

Ao realizar a busca pelos artigos nas bases anteriormente mencionada, encontrou-se um total de 12 artigos que contemplassem, como palavras-chave os termos alfabetização e idoso. Fizemos a leitura desses estudos e chegamos ao número de 05 artigos que estariam mais próximos dos objetivos deste trabalho, que seria discutir a respeito da alfabetização e letramentos de pessoas da terceira idade. Para ilustrar os casos dos textos que foram excluídos, destacamos os artigos que só trataram de aspectos legislativos sobre o tema ou, ainda, aqueles que fizeram uma revisão histórica da evolução do termo de velhice a terceira idade/idoso.

A partir desses cinco artigos, sistematizamos os desafios da alfabetização na/da terceira idade, pontos positivos e negativos, além da recomendação de que tipo de processo e técnica de alfabetização tem sido utilizada para o cumprimento do objetivo exposto.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Esta pesquisa busca compreender as causas, consequências e as principais ideias que tratam o tema foco do estudo deste trabalho. A análise que aqui se desenvolve consiste em uma representação condensada de informação para consulta e armazenagem a respeito dos temas que perpassam este artigo, a saber: alfabetização, letramento e pessoas da terceira idade. Após a busca dos materiais que potencialmente poderiam compor essa análise, considerando o escopo deste trabalho, decidiu-se, como mostra a metodologia, trabalhar apenas com cinco documentos. Para tanto, tem-se o problema sobre a temática dos desafios na alfabetização e letramento das pessoas na terceira idade. E, nesse sentido, postula-

se a inserção de métodos específicos e necessários para que o docente possa contribuir para o ensino e aprendizagem de pessoas da terceira idade.

O primeiro texto em análise foi o artigo “ALFABETIZAÇÃO DE IDOSOS: APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA”, de autoria de Martins Filho, que trata de uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico<sup>5</sup> e foram selecionados 5 participantes idosos residentes na Região da Grande Florianópolis com mais de 65 anos de idade em processo de alfabetização. A pesquisa procurou identificar práticas curriculares no desenvolvimento da oralidade, da escrita e da leitura e se desenvolveu como “parte do programa de ensino, pesquisa e extensão SAFIRA – Saberes e Fazeres em Alfabetização que o autor coordena no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina” (MARTINS FILHO, 2016, p. 1). A respeito do método utilizado, Martins Filho (2016, p. 1) explica que “Numa pesquisa fenomenológica, não visualizamos o acontecimento somente como um exemplo desta ou daquela teoria que possuímos; queremos compreendê-lo como um fenômeno com sua própria significação” e Gadotti (1993, p. 60) completa que “O método fenomenológico procura descrever e interpretar os fenômenos, os processos e as coisas pelo que eles são, sem preconceitos. Mais do que método é uma atitude”. Durante a pesquisa do autor, foi possível compreender que a alfabetização vai além da técnica de ensinar/aprender a ler e escrever uma língua, trata-se a alfabetização de um ponto importante para a permanência e criação de uma sociedade e, portanto, um compromisso de todos para todos. As entrevistas foram realizadas na escola, no período noturno, o qual os estudantes frequentavam. Os dados iniciais partiram das seguintes perguntas: “qual a sua avaliação sobre seu processo de aprendizagem na alfabetização? Como você está se

---

5 Fenomenologia é o estudo de um conjunto de fenômenos e como se manifestam, seja através do tempo ou do espaço. É uma matéria que consiste em estudar a essência das coisas e como são percebidas no mundo. <https://www.significados.com.br/fenomenologia>. Acesso em: 08 jun. 2022.

vendo em relação à leitura e à escrita, após ingresso na Educação de Jovens e Adultos?”. O autor teve contato constante com os participantes, suas experiências e vivências e isso mostrou que os obstáculos na produção textual na terceira idade é um desafio a ser superado. A superação desses desafios é o que contribui para a formação de uma educação para idosos. Martins Filho (2016, p. 77) aponta em sua conclusão: “o desejo de ler e a ampliação dos repertórios de leitura por meio da alfabetização; a alegria de ler na terceira idade e o poder da escrita nas diferentes situações da vida”. Sendo assim, vale destacar que quando o idoso está em processo de alfabetização, ele demonstra o anseio pela leitura, de pertencer à comunidade em que vive porque atualmente ser letrado é uma condição de sobrevivência.

O próximo texto a ser analisado tem como título *“AS RELAÇÕES ENTRE O IDOSO E A EJA: UM PROCESSO DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO”*, da autora Josenalva da Rocha Silva. Esse artigo trata dos processos de exclusão e inclusão que os alunos da terceira idade sofrem na busca pela escolarização básica. A partir de uma revisão narrativa bibliográfica, o trabalho em questão traz a trajetória de lutas e conquistas para promover a educação de idosos analfabetos.

O texto traça um panorama histórico das práticas de educação desde o início do período colonial, quando a educação inicia por cunho religioso, via jesuítas. A preocupação com a educação dos adultos toma maior força com a proibição do voto para os analfabetos em 1882, pois, a partir desse fato, a educação é vista com um novo olhar e recebe incentivo para a alfabetização, dado que esse grupo de pessoas foi percebido como possíveis eleitores (SILVA, 2017).

No decorrer dos anos, a educação de adultos avança com a criação do ensino supletivo nas décadas de 1920 e 1930 e toma maior expansão a partir da década de 40, a qual conquista direitos importantes, dentre eles, o direito à escolarização. É salutar destacar como o neoliberalismo, proveniente da abertura política nos anos 80, aprofundou a crise educacional nessa categoria, pois foi responsável por mudanças nos pensamentos que alicerçam

a educação como um direito. O neoliberalismo implanta a ideia da normalização da desigualdade, ou seja, o fato de uns terem mais oportunidades que outros deve ser encarado como algo natural, sendo que, para superar sua condição desfavorecida, o indivíduo somente depende do próprio esforço. Esse princípio, segundo a autora, torna a educação de adultos e idosos ainda mais excludente (SILVA, 2017).

Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer que na década de 1990 houve expansão do sistema de ensino destinado ao público adulto e idosos, com programas que buscavam diminuir o número de pessoas analfabetas nessa faixa etária.

Nos anos 2000, ainda era grande a quantidade de brasileiros que estavam defasados em relação à idade escolar. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/PNAD, 2009), no ano de 2009, da população brasileira de jovens, adultos e idosos, 13.952.579 não estavam alfabetizados e 12.655.989 estavam matriculados em algum nível de ensino. Houve então a implementação de programas que, entre outros objetivos, buscava minimizar esse problema que permeava e ainda permeia nossa sociedade. Contudo, somente em 2006, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Educação de Jovens, Adultos e Idosos passou a receber recursos financeiros deste fundo (SILVA, 2017).

O estudo apresentado pela autora evidencia, dentro do contexto histórico, a existência de uma instabilidade em relação às políticas voltadas para a educação na terceira idade, pois, ao longo dos anos, houve períodos de avanços significativos intercalados com períodos de estagnação ou até mesmo retrocessos nas ações públicas destinadas à erradicação do analfabetismo nessa faixa etária. Outro ponto importante destacado no texto é a necessidade de que as políticas voltadas para esse público estejam em consonância com as características das pessoas na faixa etária em questão, uma vez que isso contribuirá para a superação da exclusão social vivenciada por essas pessoas.

Ainda no que se refere aos desafios enfrentados pelos estudantes idosos, a sensação de inferioridade por parte desses alunos diante dos mais jovens, do próprio conteúdo, da heterogeneidade da classe, do ambiente e do material didático inadequados, da falta de professores, dos problemas de saúde, do desgaste físico e das dificuldades de aprendizado são percalços que desestimulam a permanência desse grupo na escola e, como resultado, reforça sua condição de marginalizado (SILVA, 2017).

Na sequência discute-se a pesquisa de Mestrado, de autoria de Patrícia Cláudia da Costa, cujo título é *"O QUE SE APRENDE ALÉM DAS LETRAS: UM ESTUDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS"*, por meio da metodologia de pesquisa-formação História de Vida, que objetivou refletir sobre a manutenção dos ambientes educativos que atendam às necessidades de pessoas idosas com interesse em participar de ações educativas não-formais. A pesquisa foi realizada com um grupo de 7 mulheres idosas entre as idades de 60-73 anos do Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA-Guarulhos.

Esse artigo analisou as razões pelas quais as alunas não foram alfabetizadas "em idade própria" ou em outro momento da vida e porque resolveram fazê-lo na terceira idade. Ainda, este trabalho investigou o porquê não se matricularam em um núcleo formal (escola) que atendesse a todas as idades, a partir de 16 anos, optando por um ambiente não-formal de educação, no caso, uma igreja.

A partir do desenvolvimento da pesquisa, os ganhos são mencionados, não apenas, na leitura e escrita, mas em um contexto geral psicológico, social e da oralidade. Costa (2011) percebeu que toda ação educativa para essa idade deve ser aprimorada, uma vez que a frequência a esses Núcleos traz benefícios não somente à alfabetização, bem como amplia as conquistas pessoais para a formação dessas mulheres idosas.

A Pesquisa foi realizada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre 2005-2008 e apresenta questões relacionadas a Educação no

Campo da Gerontologia<sup>6</sup> com o objetivo de apresentar qual a motivação que leva essas mulheres idosas a frequentar um programa de alfabetização de jovens e adultos. Para isso, as seguintes perguntas foram realizadas: “Por que não estudaram antes? Por que procuraram um núcleo de alfabetização agora? Como chegaram a esse núcleo? Por que um núcleo de educação popular e não uma escola formal?” (COSTA, 2011, p. 2).

Por não necessitarem de certificados, pelo fato de não adaptarem ao modelo tradicional de educação, elas retornam ao ambiente escolar não formal e desenvolvem outras habilidades e experiências que trazem ganhos além da alfabetização como a perda do medo de falar, serem compreendidas e compreenderem o que é dito, liberdade de sair, e, principalmente, conhecer novas pessoas e não viverem a solidão do lar na terceira idade.

Todas as colaboradoras da pesquisa nasceram num ambiente rural, portanto, a necessidade em ajudar na roça e o preconceito de que somente homens poderiam estudar, foram um dos fatores pelos quais não frequentaram a escola na idade própria. A interação com o ambiente urbano e suas demandas foram, também, fatores importantes para motivarem a experiência da alfabetização na terceira idade, mas questiona-se porque não fizeram isso antes, ainda na fase jovem ou adulta.

Sobre isso, a autora chegou ao seguinte resultado: (i) Todas elas destacaram que o acesso hoje é mais fácil do que quando eram mais jovens; e (ii) o marido como empecilho com o discurso de que é inconveniente uma mulher de família sair de casa à noite. Outro destaque dado à pesquisa foi porque escolheram a alfabetização fora da escola. Vários fatores contribuem para isso, entre eles, o convite pessoal tornava a situação acolhedora, o horário matutino e próximo de casa favorecia a permanência

---

6 Gerontologia, *s.f.* Estudo dos problemas biológicos, sociais e econômicos dos idosos. (BUENO, 2007, p. 383)

da estudante no programa. Na escola secular não conseguiam acompanhar o ritmo da professora e colegas, fato que trazia muito constrangimento a elas. Ademais, os conteúdos não eram pertinentes para o nível de desenvolvimento cognitivo das alunas. Adicionado a esses fatores, ainda foi destacada a falta de solidariedade e de paciência dos mais jovens, que pontuavam que deveria haver salas específicas para os idosos e, por fim, no programa a afinidade com a educadora e os colegas tornava a permanência uma realidade.

Dentre todos os fatores relacionados acima, a autora, Costa (2011) percebe que (i) o acesso à leitura e escrita não é a principal fonte de motivação para a permanência de alguns educandos, mesmo que no primeiro momento ela fosse a motivação para a entrada e (ii) as conquistas no campo da oralidade sobrepõem os avanços ligados à língua escrita e vão além, visto que refletem na vida social, ampliam relações, além de proporcionarem aprendizagem sobre como se situarem no mundo, possibilitando-lhes a construção de sua identidade.

O próximo estudo, realizado por Gisele Pasquini Fernandes e Lucinéia Contiero (2016) é intitulado *“EDUCAÇÃO DE IDOSOS: UM NOVO OLHAR SOBRE A EJA”*. Considerando que a Constituição Federal garante a gratuidade de acesso ao Ensino Fundamental para todos os cidadãos brasileiros, sendo este, então, um direito público subjetivo, independente de qual seja a idade, o desafio que os autores do texto se encontram é como incluir as pessoas da terceira idade e, sobretudo, como pensar o trabalho educativo adequado e necessário para contemplar essa parcela excluída da sociedade. As autoras se basearam nos documentos nacionais que falam dos direitos dos idosos, a saber: Política Nacional do Idoso - Lei nº 8.842/94 e Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741.

A alfabetização na terceira idade é um grande desafio e é preciso ficar atento ao aprendizado dessas pessoas para que as características peculiares à idade não sejam perdidas. As características e a perspectiva de vida desse público são diferentes. No ambiente escolar, é necessário que esse público

seja inserido em uma sala de aula diferente dos demais, com metodologias e procedimentos didáticos distintos, que atenda às suas necessidades e anseios. Assim, a educação que foi negada a eles por muitos anos fará sentido em suas vidas e no contexto social em que estão inseridos. Desta maneira, evita-se a perda pedagógica, tanto do adulto, do jovem, do adulto e do idoso, quanto da educação e da sociedade.

Para a terceira idade, é necessário conhecimento da sua realidade, um plano de ensino direcionado as suas necessidades e que faça sentido para sua vida. Assim o aluno encontra naquele ambiente a chance de permanecer e concluir os estudos. A esse respeito, Fernandes e Contiero (2016) explicam que uma prática pedagógica pensada para o público da terceira idade deve ter como princípio resgatar o sentido da vida desse público em questão. Com isso, os docentes permitirão que os idosos exerçam o pleno exercício da cidadania, tornando-se pessoas capazes de administrar a sua vida na velhice.

Considerando o exposto, Paulo Freire explica que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2013, p. 71). Nesse processo de libertação em comunhão, a escola, ou melhor, o processo de alfabetização da terceira idade é crucial, uma vez que a ela foram negados tantos outros direitos, sem mencionar a opressão sofrida por ela. A liberdade completa desse público está associada ao conhecimento do processo de alfabetização, permitindo que os idosos deixem de ser meros coadjuvantes e passem a ser protagonistas de suas histórias.

Com isso, percebemos que somente a existência de direitos não é a garantia do acesso aos direitos ou a certeza de sua efetivação. “É preciso que se concretizem políticas públicas favorecendo a participação dos idosos na forma da lei e para além dela, ampliando as conquistas obtidas.” (FERNANDES, CONTIERO, 2016, p. 10). Isso equivale dizer que as políticas públicas devem ser aplicadas de fato, como direito de todos, e não como favor a esse grupo. Assim, cabe à educação estabelecer uma relação

dialógica e democrática entre a política e os sujeitos de forma a reordenar e reconstruir um processo de ensino e aprendizagem que busque a construção crítica e reflexiva dos conhecimentos.

Diante disso, é necessário e urgente reconsiderar o processo de envelhecimento e a longevidade que se tornaram um desafio a ser enfrentado pela sociedade do século XXI. Com isso, “Reconhece-se a necessidade de políticas públicas que ofereçam o atendimento institucional a determinados idosos” (CAMARANO, PASINATO, 2004). É importante, como um desafio a ser superado, repensar os currículos, formar melhores docentes preparados para o trabalho, a fim de atender a terceira idade em ambientes formais e não-formais. Ao promover tal feito, possibilitará que a sociedade minimize as exclusões sociais, garantindo educação de qualidade a todas as pessoas. Sendo assim, o compromisso com a terceira idade será assumido por toda a sociedade, já que o envelhecimento é um fenômeno que abarca a todos, de forma individual e coletiva.

O capítulo *“VELHICE E APRENDIZAGEM: O DESAFIO DE ENSINAR PESSOAS IDOSAS”*, da autora Helena Brandão Viana, nos faz refletir sobre o envelhecer, que envolve a maneira de pensar as reações do corpo. Além disso, busca compartilhar informações a respeito de como evitar o envelhecimento, apresenta atividades para treinar a cognição e o corpo físico. Na sequência, retrata a importância do idoso para a sociedade e questiona o porquê se preocupar com o ensino somente para as crianças. Reflete, também, porque deixam de lado as pessoas maduras, que possuem mais vivência. A autora referenciou que a literatura científica já dissertou sobre a educação na terceira idade e, sobre isso, destacou que a literatura em questão aponta que a aprendizagem na terceira idade é uma forma desse indivíduo possuir uma dada participação social, cívica, cultural e, além disso, permite a contribuição para preservar a saúde cognitiva (VIANA, 2020, p. 34). Além disso, o idoso adquire maior autoconfiança e independência, diminui a vontade de não querer fazer algo devido a sua falta de conhecimento sobre determinado assunto.

Embora o “envelhecer” traga perdas cognitivas e físicas, a autora revela que “o maior prejuízo ocorre no domínio do raciocínio, enquanto o vocabulário parece resistir ao declínio cognitivo até idades mais avançadas (Stough; Pase, 2015; Singh-Manoux *et al.*, 2012)” (VIANA, 2020, p. 35).

Sabendo da importância sobre o assunto, a falta de estudos voltados aos idosos tem se destacado. Com base nessa evidência, Viana (2020) tem intenção de definir pontos de reflexão para gerar interesse em fazer mudanças no ensino-aprendizagem da terceira idade e para que haja pesquisas e trabalhos voltados a esses cidadãos. A falta de comprovações científicas relacionada à alfabetização e ao letramento dos idosos dificulta a compreensão sobre a aprendizagem e possíveis melhorias. Há uma grande diferença entre ensinar crianças em que o docente contribui para a construção de suas experiências sociais e letrar um idoso que possui uma bagagem social e experiências significativas de vida. Por fim, as palavras de Viana (2020) ilustram perfeitamente a relevância do trabalho de alfabetizar e letrar os idosos, uma vez que esta prática deve “permitir que [o idoso] cresça por intermédio de suas experiências e tenha voz ativa.”

Do ponto de vista cognitivo, Viana (2020) aponta, como um desafio para a educação dos idosos, a mudança na estrutura cerebral, que, conforme o envelhecimento, a capacidade de aprendizado é mais lenta; não resolve exercícios e tarefas que requerem mais esforço mental com agilidade e rapidez, mas é preciso paciência e mais tempo para a execução dessas tarefas<sup>7</sup>. Para aprimorarmos a educação dos idosos, Viana (2020, p. 39) utilizou o quadro das autoras Cachioni e Palma (2006, p. 1459) que fizeram algumas considerações para o melhor desenvolvimento da terceira idade:

---

7 Não podemos generalizar todos os idosos, pois é preciso avaliar o estilo de vida, alimentação, saúde e outros fatores para melhor concluir a mudança na estrutura cerebral.

## FIGURA 1 – PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO DE IDOSOS

Quadro 1 – Pressupostos para a educação de idosos

1. Os planos de educação e formação para adultos maduros e idosos constituem uma nova invenção social, política, econômica e cultural.
2. O conceito de educação permanente prevê que a educação e a aprendizagem sejam contínuas e acumulativas, e não um conjunto pontual de eventos institucionais.
3. A educação para idosos necessita de uma mudança da atitude social da própria clientela.
4. Deve possibilitar não só a divulgação do conhecimento, como também o desenvolvimento comunitário da sociedade, com a participação dos próprios idosos.
5. Deve realizar-se com, para e pelos idosos, potencializando sua participação.
6. Necessita da criação, do desenvolvimento e da institucionalização de uma metodologia adaptada às características da clientela, considerando-se os aspectos cognitivos, afetivos e ambientais.
7. A educação para adultos maduros e idosos deve pretender, no mínimo, incrementar os saberes e conhecimentos; incrementar os saberes práticos, o saber fazer, o aprender e seguir aprendendo; e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social.

Fonte: Adaptado de Cachioni e Palma (2006, p. 1459).

Nesse capítulo, Viana (2020) retrata sobre uma universidade para a terceira idade que inclui disciplinas cotidianas para que empreendam e sintam mais inteirados da realidade, principalmente ligadas às tecnologias e à era digital, de maneira que se possa despertar o interesse dos idosos para aprenderem, ocuparem as mentes e se sentirem inclusos na realidade atual. De forma geral, pode-se dizer que educar o idoso vai além de ofertar a sala de aula, professores e material didático. É necessária uma interação entre educando e educador que possa contemplar os anseios, as especificidades e superar os obstáculos enfrentados por esses alunos.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

O direito de aprender a ler e a escrever de forma autônoma é um direito constitucional responsável por constituir o mínimo que a sociedade deve possuir. Aliado a isso, a alfabetização

de jovens, adultos e idosos também é um direito sobre o qual ainda precisamos promover algumas mudanças para garantir a educação para todos.

Considerando esse cenário, buscamos nos debruçar sobre a investigação dos desafios que envolvem a alfabetização da terceira idade: um ponto importante é o caráter compensatório e assistencialista da EJA, que garante o acesso à educação básica, igualdade de oportunidades e possibilidades na vida social e profissional, além de possibilitar uma formação continuada, justa e igualitária. Sabendo disso, é importante frisar que a EJA tem um papel relevante na vida do idoso por transformar seus hábitos, sua socialização, sua comunicação e sua autoestima sem excluir a sua vivência e os seus saberes adquiridos ao longo da vida. Por outro lado, isso traz como consequência uma interação que não maximiza o potencial de aprendizado, tornando-o superficial.

Fica evidente, neste trabalho, que ao nos depararmos com os textos analisados, foi surpreendente constatar que os desafios da alfabetização e letramento da terceira idade perpassam não pela falta de estrutura e adequação dos espaços físicos ou pela falta de material didático específico; faltam também metodologias e técnicas para esse público. Ademais, o idoso não tem um lugar que possa chamar de seu nesse espaço. Por mais que políticas políticas tenham sido alcançadas, ainda hoje, são discriminados, excluídos e intimidados. O acesso à escolarização ainda depende da aceitação desse grupo, tanto na escola como na família, que está à margem da sociedade.

Vislumbram-se, ainda, problemas encontrados para a alfabetização e letramento do idoso. Trata-se de dificuldades cognitivas e suas limitações por causa da idade, além do preconceito e da falta de afinidade com eles. Para além disso, há uma rejeição quanto ao fato de que a pessoa com mais idade possa aprender. Ademais, o fator locomoção, a distância entre a casa e a escola, bem como a aprovação dos familiares para os estudos pesam na decisão desse idoso-aluno de regressar à escola. E, quando se trata das mulheres, ainda há outro fator: o

patriarcado enraizado, que se torna ponto de apoio e justificativa que impedem que algumas saiam de casa sem a permissão do marido, além de sustentar a alegação de que não precisam estudar porque são sustentadas por seus companheiros.

Fica, portanto, claro como a EJA é importante para garantir ao idoso o seu direito de acesso à educação básica, seja ela no ambiente formal ou não-formal. O papel reparador da EJA é, mais do que nunca, essencial para tirar esse grupo da marginalização e trazer de volta a dignidade, uma vez que foi usurpada deles. Referido papel reparador ainda proporciona o direito de igualdade de oportunidades e pode oferecer ao idoso qualidade de vida devido às novas possibilidades, sabendo que cada turma criada para atender o idoso é um ponto de socialização, trocas de saberes e de experiências. Para além disso, a formação curricular é mais justa, continuada e direcionada a eles. Muito foi conquistado nos últimos anos e há muito o que conquistar. É preciso ter um olhar atento para a terceira idade; os desafios encontrados em alfabetizar e letrar o idoso começam antes mesmo de chegarem à escola. O acesso precisa ser melhorado com mais informações, mais salas de aulas para faixas etárias específicas.

Sendo assim, esclarecemos que para que haja o melhor resultado no processo de alfabetização e letramento desse grupo, é preciso conhecer sua realidade, criar métodos específicos que atendam às suas demandas, contextualizar o cotidiano e promover campanhas educativas que alcancem essas pessoas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. *LDB - LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>, pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 05 abr. 2022.

CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: Ipea, 2004, p. 256-292.

CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2007.

COSTA, Patrícia Cláudia da. *O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas*. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro, 2011; 14(4):721-730.

FERNANDES, Gisele Pasquini; CONTIERO, Lucinéia. *Educação de idosos: um novo olhar sobre a EJA*. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20783>. Acesso em: 06 abr. 2022.

FERNANDES, Ivoni de Souza. *A importância de alfabetizar letrando o idoso*. Olhar de Professor, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 182–195, 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/11814>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* [recurso eletrônico] Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo, *Perspec*. São Paulo, v. 14, n. 1, Mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/x3N4WZhMQDCWFMnR73wYvMK/?lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2022.

HADDAD, Sérgio. DI PIETRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, Nº 14. Organização não-governamental Ação Educativa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

IBGE – Agência IBGE. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Por Editoria de Estatísticas Sociais; João Neto. Apresenta Informações da PNAD Contínua. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 10 jun. 2022.

IBGE – Agência IBGE. PNAD - *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. 2009. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?edicao=9128&t=microdados>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS FILHO, Lourival José. *Alfabetização de idosos: aprendizagens da leitura e da escrita*. *Debates em Educação, [S. l.]*, v. 8, n. 15, p. 64, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n15p64. Disponível em: <https://www>.

seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1832. Acesso em: 09 jun. 2022.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. *Métodos de Alfabetização*: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia: Volume 28, Edição 87, 2011.

SILVA, Josenalva da Rocha. *As relações entre o idoso e a EJA: Um processo de exclusão e inclusão*. Revista Científica Educ@ção, v. 1, n. 2, p. 265-282, 2017.

SOARES, Magda. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa*: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, Carla; MENEZES, Stella; *Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem*. Uberlândia: EDUFU, 2020. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29701>. Acesso em: 14 maio 2020.

VIANA, Helena Brandão. Velhice e aprendizagem: o desafio de ensinar pessoas idosas. In: TAVARES, Carla Nunes Vieira; MENEZES, Stella Ferreira (org.). *Envelhecimento e Modos de Ensino: aprendizagem*. Uberlândia: Edufu Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG. 2020.

# **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM SALA DE AULA**

**BRUNA JANUÁRIO GERTH**

Graduada do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva. e-mail bruna-gerth@hotmail.com.

**ADRIANA RIVOIRE MENELLI DE OLIVEIRA**

PhD e Doutora em Educação e professora dos cursos de Graduação em Letras e Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva. e-mail adrianamenelli@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir e destacar a importância e a necessidade de um “olhar diferenciado” para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que se nota a necessidade de maior compreensão desse transtorno, visto que, a cada dia, se percebe um crescimento de mais diagnósticos fechados nesse aspecto nas escolas de ensino fundamental.

Diante de tal fato, seria interessante que as escolas oferecessem cursos e palestras sobre este assunto aos familiares para maiores esclarecimentos sobre TEA, de como interagir com os filhos e buscar apoio para o convívio e a educação a partir do seu diagnóstico. Da mesma forma, apoiar os educadores e profissionais da educação, para que possam estar sempre se atualizando sobre as diversas situações que enfrentam em sala de aula, como no caso de transtornos e outras dificuldades de saúde apresentadas pelos alunos. O vínculo entre escola e famílias é fundamental para que as crianças se sintam acolhidas, seguras e felizes.

Acredita-se que a escola é como incentivo para o desenvolvimento cognitivo e social de qualquer criança. Deste modo, é nela que as crianças aprendem a conviver com diferentes personalidades. Por isso, é importante dedicar-se com carinho a essas crianças com TEA em sala de aula, de forma a incluí-las nos ambientes pedagógicos com crianças que não têm nenhum tipo de deficiência. Nesse sentido, o “olhar atento” da professora é pertinente para a inclusão da criança com TEA nas atividades cotidianas da escola. (CHIOTE, 2019).

Considera-se que as pessoas com TEA apresentam ausência de interesse em se relacionar com outras pessoas e em fazer o que não lhes chama atenção, pois só fazem o que têm vontade, por isso, cabe ao professor investigar e criar estratégias para que eles sejam incluídos de forma leve e que não sofram. Miranda e Galvão Filho (2012, p. 12) destacam que “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor do seu próprio saber”.

Entende-se que se deve incluir nas salas de aula objetos e brinquedos que despertem o interesse dessas crianças com espectro e, nos momentos de crise, saber o que fazer para acalmá-las. Em alguns casos, elas apresentam irritação devido ao barulho, sendo essa situação muito comum em sala de aula, então, nesses momentos, é interessante ter uma pessoa para retirá-las da sala para que se acalmem e possam voltar ao “eixo” (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

Sendo assim, o presente estudo buscou reforçar a importância da inclusão de crianças com TEA no processo educativo desenvolvido pelas escolas, bem como ampliar o debate sobre quais atividades e, as mais adequadas às crianças com espectro, para serem trabalhadas em sala de aula.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico proposto baseou-se em estudos já realizados sobre o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA), reflexões teóricas sobre as práticas pedagógicas inclusivas e observações sobre as atividades realizadas em sala de aula com alunos com TEA. As reflexões dos capítulos abordam o papel da escola e a inclusão, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas especificidades, como, também, o desenvolvimento pedagógico das crianças com TEA.

## **O PAPEL DA ESCOLA E A INCLUSÃO**

Miranda e Galvão Filho (2012) destacam a necessidade de envolvimento do docente, de maneira que possa trabalhar a autonomia da criança, oportunizando o desenvolvimento da criatividade, bem como a comunicação. Por meio deste conceito, pode-se dizer que é preciso adaptar as atividades e rotinas conforme a necessidade de cada aluno. Isso ocorre porque o aluno com autismo ou TEA pode apresentar singularidades que podem

comprometer as relações pessoais e até mesmo sua linguagem, precisando de auxílio em suas atividades escolares.

Atualmente, percebe-se que há muitas mudanças no processo educativo que levam à inclusão social e educacional, em especial, as crianças com deficiência e transtornos. As instituições de ensino vêm buscando métodos diferentes e específicos para prover condições melhores para o atendimento a esses alunos.

O sucesso do processo de inclusão escolar depende de fatores de diferentes ordens (estruturais, ideológicos, políticos, técnicos) [...]. No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por ser o espaço onde a inclusão se efetiva (MARTÍNEZ, 1997, p. 74).

Diante disso, as escolas podem sugerir um ensino de qualidade para os alunos com transtornos ou deficiência, com atividades específicas voltadas e adequadas às suas necessidades, de forma que possam se desenvolver com tranquilidade e de forma integral.

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS ESPECIFICIDADES**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme dizem os estudos, caracteriza-se pela falta de contato olho no olho, atraso na fala, falta de interesse em socializar-se com outras pessoas, existem interesses restritivos e e, na maioria deles, padrões repetitivos. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, isto é, significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam e, geralmente, começam a se manifestar antes dos 3 anos de idade, quando se pode observar a falta de interação social.

Nas concepções das relações sociais, percebe-se que os autistas têm como principal característica a falta de interesse em se relacionar com outras pessoas, gerando um bloqueio social. Outra curiosidade é que eles se assustam com situações que não fazem sentido, talvez, por algum mínimo acontecimento no passado.

Gauderer (1985, p.120) coloca que

[...] por outro lado, sua falta de compreensão faz com que ignorem perigos reais. Elas podem atravessar a rua na frente do tráfego, ou se equilibrar perigosamente em bordas estreitas de um muro alto, sem medo algum. Às vezes riem de coisas que lhe dão prazer, como uma luz piscando ou a sensação macia de algo que estejam segurando. Outras vezes, sem razão aparente, choram lágrimas de profunda tristeza – como se o mundo fosse demais para eles – e parecem perdidos, desnorteados e assustados. Podem, porém, ser confortados com o carinho e o contato físico de sua mãe ou alguém que conheçam e confiem.

Devido a todos os aspectos que distanciam essa criança do convívio escolar, é importante destacar que elas necessitam de acesso a uma educação de qualidade e de acordo com suas necessidades. Para tanto, torna-se primordial que escola e família estejam juntas nessa trajetória educacional das crianças com TEA, pois, somente assim, é possível um desenvolvimento saudável e de inclusão nos ambientes escolares e familiares.

## **O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DAS CRIANÇAS COM TEA**

Conhecer as particularidades de cada criança autista é o passo mais importante para criar estratégias de ensino e de avaliação desse aluno, pois é conhecendo suas necessidades pessoais, sua rotina e vivência que é possível proporcionar novas experiências e aprendizagens.

O ensino de estudantes com deficiência requer flexibilidade e mudanças curriculares com frequência, com a intenção de prover acessibilidade ao alcance de novas experiências, convívio social e desenvolvimento de novas habilidades. Portanto, a eficiência deste ensino pede mediações de uma equipe que prossiga com esse trabalho realizado em sala de aula, por profissionais que auxiliem esse processo, como é o caso do profissional Neuro

psicopedagogo, que atua para ajudar essa criança a solucionar dificuldades cognitivas, aperfeiçoando o processo de aprendizado.

Geralmente, as pessoas com autismo têm facilidade em memorizar e lembrar de diferentes fatos e informações. Com essa habilidade podemos criar estratégias de memorização de temas e pedir para as crianças com TEA apresentarem ao grupo como uma atividade. (GAIATO, 2018, p.122,123).

A importância de olhar para cada ser com individualidade, saber reconhecer seus pontos fracos e seus pontos fortes, fazer com que ele se destaque naquela habilidade que ele possui fazem com que o autista se sinta cuidado e entendido.

Ter o planejamento do que é esperado para o dia pode ajudar a organizar a criança e diminuir comportamentos disruptivos, tais como birra ou ansiedade. O quadro pode ser confeccionado com fotos ou desenhos. Mostre para a criança o que terá no dia e apague ou retire a imagem conforme o item for cumprido. Direcione a criança ao quadro todas as vezes que ela se desorganizar, mostrando-lhe o que ainda precisa fazer. (GAIATO, 2018, p.125).

Diante disso, pode-se dizer o quão importante é manter uma rotina em sala de aula, o quanto a rotina escolar ajuda essas crianças a se organizarem. Eles chegam na escola e se deparam com um mundo totalmente desconhecido, mas, com o tempo, vão se adequando ao desconhecido com a ajuda da rotina instituída no processo educativo.

## **MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO**

Durante a elaboração do trabalho decidiu-se por dividir os passos metodológicos em três etapas. O primeiro ímpeto foi a realização de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, de caráter exploratório e de campo. Em linhas gerais, essa estratégia

metodológica de pesquisa permite que, por meio de arcabouços teóricos, reportagens, estudos publicados e documentos oficiais sejam interpretados o objeto empírico escolhido pelo pesquisador (GIL, 1999).

A investigação proposta buscou aprofundar o referencial teórico na busca de artigos, periódicos e livros relacionados ao tema em questão. Essa etapa foi essencial para a construção do conhecimento que baseassem os principais pontos a serem percebidos durante toda a pesquisa, para a delimitação das atividades escolhidas e a atuação durante o período de observação dos alunos.

O segundo movimento foi o acompanhamento de uma professora da Rede Eleva – BH/MG, atuante na área de Artes com alunos do fundamental II, anos finais e Ensino Médio (EM), que possui formação em Pedagogia e pós-graduação em Neurociências Educacional. Tal professora foi escolhida por sua atuação com alunos diagnosticados com TEA na educação de ensino infantil.

Sendo assim, o ponto principal da pesquisa foi analisar os métodos aplicados pela docente, abordar os conhecimentos que mostram a respeito do tema em discussão, além de observar os obstáculos encontradas no dia a dia dos professores e os desafios colocados pelos alunos com TEA em se adaptar a um ambiente com o qual eles não estão acostumados, e que não são realmente inseridos.

## **ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

A *priori*, ressalta-se que a escola ao receber um aluno com TEA demanda que a professora tenha facilidade em reconhecer que aquela criança apresenta uma dificuldade de interação. Em geral, as crianças são fáceis de socializar, mas quando se trata de um aluno com TEA, seu diagnóstico costuma ser facilmente percebido, quando comparado às demais crianças. A dificuldade de contato olho no olho, a falta de interesse em atividades e o não cumprimento das regras são características básicas de um TEA. Logo, os caminhos que os levam para aprendizagem devem contar

com recursos além dos tradicionais (GIATO; REVELES; SILVA, 2017).

Afinal, embora a aprendizagem seja característica do ser humano, trata-se de um processo diferente do ensino *in locu* e os dois movimentos que se interconectam na construção do conhecimento. Pode-se dizer, desta forma, que se trata de uma dialógica e não de uma questão interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (CUNHA, 2016).

A dificuldade que os professores encontram em sala de aula quando recebem um aluno autista é comum, pois nesse momento precisam ser adotadas estratégias para que esse aluno ingresse na turma. Ele pode não conseguir acompanhar a turma da forma esperada, mas com suas habilidades, eles podem superar o esperado para a faixa etária da turma. É muito comum ver nessas crianças um apressamento maior por letras e números, por atividades que exigem um raciocínio lógico, como os brinquedos de encaixe (GIATO; REVELES; SILVA, 2017).

Assim, os profissionais da educação conseguem incluir essas crianças com TEA em sala de aula, adaptando as atividades com materiais que lhes trazem interesse. As crianças com espectro têm o seu jeito próprio de brincar, subindo pelo lado oposto do escorregador. Elas criam jeitos diferentes de brincar e acabam despertando a curiosidade das outras crianças em experimentar aquela brincadeira de um jeito novo. (OLIVEIRA, 2020).

Deixar essas crianças livres em sala de aula é uma maneira de mantê-las calmas, mas sempre impondo limites e mostrando que eles não estão no controle. Aos poucos, essa criança que, antes não se adaptava à rotina da sala de aula, vai se encaixando e se acostumando com o ritmo da turma, o que é de grande satisfação para o profissional que o acompanha (OLIVEIRA, 2020).

Observa-se que, na maioria das situações, quando a professora tem que lidar com o TEA, com o empecilho que afasta o aluno das crianças, das pessoas que não são do seu meio afetivo, pode-se observar que o aluno continua preso ao seu mundo particular sem interesse em socializar-se.

Conforme a professora que foi acompanhada na pesquisa, "O autismo é um transtorno que deixa a criança em um mundo individual, que prejudica exclusivamente o seu convívio social e as trocas com os outros." (Professora entrevistada, 2021)

Esse entendimento mencionado pela professora entrevistada, está de acordo com o que propõem Coll, Palacios e Marchesi (1995) quando sugerem que, inicialmente, a criança deve ser observada já que possui uma condição mais passiva, ou seja, não mostra interesse em pessoas e objetos que estão ao seu redor, diferente das crianças que não têm TEA. Por isso, pode-se dizer que as crianças com TEA costumam permanecer isoladas e alheias ao meio em que estão inseridas. Ainda, conclui que o perfil do isolamento social é algo muito conhecido e evidente. Por isso, essa particularidade representa a definição do TEA como uma área mais ampla. A professora relata que as principais características encontradas em alunos autistas é o isolamento, dificuldades na aprendizagem, em geral, resistência à mudança da rotina, ausência do contato visual, estereotípias motoras, além da ecolalia.

De acordo com a professora, o desafio maior ao lidar com essas crianças, é o fato de elas não se interessarem por outras coisas que não são do "mundo" delas, sem necessitar de uma interação com os outros. Faz-se perceptível a falta de conhecimento demonstrado nos seus relatos e observações, talvez a falta de um conhecimento teórico sobre TEA. Há também o fato de os profissionais da educação não terem nenhum tipo de ajuda, cursos, palestras, tendo falta de um intercessor dentro de sala para auxiliar esse profissional.

Uma constatação atual é o fato da maioria das escolas ainda não aderirem ao recurso de um profissional especializado em sala de aula para auxiliar no atendimento ao alunos com deficiência, reforçando, assim, que o assunto da inclusão ainda merece uma atenção especial. É preciso que seja entendido com seriedade e que, de igual forma, as leis da inclusão sejam aplicadas e façam parte da rotina escolar.

Além disso, também se encontra uma dificuldade muito grande em guiar esses alunos com espectro para avaliações com

profissionais da saúde, de forma a diagnosticar a sua condição o que, por vezes, impossibilita a atividade do professor que não tem as informações necessárias para trabalhar pedagogicamente e de forma específica com essa criança. Rodrigues, Krebs e Freitas (2005), afirmaram isso ao dizerem que é possível que o currículo seja um dos obstáculos à inclusão.

A mudança curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo. (RODRIGUES; KREBS; FREITAS 2005, p.5)

Na última etapa, realizou-se uma entrevista com a responsável pelas turmas e abordou-se sobre as dificuldades que o profissional da educação encontra, diariamente, ao lecionar para turmas heterogêneas e para alunos que apresentam características autistas. Para a profissional, o acompanhamento das crianças com TEA nas atividades pedagógicas mostram que elas atingem um desenvolvimento mais satisfatório, conseguindo um maior tempo de concentração.

Diante das constatações das observações da rotina escolar e da fala da entrevistada, percebe-se que, cada vez mais, há um aumento do número de alunos com perfil autista nas escolas tradicionais. Esse cenário, por sua vez, dentro da premissa necessária para dar suporte para tais alunos, demanda o encaminhamento das crianças com TEA para o acompanhamento de profissionais especializados, como psicólogos e fonoaudiólogos, para que esses realizem avaliações e diagnósticos específicos, de forma a auxiliar as famílias e a escola no entendimento do desenvolvimento desses estudantes.

Além dessa situação, observa-se a dificuldade dos educadores em realizar atividades específicas para as dificuldades apresentadas pelos alunos, em especial os que com TEA, tendo em vista a falta de preparo docente, falta de informação sobre o tema e estudos

promovidos pelas escolas. Com isso, reconhece-se a lacuna em relação às estratégias de ensino utilizadas para gerar a inclusão e para garantir aprendizagem dessas crianças, o que levou a entrevistada a cursar uma pós-graduação em neurociências para melhor atender e entender as crianças com TEA.

Essa análise sobre as lacunas no atendimento e acompanhamento de crianças com TEA em sala de aula, vai ao encontro do discurso de Rodrigues, Krebs, Freitas, (2005, p.5) ao dizer que “o curso de formação de professores na maioria dos casos não trata de alunos com necessidades especiais e quando abarcam o assunto é de uma forma que raramente retrata a realidade”. Por isso, a dificuldade do professor em acompanhar o desenvolvimento das crianças em sala de aula, pois não há preparo suficiente e nem recursos adequados pra poder realizar um ensino de mais qualidade. Há uma grande falta de elementos essenciais para que se possa trabalhar com alunos autistas. Coll, Palacios e Marchesi (1995) também afirmam que para que haja a facilitação da aprendizagem e da compreensão, faz-se necessário um ambiente menos complexo.

Diante dessa situação, o professor deve manter uma postura de educador facilitador frente aos autistas e, por esse motivo, a necessidade de se ter uma formação mais completa, abrangendo os alunos especiais. Segundo a professora que foi observada (2021), além de cursos, livros, palestras, podcasts sobre o tema, deveria haver em sala de aula a presença de um acompanhante terapêutico (AT) para garantir que seja possível que a criança tenha acesso a recursos para realizar todas as propostas.

A esse respeito, é possível afirmar que essa parceria é excelente quando a escola aceita e possibilita o trabalho conjunto de diversos profissionais em prol da criança. Sempre é um conjunto de fatores que determina o sucesso de um trabalho, e esse é um deles, que faz diferença. Conforme a professora (2021), “pode-se ver a importância de ter profissionais especializados auxiliando todo o corpo docente da escola (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc.)”.

A educação especial é tarefa difícil pelas suas complexidades, necessita-se de uma equipe multidisciplinar orientada e constituída,

para concretizar o aprendizado e o desenvolvimento da melhor maneira possível das crianças com TEA. Gauderer (1985) defende que tais profissionais são essenciais para auxiliar o desenvolvimento e para suprir informações dos alunos autistas aos pais e familiares em geral, no sentido de esclarecer dúvidas frequentes e ajudar na interação entre autistas e o meio social em que vivem.

No trabalho em sala de aula obtêm-se bons resultados quando se segue uma rotina e se pode perceber o quanto essas crianças com espectro precisam dessa forma de organização. No começo, eles mostram-se mais resistentes às mudanças de ambiente, por isso, o professor precisa colocar em seu planejamento atividades em outros locais, para que possam se acostumar e se ambientar com cada espaço da escola.

Um dado relevante de ser registrado é o fato de que, em um ano, segundo Tenente (2019), o aumento de crianças autistas em escolas foi de trinta e sete por cento (37%). Esse dado estatístico demonstra que, cada vez mais, as escolas vêm recebendo crianças com Transtorno do Espectro Autista, o que faz com que os profissionais da educação precisem estar mais preparados para recebê-los, de forma a tornar os dias desses estudantes em sala de aula mais atrativos e seguros, com maior confiança naqueles que estão ali para acompanhar o seu desenvolvimento. No trabalho de campo realizado, percebe-se que com o passar do tempo a criança com TEA se adapta àquele ambiente e que se sente bem, seguindo a rotina e observando tudo a sua volta, pois mesmo que a criança autista tenha baixa socialização, está atenta a todos e a tudo que acontece em sala de aula.

Da mesma forma, percebe-se a falta de conhecimento dos professores que trabalham com crianças autistas, mas, ao mesmo tempo, o quanto esses profissionais se esforçam para incluir esses alunos nas atividades e na rotina da sala. Em certos momentos, o professor necessita desenvolver atividades individuais com as crianças autistas, dedicando maior tempo e atenção para que entendam a sua dinâmica e interação. Para tanto, o conhecimento sobre o tema, a estrutura da escola e suas condições são fundamentais para um trabalho profissional de qualidade.

Por outro lado, destaca-se que se pode desenvolver diversas atividades em sala de aula com os alunos com TEA, tais como: pedir para que eles entregarem materiais para os colegas, dizendo o seu nome e o do colega, olhando para ele; reforçar pequenas produções, elogiando e dando materiais que gostem para explorar diversas possibilidades, como a massinha de modelar; fazer uso de recursos visuais, além de outras atividades que despertem a sua atenção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para finalizar, é imprescindível destacar-se que o trabalho inclusivo escolar é importante, demandando um olhar perscrutador e sem julgamentos.

Quem trabalha com educação ama o que faz, e quando recebe crianças que precisam ser incluídas no ambiente escolar, é como se fosse uma nova graduação, quando se aprende ensinando.

Os casos com crianças com TEA estão cada vez mais frequentes, crescendo a cada ano, e os pais, ao perceberem esse transtorno, procuram cada vez mais a escola para ajudá-los nessa longa jornada.

Vale ressaltar que o ambiente escolar é o melhor lugar para uma criança com espectro e o convívio com diferentes histórias e personalidades ajudam em seu desenvolvimento social. Cada criança tem um jeito e um tempo de aprender e cabe ao professor observar, acolher e buscar possibilidades de inclusão para cada uma, de forma leve e que se sinta segura.

Por fim, é importante reafirmar que a inclusão de crianças com TEA em sala de aula é de fundamental importância para o seu pleno desenvolvimento e, para tanto, é imprescindível uma parceria entre escola e família, além do preparo profissional dos educadores para o seu atendimento. Além disso, o diagnóstico precoce do espectro dessas crianças por profissionais da saúde dará suporte à escola no preparo dos espaços e das atividades escolares. Dessa forma, é possível que as crianças autistas possam ter um atendimento de qualidade, com toda a atenção, o acolhimento e a segurança de que tanto necessitam no ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2016.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. *Inclusão da criança com Autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu; SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mundo Singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2017.

GAIATO, Mayra, S.O.S. *Autismo: Guia Completo para entender o Transtorno do Espetro Autista*, 1º edição, São Paulo, nVersos, 2018.

GAUDERER, E. C. *Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais*. São Paulo: Sarvier, 1985.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTÍNEZ, A. M. *Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na aprendizagem: Uma realidade necessária?* In: TACCA, M.C.V.R. (org). *Aprendizagem e Trabalho pedagógico*. Campinas. SP: Alínea, 1997.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. (Org.). Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu>.

br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista. Acesso em: 10 dez. 2021.

RODRIGUES, Davi; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia (orgs) *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005. p. 277.

TENENTE, Luiza. *Número de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37% em um ano; Aprendizagem ainda é desafio*. G1, São Paulo, 02 de abril de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/>

# **GESTÃO DE SALA DE AULA: INTERFACE ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO VIVIDO**

VIVIANI ANAYA

Doutora em Educação – Currículo, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores – PUC (SP). Atualmente, é professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva. E-mail: [viviani.anaya@newtonpaiva.br](mailto:viviani.anaya@newtonpaiva.br).

## INTRODUÇÃO

A formação docente e todo o processo regulatório que o envolve, consubstanciado em leis, diretrizes, pareceres, reformas, avaliações, não raro, remete-nos ao aspecto material desta atividade formativa. É comum grupos de pensadores e teóricos da educação debaterem em torno de uma dicotomia criada, parece-me, para justificar uma hierarquia entre áreas de conhecimento. Entendemos que o processo formativo necessita de uma regulação, afinal, o que ensinar, para quem ensinar, em que momento ensinar – campo do currículo – não pode se afastar do como ensinar – campo da didática – e, especificamente, neste trabalho, atrelado à gestão da sala de aula.

Para tanto, algumas indagações precisam ser formuladas: qual a função da educabilidade? Quem é nosso aluno, hoje? Atualmente, o que afeta o trabalho docente? Como gerir e gestar as atividades, dentro da sala de aula, resultando em aprendizagem? Paro (2007, p. 104) coaduna-se com essas indagações quando aponta:

[...] se estamos preocupados em formar cidadãos participativos, por meio da escola, precisamos dispor as relações e as atividades que aí se dão de modo a 'marcar' os sujeitos que por elas passam com os sinais da convivência democrática.

Por outra vertente de análise, no capítulo intitulado "O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?", Sacristàn (1998) aponta a dicotomia entre o conteúdo de ensino e a forma como este conteúdo é socializado no espaço educacional.

Analisando as inquietações aqui postas, podemos perceber que a organização curricular se bifurca em duas vertentes, que no seu bojo, traz desdobramentos singulares que, paradoxalmente, apontam para aspectos divergentes e convergentes.

Podemos compreender o currículo numa perspectiva de prescrição e outra perspectiva que nos direciona para o vivenciado.

Sob esta ótica, o currículo prescrito é um documento regulador, inflexível, que contém aquilo que se pretende ensinar.

Este “o que ensinar” é um recorte cultural e, não raro, selecionado fora do espaço educacional. Assim, seus atores diretos não participam desta escolha. Todavia, estes conteúdos selecionados e que compõem, também, o corpo curricular, têm o condão de fazer com que os sujeitos aprendentes compreendam o ensino.

Segundo Silva (2004, p. 14)

[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

Por outro lado, seguindo o caminho do vivido e, portanto, fazendo emergir a gestão de sala de aula, o currículo é flexível e, além de conter “o que ensinar”, tem como principal foco de análise e atuação, o “como ensinar”. Sob esta ótica, o currículo tem o caráter da transformação por meio do ensino.

Sacristàn (2000) contribui com essa assertiva, quando aponta que essa construção se divide em seis níveis ou momentos de desenvolvimento que “[...] com diferente grau e força de influência entre elementos, trata-se de um modelo cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si [...]” (p.104).

Em ambos os caminhos, o ensino pode e deve ser entendido como uma ação educativa e uma prática social. Prática esta em que atuam, conjuntamente, professores, alunos e toda uma estrutura formativa. Esta atuação conjunta corporifica o currículo, trazendo o conjunto das experiências vivenciadas pelos sujeitos que se educam, mutuamente. Desta forma, podemos entender o currículo como construção coletiva e social, que traz uma intencionalidade na sua escolha, organização e aplicabilidade.

Altet (2000, p. 13) corrobora com esta assertiva quando afirma que

[...] ensinar não é apenas informar; é, antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada situação pedagógica.

Assim, a formação de professores não é apenas um processo de preparação técnica, permitindo compreender as técnicas profissionais, exigidas pela sua aplicação eficaz. É, também, a introjeção do saber erudito ressignificado, colocando-o em diálogo com o saber do aluno, a realidade objetiva e as práticas sociais que a produzem.

Alinhado a esta tese, Tardif (2002, p. 165) afirma que

[...] ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.

Neste sentido, ao considerar a sala de aula como espaço imediato do currículo e das ações humanas, nasce o questionamento da *práxis* docente, tornando aprendizagens significativas os conteúdos curriculares que advirão das diretrizes e pareceres curriculares. As categorias como mediação, classe, luta e emancipação devem estar inseridas na *práxis*, uma vez que a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno, adquirindo significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio na elaboração de novos saberes.

Sacristàn (2000) descreve esse momento como sendo o currículo realizado, pois se trata do efeito do currículo em ação praticado que gera uma interação professor/aluno, produzindo efeitos complexos, cognitivos, afetivos, sociais, morais. Esses efeitos podem refletir de maneira imediata na aprendizagem dos alunos sendo vistos como rendimentos dos métodos pedagógicos. É possível também que os efeitos sejam a longo prazo, assim, ficarão

como ocultos do ensino, influenciando em situações diversas da vida como profissional, social, familiar.

Segundo Rolkouski e Feliciano (2017, p. 874),

[...] o momento de elaboração do documento oficial é pautado em uma série de questões, sejam de cunho político, social e ou científico, sempre esperando que sua aplicação em sala de aula seja plena, entretanto a leitura de quem o faz é diferente da leitura de quem o aplica. Serão momentos diferentes, situações diferentes, portanto interpretações diferentes que originam dois polos de um único currículo, o oficial e o da realidade da sala de aula.

Didaticamente, em gráfico elaborado pela autora, esta análise pode ser representada da seguinte forma:

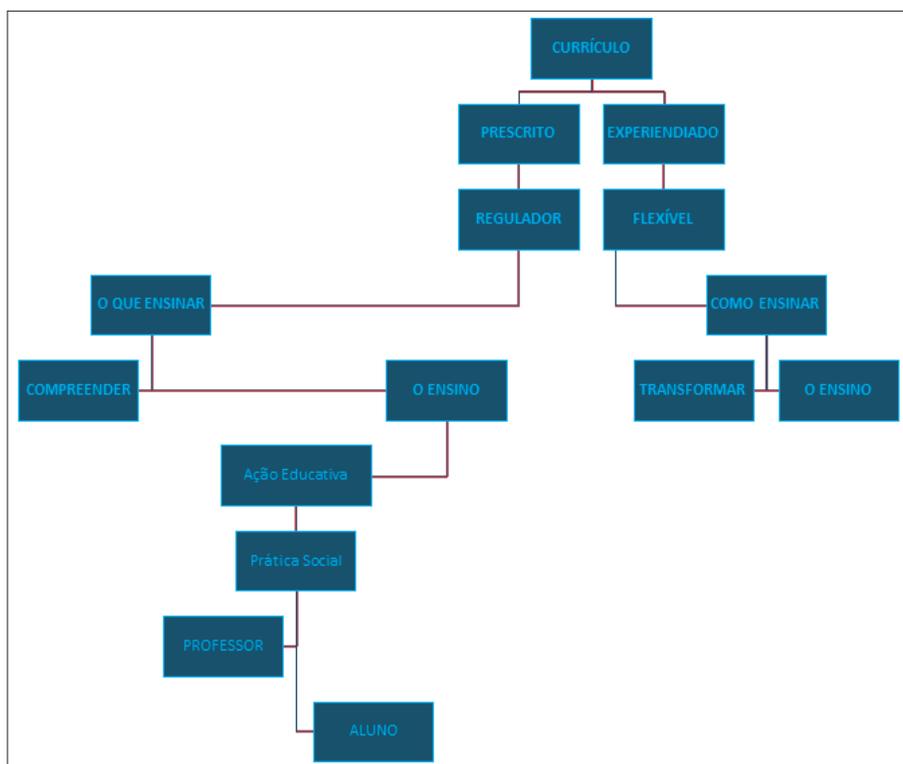


FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE CURRÍCULO

Se considerarmos o currículo como um percurso a ser seguido, práticas educativas assumem contornos diferenciados, considerando as escolhas assumidas na organização e na operacionalização deste currículo.

Assim, parafraseando o título da obra de Sacristàn, o currículo, como documento prescrito e ações experienciadas pelos atores envolvidos no ato educativo, deveria ter como mote a compreensão e a transformação, por meio do ensino, como ação educativa e prática social.

## **INTERFACE ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO**

Se considerarmos a evolução e a mudança da ciência, bem como a derrubada de fronteiras que separam a organização curricular tradicional, modificando o tempo e o espaço de aprendizagem, nos vemos obrigados a uma revisão das delimitações, criando desafios referentes aos estudos acadêmicos e à prática pedagógica desenvolvida nos espaços educacionais.

Neste sentido, organizar o espaço formativo para a condução do trabalho didático, entendendo este trabalho como binômio: relação humana e produção de conhecimento, exige do professor, além do domínio técnico, algumas condições e atitudes consideradas democráticas, como autenticidade, cooperação, determinação, solidariedade e respeito mútuo. Assim, o ato de ensinar, com suas especificidades - planejar, executar, verificar - “[...] é uma prática humana que compromete moralmente quem a realiza” (Domingo *apud* Libâneo, 2006, p.116).

Neste sentido, o docente precisa rever seus cursos estruturados, muitas vezes, há muitos anos. Isso exige estudos, compilação de novas bibliografias, estruturação de novas disciplinas, provocando alterações na disposição dos espaços, dos territórios de poder, da posse de equipamentos. Alguns docentes optam por ignorar as novas exigências e continuam trabalhando como antes, sem admitir a necessidade de revisão de posturas e práticas.

Neste novo contexto, o professor é considerado como o

elemento essencial da mediação. Segundo Masetto (2003, p. 48),

[...] por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.

Assim, para o desenvolvimento de uma prática docente que contemple uma formação crítica, participativa e, sobretudo, significativa, cabe ao educador desenvolver atividades que possibilite o conhecimento, a análise e a reflexão. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 55), “[...] este conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de [...] aprender [...]”.

O ensino cobre dois campos de práticas: o da informação e o campo da transformação da informação em saber pela prática relacional e pela ação do professor. De acordo com Altet (2000, p. 15), “[...] a pedagogia engloba o domínio da relação interpessoal e social que intervém no tratamento da informação e a sua transformação em saber, na situação real do microsistema que é a sala de aula”. Desta forma, na prática do professor em sala de aula, duas funções são interligadas e complementares: uma função didática e uma função pedagógica.

Uma revisão da postura docente e a forma como os conteúdos curriculares são socializados no espaço educacional é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente, como, também, a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Segundo Masetto (2003, p. 1), “[...] a estrutura organizativa

do ensino superior no Brasil [...] sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência [...]”. Sob esta ótica, o conhecimento teórico é validado cientificamente, justificando a hierarquização do ensino de conteúdos programáticos em detrimento da formação prática, envolvendo os problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor.

O modelo de formação de educadores está amparado na ideia de acúmulo de conhecimentos advindos das teorias, para posterior transmissão aos alunos. Desta forma, “[...] a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornadas rigorosas por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica”. (MIZUKAMI, 2002, p. 13)

Corroborando, Masetto (2003, p. 11), afirma que

[...] o embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implantado no Brasil (o modelo francês-napoleônico – cursos profissionalizantes) quanto à crença de que ‘quem sabe, sabe ensinar’.

Neste contexto de análise, é importante ressaltar que a mudança nos papéis, tanto do professor quanto do aluno, constitui-se em eixo norteador para a criação de um ambiente apropriado para o desenvolvimento de um trabalho de coautoria no contexto da concepção da aprendizagem colaborativa, bem como no desenvolvimento de uma nova cultura de estudo. Referidos aspectos são ligados à cultura do aluno, bem como à do professor, ao processo de formação, aos aspectos didáticos, aos metodológicos e aos avaliativos, à valorização da criatividade e à expressão lúdica dos alunos, sendo eixos norteadores para um ambiente capaz de propiciar aprendizagem.

Nessa nova configuração pedagógica, os papéis desempenhados por professores e alunos assumem uma nova dimensão. Para Masetto (2000, p.142):

[...] o professor assume uma nova atitude. Embora, uma vez ou outra, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos: uma palavra desenvolverá o papel de mediação pedagógica.

O currículo promove uma articulação entre o espaço e o tempo, de modo que, de uma só vez, ele nos ensina sobre o espaço, o tempo e sobre as relações entre *o quê?* (ensinar e aprender) com *o como?* (ensinar e aprender). Ao colocar ordem *no quê?* e *no como?* (ensinar e aprender), o currículo está articulando os conteúdos que ocupam determinados lugares nos espaços de conhecimentos com os modos ou maneiras com que tais conteúdos podem ser desenvolvidos pelo professor ao longo do tempo letivo. O currículo não nos ensina apenas determinados conteúdos e habilidades. Ele nos ensina, também, como tais conteúdos se relacionam entre si e, implicitamente, como tais relações acontecem em determinados espaços epistemológicos e em determinadas sucessões temporais.

Enfim, o processo de formação/escolarização tem como princípio viabilizar aos alunos bases conceituais de compreensão de seu mundo e de seu tempo, pois é na resignificação dos conteúdos programáticos apreendidos na escola com a sua realidade social, que subsídios teóricos e práticos possibilitarão que o conhecimento produzido seja transformado em ferramenta de compreensão do real. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 15): “[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos,

pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas [...]”.

Dentro deste contexto, as práticas pedagógicas dos professores, suas crenças e representações, as suas atitudes frente aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto. Pelo contrário, a experiência do ensino indica que novas práticas são fomentadas, conquistadas, construídas coletivamente e não no isolamento individual. Canário (2003, p. 49) corrobora, afirmando que “[...] a formação válida é aquela que desenvolve *saberes práticos*, úteis para o trabalho e adquiridas directamente pelo seu exercício”. Nessa direção, segundo Masetto (2003), o professor deve ir além de sua capacidade técnica uma vez que a exigência educacional referente à profissão docente é ampliar seu olhar para “[...] um ‘algo a mais’, que vai além do domínio do conhecimento e nos marca significativamente para o resto de nossas vidas”. (MASETTO, 2003, p. 76)

Neste contexto, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser visto como mera reprodução mecânica de conteúdos curriculares, e sim um processo de construção de significados atrelados aos vivenciados pelos educandos. O espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos, o que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de saberes articulados à vida dos alunos.

Assim, os espaços de formação precisam ser *lócus* de estudo e análise, uma vez que há uma clara necessidade em romper com esses modelos fragmentados e parciais de ensino e aprendizagem. Este modelo fragmentado encontra-se presente na constituição curricular que segue os motes da Teoria Tradicional de Currículo, em que a formação voltada para o mercado de trabalho imperava no processo de constituição do sujeito.

Considera-se, portanto, que o elemento que contribuiria, de maneira significativa, para este rompimento, está pautado na clara definição de quais procedimentos devem ser priorizados e contemplados na constituição curricular. Tal consideração está

respaldada no princípio de que estes elementos — ensino e aprendizagem — são o cerne de qualquer processo educativo, bem como da prática de ensino. Determinados conteúdos programáticos que compõem o currículo determinam que parte da cultura será recortada e que tipo de sujeito se pretende formar. Portanto, os conteúdos de ensino expressam valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto.

Desta forma, os conteúdos programáticos compreendem todo o conhecimento que o educando deverá acumular, no sentido de ultrapassar as etapas de sua formação. Para tal mister, necessário se faz, também, estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além dos conhecimentos explicitados no currículo real. Nesse contexto, não basta transmitir os conteúdos e sim contemplar questões que vão além deles.

A grande questão é de que forma esses conteúdos serão válidos e efetivos para o educando em seu cotidiano, na sua prática. Se considerarmos que a escolaridade não se resume apenas na transmissão de conhecimentos, o currículo não pode desconsiderar o caráter social e moral que a instituição escolar possui, desenvolvendo habilidades como fazer pensar, sentir, atuar e se expressar em um grupo social.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 16):

[...] de um lado é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. [...] de outro lado, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento.

Nesse processo, o meio escolar ganha relevância uma vez que a experiência de aprendizagem em si torna-se conteúdo curricular; entretanto, sem cultura acadêmica não há funcionamento intelectual possível. As experiências práticas desenvolvidas nos

cursos de formação passam a ter maior relevância se forem articuladas com o campo teórico e ressignificadas, a partir de novas concepções, do que seja o ato educativo e de como se processa.

As práticas pedagógicas do educador devem contemplar a questão do outro; saber ouvi-lo e respeitá-lo. Neste sentido, por meio da interação, da cooperação e do diálogo, surgem as diferenças dos educandos, indispensáveis para o crescimento dos sujeitos.

Nos dias atuais, discussões sobre a prática pedagógica do professor têm sido apontadas como um elemento que concorre para facilitar ou dificultar a aquisição de conhecimentos por parte dos aprendizes. Saber ouvir, dar voz aos alunos, tornando-os sujeitos ativos no processo poderia romper com a dicotomia existente entre o ensino e a aprendizagem. Neste contexto, quando pensamos em conhecimentos prévios dos alunos e sua valorização, devemos ir além da questão do conhecimento, pois o conhecimento que é constituído pelo currículo está envolvido “[...] naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade [...]”, conforme Silva (2004, p. 15). A questão de que é nas experiências cotidianas que emergiriam os princípios de aprendizagens, saber dialogar, é princípio básico de uma educação democrática.

Feita a seleção e escolhidos os conteúdos programáticos que farão parte do currículo, serão necessários ajustes pedagógicos para adequá-los ao tipo de sociedade e de indivíduos que a servem. Desde sua origem, a teoria curricular está fundamentada em considerações sociais e a primeira pergunta que se deve fazer ao elaborar um currículo é: como responder às necessidades sociais? Desta forma, os conteúdos, bem como as práticas pedagógicas, servem para selecionar o que se julga valioso para ser ensinado ou transmitido, assim como aqueles valores os quais se pretendem introduzir os alunos. Masetto (2003) corrobora com esta assertiva quando afirma a necessidade de o docente colaborar com a formação de um profissional e não apenas como ministrador de uma disciplina.

Neste sentido, o saber docente que o professor vai construindo e adquirindo durante a sua prática profissional é o próprio núcleo

de sua competência profissional e a fonte de suas disposições para agir. Segundo Tardif (2002, p. 54),

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Na postura docente, avalizada pela teoria tradicional, a ênfase no ensino e, portanto, no professor, minimiza o papel do aluno, sua construção histórica e o seu conhecimento prévio, subtraindo desse aluno a perspectiva de emancipação e autonomia na ressignificação dos conteúdos programáticos. Por outro lado, a postura docente, abarcada pelas teorias críticas e pós-críticas de currículo, em que a identidade do professor é contemplada e o processo de formação é concebido como um processo dialético, em cujo bojo os conhecimentos específicos permitem explicar e compreender a realidade, promove o desenvolvimento cognitivo, atitudinal, procedimental e relacional. Tal fato pode ser observado quando o ensino centrado no professor subtrai dos alunos a responsabilidade no processo ensino e aprendizagem, transformando-o em um aluno passivo. Nesse contexto, o ensinar é apresentar ou explicar somente o conteúdo programático de forma expositiva, fundando-se na oratória, como elemento primordial da capacidade docente.

Em contrapartida, o professor que encoraja a participação do aluno rompe com a situação tradicional em que o professor detém o monopólio do conhecimento, encaminhando sua prática pedagógica para uma maior participação nesse processo de aquisição, pois oportunizar momentos em que o aluno tenha iniciativas e corresponsabilidades no processo de aquisição de conhecimentos, muito contribui para uma aprendizagem efetiva.

Segundo Le Boterf (1994, p. 43), o professor deve ser capaz

[...] de aplicar de forma eficaz as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto às operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais.

Dentro deste contexto, a intencionalidade e o resultado, duas dimensões do ato de ensinar – ações exigidas do docente em sua *práxis* – devem proporcionar elementos no sentido de romper com a ação dicotomizada entre os conteúdos curriculares e a forma como esses conteúdos são veiculados.

Sob esta ótica de análise, a *práxis* — prática intencionalizada — busca fazer o elo entre o conhecimento teórico e a ação transformadora na prática docente, contemplando o ser humano como ser inconcluso, em constante mutação, priorizando a assimilação e a ressignificação de conhecimentos na perspectiva de contribuir para a formação de indivíduos autônomos para atuar numa sociedade em constante processo de transformação. Portanto, a *práxis* docente, entendida como uma prática intencionalizada, transforma a técnica na análise das ações explícitas, a prática no planejamento e reflexão e promove a criticidade, fornecendo elementos capazes de analisar a própria prática e promover mudanças à medida que as condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas se desenvolvam no cotidiano de sala de aula.

Assim, o currículo, por constituir-se em um artefato social e cultural, deve procurar atender às demandas filosóficas, antropológicas e sociológicas, pautadas numa prática pedagógica que conduza os sujeitos aprendentes a uma análise crítica e, conseqüentemente, possibilitando um entrelaçar entre os conteúdos curriculares e a forma como esses conteúdos são ministrados nos espaços democráticos de discussão, *lócus* da aprendizagem.

Dessa forma, no cotidiano de sala de aula, meandros se tecem em torno do processo de aprendizagem. Relações sociais são engendradas, considerando que o sujeito está inserido em um

contexto ativo, dinâmico, considerado parcialmente pela pessoa ou coletividade como prolongamento de seu comportamento, existindo somente para eles como função, ou seja, meios e métodos que permitem apreender o conteúdo ministrado.

## CONCLUINDO AS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Considerando a reflexão empreendida, podemos afirmar que existe uma lacuna entre o prescrito e o experienciado. Nós, educadores, ainda carregamos na nossa prática, resquícios de uma formação conteudista, fundada em aspectos teóricos da função docente.

A ação docente necessita ser reavaliada por nós, educadores, no sentido de atrelarmos ao caráter técnico da ação, concepções sobre ensinar a aprender, englobando alguns elementos, dentre os quais destacamos: conhecimento prático, prática educativa, conhecimento de si, métodos de ensino, elementos curriculares, conhecimento dos alunos e de matérias, compondo um processo metacognitivo.

Segundo Tardif (2005, p. 250) a “[...] situação de sala de aula é construída paulatinamente pelas novas interpretações dos envolvidos em função das interações que se produzem”. A forma como as situações de sala de aula é conduzida, produz resultados diferenciados, inclusive no processo de aprendizagem.

Sob esse feixe de análise, a atitude de parceria e corresponsabilidade entre professor e aluno oportunizaria o desenvolvimento do processo de aprendizagem, estabelecendo atitudes e comportamentos que os colocam juntos, lado a lado, trabalhando pelos mesmos objetivos, até produzir um conhecimento que seja significativo para todos os atores envolvidos no processo. A construção deste conhecimento significativo deveria ser o arcabouço teórico e prático, refletido na *práxis* docente.

## REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 6 ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.

Le Boterf, Guy, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation, 1994,176 pág.

Libâneo, J. c. In Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional: PIMENTA, S. G. (Org) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Capacidade pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org). *Escola e aprendizagem da docência: processos de Investigação e formação*. São Paulo: Edufscar, 2002.

PARO, V. H. *Gestão escolar: democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROLKOUSKI, Emerson; FELICIANO, Michelle Tais Faria. *Entre o currículo prescrito e o currículo em ação: como professoras do 3º ano justificam as diferenças em sua prática docente?* Acta Scientiae, v.19, n.6, nov./dez.

2017. Disponível em: file:///C:/Users/Viviani%20Anaya/Downloads/3159-12084-1-PB%20(2).pdf . Acesso em: 13 abr. 2020, às 13h00min.

SACRISTÀN, J. G. e GOMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

# **ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DOCENTE: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

GLEIDES ANDER NONATO

Mestre em Educação; graduada em Letras, em Pedagogia e em História; especialista em Língua Inglesa e Cultura e Literatura.  
e-mail: [gleidesander.prof@newtonpaiva.br](mailto:gleidesander.prof@newtonpaiva.br).

## INTRODUÇÃO

Um dos momentos cruciais de todo estudante universitário é aquele em que pode verificar a teoria sendo colocada em prática. Esse momento revela o quanto se aprendeu, o quanto ainda pode ser aprendido e como toda a bagagem que foi sendo preenchida ao longo do curso pode ser utilizada na vida profissional. Trata-se do Estágio Supervisionado Obrigatório: uma fresta na janela da formação acadêmica a qual possibilita antever o caminho que o futuro profissional tem à frente.

O aluno de licenciatura, ao fazer o estágio, desenvolverá uma visão mais holística da instituição, mediante a observação dos diversos segmentos que a compõem e, por isso, terá a oportunidade de ampliar o seu olhar, tornando-o mais crítico para os processos que são desenvolvidos no interior da escola, juntamente com a comunidade onde o estabelecimento está inserido.

Esse momento é salutar na vida acadêmica visto que amplia visões, permite uma análise do processo educacional e possibilita a leitura de uma realidade que muitas vezes é ignorada.

Segundo Ribeiro e Araújo (2017, p. 1725),

[...] a inserção dos licenciandos no contexto escolar, seja por meio do estágio supervisionado ou outras atividades, se transforma em um compromisso político que visa transformar não apenas o professor em formação, mais (sic) também as bases estruturais da sua formação. Por isso, nenhum processo que objetiva a formação dos professores pode ficar alheio à realidade das escolas brasileiras. O processo de formação inicial docente perde sua efetividade se não houver no seu interior efetiva integração com o processo pedagógico das escolas por meio da práxis.

Entende-se, portanto, que se trata de um período em que o aluno-estagiário poderá fazer uma investigação mais amíúde no campo em que irá atuar, podendo entrever os recôndidos da educação brasileira, pelo menos, naquele ambiente onde está inserido.

Para Carvalho (2012), é necessário que os professores sejam reflexivos e, desse modo, a reflexão não se consubstancia sem que haja referenciais teóricos, bem como práticos, ou seja, aqueles que o estágio pode proporcionar, por meio da observação dos espaços, dos acontecimentos em sala de aula, bem como da sociedade como um todo.

Para Carvalho (2012),

[...] os estágios de regência devem servir de experimentação didática para o aluno-estagiário, sendo então concebidos como um objeto de investigação, criando condições para que o aluno seja o pesquisador de sua própria prática pedagógica, testando as inovações e sendo um agente de mudança em potencial. (CARVALHO, 2012, p.65)

Ou seja, a prática da sala de aula, das ações que diariamente são tomadas nas escolas, sob o olhar do estudante-estagiário, podem levá-lo a refletir sobre o conceito de educação, sobre as teorias que são assimiladas ao longo do curso de licenciatura e todo esse conjunto começa a fazer sentido para a sua prática profissional futura.

A legislação que sustenta os estágios no território brasileiro tem o fito de fazer com que esse aluno-estagiário possa, de fato, compreender o universo do qual fará parte em breve e possibilite vislumbrar o quanto pode aprender, apreender, bem como torna-lhe ciente de seu envolvimento com a educação, ofertando-lhe, claramente, um cenário de extremo envolvimento que, ainda hoje, clama por melhorias.

Para compreender um pouco sobre esse universo, são trazidas, neste capítulo, reflexões sobre o processo histórico dos cursos de licenciatura no Brasil, o suporte legal para o estágio curricular é apresentado, uma incursão à relevância do estágio supervisionado curricular para a prática profissional é realizada, discute-se sobre como se dá o processo legal no seio universitário, apresentam-se, de modo breve, algumas possibilidades de tarefas que podem

ser realizadas durante o período de estágio supervisionado obrigatório. Ademais, algumas ponderações sobre os desafios que são peculiares ao momento do estágio são expostas.

Para que assim pudesse ser traçado, foi realizada uma revisão da literatura, a qual teve por fim precípuo a pesquisa bibliográfica, que foi a base primeira para o que ora se lhes apresenta. Objetivou-se, com essa pesquisa, pormenorizar detalhes do processo legal, por exemplo, para que se pudesse ter claros quais são os documentos que são basilares para os estágios. Além disso, investiu-se na busca por análises e reflexões sobre a importância do estágio para a vida profissional do futuro professor, bem como suas demandas e desafios.

Sustentou-se em Carvalho (2012), Cury (2003), Fávero (2001), Pimenta (2012), os quais apresentam em sua trajetória acadêmico-profissional estudos que revisam a formação de professores, a prática de ensino e as leis.

## **ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: HISTORICIDADE NO BRASIL**

### **Reflexões sobre o processo histórico dos cursos de licenciatura no Brasil**

Os cursos de formação de professores no Brasil, denominados “Escolas Normais”, no início do século XIX, demandavam estudos teóricos e práticos na formação do futuro professor. Referidas escolas foram implantadas no Brasil em 1833 e “foram objeto de legislação nacional única com as Leis Orgânicas do Ensino (especialmente, com o Decreto-lei n. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal).” (PIMENTA, 2012, p.29) Por haver legislações estaduais, o estágio nas Escolas Normais possuíam diferentes condutas.

Em Minas Gerais o Decreto n. 11.501/34 colocava como uma das disciplinas do curso a 'Prática Profissional', que seria realizada nas escolas regulares, e a 'Prática

Pedagógica' nas Escolas Normais rurais, além da disciplina 'Metodologia.' (PIMENTA, 2012, p.29)

A Lei Orgânica do Ensino Normal dos anos 1940 corrigiu a situação das várias leis ao longo do território e estabeleceu a existência de um currículo único para os entes federados, dando a cada estado a autonomia para selecionar, acrescentar, desdobrar as disciplinas que melhor lhes atendiam e as disciplinas que eram vinculadas à prática, a saber: Metodologia do Ensino Primário e Didática e Prática de Ensino deveriam ser ofertadas no curso de regentes de ensino primário. A disciplina Didática comparece na lei somente no curso de regentes e, provavelmente, o fato ocorreu por se tratar de um curso com menor duração. (BRASIL, 1946)

Nota-se, assim, que essa lei explicita, abertamente, a necessidade de haver uma prática do ensino primário na formação do professor, seja ele, regente, professor ou especialista. O que se infere é que se buscava uma melhoria na formação de professores e, como resultado dessa melhoria, previa-se uma qualidade mais elevada no ensino. É mister informar que as Escolas Normais tiveram, em seus momentos iniciais, o objetivo de acolher mulheres de segmentos econômicos mais favorecidos da sociedade brasileira, as quais fariam da educação uma ocupação extensiva ao lar e não uma profissão. Transformou-se em carreira, contudo, quando do processo de urbanização e industrialização e consequente demanda de ampliação da escolaridade de maneira institucionalizada.

A Lei n. 4024/61 traz reformulações nos currículos escolares, oferecendo maior ênfase aos cursos das áreas das ciências exatas e biomédicas. Consequentemente, a escola brasileira, que tinha um caráter humanista, assumi-se mais tecnicista. Isso em decorrência do processo de dinamização do parque industrial, o qual exigia a geração de mão de obra qualificada para o mercado capitalista. Entre esses profissionais, os da educação também atendem ao apelo do desenvolvimento da época, caracterizado pela ideologia do desenvolvimento técnico. Sendo assim, a educação passa a ser instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e de progresso social.

Em 1962, o parecer do Conselho Federal de Educação de número 251 previa que o Curso de Pedagogia fosse destinado à formação do técnico em Educação, bem como do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Essa ação era concretizada via bacharelado e licenciatura.

Segundo Cury (2003),

O Parecer 251/62, relatado pelo Cons. Valnir Chagas, introduz algumas alterações curriculares no Curso de Pedagogia e foi aprovado e homologado pelo então ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer o relator aponta a necessidade do professor primário vir a ser formado em ensino superior. Ele fixa um currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração. Haveria uma base comum com posterior formação diferenciada. O especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo. (CURY, 2003, p.10)

Outro Parecer, o 252/69, reconheceu a dificuldade técnica de o pedagogo ter a possibilidade de ser professor primário, sem uma adequada complementação metodológica e prática de ensino. Contudo, se houvesse a comprovação, no currículo, da referida capacitação metodológica e prática de ensino, o curso poderia habilitar para o ensino nos primeiros anos da escolarização. (CURY, 2003)

Em meio a discussões, investigações, pesquisas, debates, nota-se que a formação para professores é permeada de processos, para os quais não há uma resposta definitiva. O que se percebe é que passos sempre estão sendo tomados para que possam ser sanadas as dificuldades que surgem em relação ao vínculo entre teoria e prática.

## **SUPORTE LEGAL PARA ESTÁGIO CURRICULAR NO BRASIL**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, revogada pela Lei Nº 11.788 de 25 de Setembro de 2008, estabelece como obrigatório o Estágio na Licenciatura. Considerado como

essencial para a formação dos acadêmicos em docência, o Estágio nas Licenciaturas assegura experiências que viabilizam o desenvolvimento de competências para os futuros profissionais. Segundo Ribeiro e Araújo (2017, p.1730),

[...] o estágio supervisionado deve ter como objetivo levar os licenciandos a apreender intensamente a profissão docente, assim como a fazer um contraponto entre a teoria e a prática, pois, na maioria das vezes, os estagiários não conseguem estabelecer articulações entre as teorias discutidas em salas de aulas e as práticas pedagógicas empreendidas no período do estágio.

O Estágio Curricular Obrigatório é um momento em que o futuro profissional observa na prática as teorias que traz em sua bagagem de conhecimentos adquiridos no seio universitário. Segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio pode ser traduzido como uma possibilidade que os estagiários possuem de desenvolverem condutas e habilidades de observador a partir das circunstâncias que o estágio lhes proporciona e, assim, pode proporcionar-lhes a possibilidade de elaboração de projetos que se desdobram na compreensão e na problematização de situações com as quais se deparam.

No entanto, ao se voltar ao passado da educação no Brasil, nota-se que nem sempre os estudantes tiveram a oportunidade de observar a prática e experienciá-la *in loco*. A história do estágio se reporta às escolas de artes e ofícios e ao ensino industrial na transição para o século XX. Compreende-se, assim, que seu início está intimamente vinculado à prática profissional, a qual havia sido priorizada no governo Vargas, que apostava na acumulação do capital industrial em detrimento do agrário. Assumia-se, portanto, uma educação que garantisse um desenvolvimento econômico autônomo a médio prazo.

Em 1937, o ensino profissionalizante é levado às camadas mais populares, e indústrias e sindicatos foram obrigados a implantarem escolas de aprendizagem nas áreas de atuação que lhes eram específicas, com o fito de gerar mão de obra para a indústria. As Leis

Orgânicas que foram promulgadas em 1942 organizaram os ensinos industrial, comercial e agrícola, e as escolas de aprendizagem, por força das leis, tinham que oferecer cursos para os trabalhadores que não estavam recebendo aprendizagem.

Este é o aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. (ROMANELLI,2014, p.159)

Em 1948, a primeira proposta de legislação de ensino é elaborada, mas somente é decretada em 1961. Trata-se da Lei 4.024/61, a qual, de certa maneira, leva a escola a perder o seu caráter humanista, para assumir o de tecnicista. O Brasil precisava gestar mão de obra mais qualificada, visto que passava pelo processo de dinamização de seu parque industrial.

Em 1971, implantou-se a Lei Federal nº 5.692/71, a qual torna o Ensino de 1º grau, hoje Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito nas oito séries e que confere ao 2º Grau, Ensino Médio na atualidade, um caráter profissionalizante e terminal.

[...] a terminalidade é um princípio que se aplica, na nova lei, da seguinte forma: uma vez concluído o ensino de 1º grau, o educando já está em condições de ingressar na força de trabalho, se isso lhe for necessário, já que, nesse nível, ele tem uma formação que, se não o habilita, ao menos realiza a sondagem de sua vocação e lhe dá uma iniciação para trabalho. No nível de 2º grau, a terminalidade diz respeito à habilitação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior. (ROMANELLI, 2014, p.249)

Essa Lei estabelece a exigência do estágio, estabelecendo que as habilitações pudessem ser concretizadas em regime de

colaboração com as empresas:

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento. (BRASIL, 1971)

Com isso, a prática de estágio se fortaleceu, consolidando-se e, por fim, tomou proporções acentuadas em decorrência do Parecer nº 45/72, publicado em janeiro de 1972, deliberado pelo antigo Conselho Federal de Educação (CFE), hoje, órgão extinto, que tinha a pretensão de regulamentar uma matriz mínima a qual deveria ser exigida em cada habilitação. (ROCHA, 1980)

Objetivava-se enfatizar os momentos finais do ensino profissionalizante e pretendia-se buscar uma mão de obra de alta qualidade no intuito de alimentar o mercado de trabalho, em franca expansão tecnicista. E, por conseguinte, o referido parecer tornou o estágio supervisionado obrigatório para as habilitações profissionais técnicas que estavam vinculadas aos setores primário e secundário da economia, bem como para algumas ocupações da área da saúde.

## **A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL**

O estudante universitário, atendendo, assim, à obrigatoriedade da lei, deverá frequentar disciplinas que o levarão à prática profissional. Uma dessas disciplinas é o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, que tem função de possibilitar um olhar perscrutador em relação à prática docente. Como a disciplina de estágio supervisionado é um componente obrigatório, regras são estabelecidas de acordo com os critérios postos pelo Conselho

Nacional de Educação, pela Lei de Diretrizes e Base, bem como pela lei que regulamenta o estágio: nº11. 788 de 25 de setembro de 2008.

Nos cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório é oferecido na Educação básica e exige-se uma carga horária total de 400h. O licenciando percorre desde a Educação Infantil, no caso dos cursos de Pedagogia, até o Ensino Médio, podendo ser levado a estagiar, também, no segmento da Educação de Jovens e Adultos, bem como em ambientes não escolares.

Momentos importantes para a formação dos futuros professores, esses estágios proporcionam a possibilidade de obtenção de novos conhecimentos a partir da *práxis* no contexto escolar. Segundo Gonçalves e Pimenta (1990) o estágio visa a favorecer o aluno ao dar-lhe uma oportunidade de vivenciar uma aproximação com a realidade na qual atuará. Reafirmando tal posição, Pimenta e Lima (2017, p. 45) sugerem que “[...] o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...], ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá.”

O acompanhamento de um professor da área de conhecimento se faz necessário e objetiva certificar, orientar, dialogar e avaliar o desenvolvimento e aproveitamento do aluno. Nessa perspectiva, Fávero (2001) aponta que o estágio precisa refletir a realidade do contexto escolar e isso se dará a partir do diálogo entre professores/orientadores e educandos/acadêmicos. Proporciona-se, assim, a construção de saberes diversificados que se transformarão em experiências profissionais.

O Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório tem como foco principal atividades que levem o educando a compreender o universo acadêmico, decorrente da sua aprendizagem profissional, por meio das diferentes vivências reais que envolvem o processo de ensino-aprendizado. Segundo Kulcsar (1991, p. 63), “[...] os estágios supervisionados são uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria - prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade.”

Para conhecer a realidade educacional na qual está inserido quando estagiando, cabe ao estudante envolver-se com o processo.

Não obstante, deve atentar-se para o fato de que cada instituição de ensino tem a sua proposta metodológica, seus valores, sua missão e, sobretudo, o seu público alvo, o qual, por sua vez, carrega consigo sua bagagem sociocultural.

Desta feita, além desse olhar voltado para o local onde está inserido por um período, deve também ter ciência de que há todo um trâmite legal que sustenta o estágio, bem como atividades que deverão ser desenvolvidas *in loco*, as quais darão ao estagiário a possibilidade de ir, aos poucos, envolvendo-se com o ambiente que lhe dá a possibilidade de conhecer as relações existentes internamente e que fazem parte do dia a dia profissional. Acrescida a essa experiência, deve trazer para as suas observações e análises a teoria adquirida e verificar como ela pode ser colocada em prática.

## **TRÂMITES LEGAIS DO ESTÁGIO CURRICULAR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

Os estágios curriculares são estabelecidos por normativas, a saber: Resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior; Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Ademais, há a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e altera a redação do artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e dá outras providências, bem como a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e a Resolução CNE/CP, nº. 2, de 01 de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Todos esses trâmites legais norteiam a prática acadêmica do futuro professor e cabe à instituição de ensino superior, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, apresentá-los aos estagiários e refletir como essas normativas formalizam o estágio.

Esse vínculo entre a Universidade e a Educação Básica aproxima os diversos atores e elimina a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade sendo que, cada um, contribuirá dentro da sua especificidade. (KULCSAR, 1991)

Por se tratar de instituições diferentes, conduzindo um mesmo processo, cabe à instituição de ensino superior preparar seu educando para atuar nos diversos campos, visto que se pretende preparar o futuro profissional para sua atuação, embora não seja o estágio a representação de um vínculo empregatício. Sua efetivação se dará mediante a contratação da disciplina na instituição de ensino superior e pela entrega de um termo de compromisso entre o aluno/estagiário e a escola onde será realizado o estágio.

O Termo de Compromisso formaliza a carga horária que o estagiário deve cumprir na instituição, define dias e horários em que deve permanecer na escola, respeitando-se, assim, as seis horas diárias e as 30 horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, conforme a lei nº 22.788 de 25 de setembro de 2008. Ademais, o referido termo garante que o estagiário tenha uma cobertura que lhe proporcione segurança no trabalho e preservação do direito à saúde. Deste modo, trata-se de um documento legal, que comprova o vínculo entre ambas as instituições e concretiza o estágio.

À escola que recebe o estagiário cabe apresentar o seu regimento interno, bem como os demais documentos que norteiam a educação naquele ambiente, para que ele tome ciência dos processos educativos. Assim, esse estagiário apropria-se do contexto escolar e assimila como deve se portar, cumprindo, desse modo, com os acordos estabelecidos entre ele e a instituição de ensino que o acolhe.

Para a formalização e comprovação de cumprimento e encerramento do estágio cabe ao aluno/estagiário entregar ao professor/orientador da instituição de ensino superior toda a documentação que comprove a efetivação do estágio. Nessa documentação registra-se a sua pontualidade e assiduidade, o seu desenvolvimento nas atividades ao longo do estágio, bem

como a sua interação com a equipe pedagógica da escola. Essa documentação é arquivada e comprovará o cumprimento de todos os requisitos necessários para a sua aprovação na disciplina e conclusão do seu estágio.

## **ATIVIDADES QUE O ESTÁGIO DEMANDA**

O futuro docente, em seu período de estágio, percorre um momento de observação do ambiente em que se consolida o seu estágio. Durante esse momento, segundo Silva (2015), esse espaço fomenta ao licenciando

[...] processos reflexivos, pesquisar, analisar e aplicar metodologias e estratégias de ensino baseados nos conhecimentos pedagógicos construídos nas disciplinas teóricas de conteúdos específicos e pedagógicos, vivenciadas no curso. (SILVA, 2015, p.77)

Por isso, o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório é imprescindível, visto que promove a aquisição da prática em sala de aula, além da vivência nas atividades que podem, inclusive, envolver a gestão pedagógica. Essas atividades dão ao futuro professor ou gestor acadêmico a oportunidade de entender os saberes e fazeres pertinentes à sua área de atuação profissional.

O aluno/estagiário, ao ler o projeto político pedagógico da escola, terá a sua visão mais ampliada do contexto em que está inserido, uma vez que nele está contido o fazer pedagógico da instituição. Segundo Vasconcellos (2002, p.169) o projeto político pedagógico da escola deve ser entendido como

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico

para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2002, p.169)

Dessa forma, o projeto político pedagógico é considerado uma ferramenta institucional que permite aos seus membros discussões e reflexões de como intervir na realidade a partir de alternativas viáveis para a concretização de suas intencionalidades de transformação da realidade educativa.

O período destinado à observação é fundamental, dado que o ato de observar não é vazio de intencionalidade e, desta feita, possibilita ao aluno/estagiário ir para além da teoria, promovendo, assim, um espaço de discussão sobre a prática pedagógica, a reorganização no cotidiano escolar, que estimula o ato de “ação-reflexão”. Reafirma-se, então, a relevância do estágio, como local de formação, de aprendizagem, bem como de produção de saberes e de experiências. Corroborando com esse pensamento, o Parecer n. 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o estágio,

Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (BRASIL, 2001)

Desta feita, o estágio é considerado como oportunidade para se efetivar o processo de ensino-aprendizagem do futuro profissional para o exercício do seu ofício. Ressalta-se que o aluno/estagiário também vivencia a prática dentro da sala de aula. Ele pode ser tornar o mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, ele precisa conhecer a turma, definir quais estratégias metodológicas pode utilizar e qual instrumento avaliativo pode aplicar para verificação da aprendizagem.

Pensar no papel do estágio nos cursos de formação de professores é refletir sobre as teorias e sobre como aplicá-las na prática. Para isso, é importante que se promova o diálogo entre os pares e se reflita sobre o fazer pedagógico, que vai além da sala de aula, englobando, também, o contexto histórico e sociocultural do ambiente em que atua.

## **OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA EFETIVAÇÃO DA SUA PRÁXIS: REFLETINDO SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR**

Entre os vários desafios com que o aluno/estagiário se depara, após a escolha da instituição que irá lhe acolher para o estágio, está o acesso ao Projeto Político Pedagógico. Sabe-se que, como está em constante edição, nem sempre tê-lo em mãos é fato recorrente. Várias instituições possuem uma certa resistência em disponibilizá-lo, seja por conta da edição, seja porque esse documento ainda se encontra em fase embrionária, ou por conta de sua inexistência mesmo.

Desse modo, uma maneira de solucionar essa falta de acesso, é procurar por pessoas na instituição que estejam aptas a responderem aos questionamentos que se fazem necessários para a obtenção do panorama geral daquele ambiente, de seus processos, bem como de seus funcionamentos. Obviamente, que a profundidade de informações que, usualmente, estão registradas nos projetos pedagógicos, não será delineada em uma única conversa, contudo, a observação arguta e perspicaz que o estagiário pode ter ao longo de todo o período de estágio podem lhe proporcionar os detalhes que deseja investigar. Isso faz com que ele consiga aprender a desenvolver, inclusive, uma perspicácia que poderá ser-lhe útil ao longo de sua carreira.

Outro desafio que pode ser percebido está relacionado com

os impactos causados pelas expectativas que o estagiário tem quando do início do estágio face à realidade que se lhe apresenta. Entre os impactos esperados estão as questões da indisciplina em sala de aula, a falta de preparo de alguns docentes, a ausência de material escolar adequado, a pouca motivação dos estudantes para os estudos, os investimentos parcos em tecnologia no seio escolar, o trato pessoal precário, o ensino ainda centrado no modelo tradicional, em que há transmissão e recepção de conhecimentos, envolvendo professores como transmissores e estudantes passivos, receptores, pouco contribuindo para uma educação que leve o estudante a ser o corresponsável por sua aprendizagem.

Como superar esses desafios? Primeiramente, cabe, novamente, a investigação, o vasculhar das teorias e a sua análise, trazendo-as para a prática. Toda e qualquer experiência leva o homem ao crescimento e este será mais um momento de aprendizagem. O confronto entre as teorias apreendidas ao longo do curso e a prática real leva o aluno-estagiário a perceber que a educação demanda mudanças que podem acontecer por suas mãos também. É nesse momento que o estudante pode conscientizar-se de que aquelas teorias estudadas precisam e devem ser colocadas em prática. É nesse ponto que ele percebe o valor de seus estudos e a necessidade de continuar a sua formação para que, em futuro próximo, quando estiver exercendo a sua profissão possa contribuir para que, pelo menos na instituição onde estiver laborando, possa fazer a diferença e transformar, aos poucos, as ações educadoras, fazendo um movimento de crescimento e melhorias para a educação.

Segundo Carvalho (2012),

A formação do professor, tanto a inicial como a adquirida em serviço, precisa levá-lo a analisar em profundidade essas transformações a partir de uma crítica fundamentada do ensino tradicional, uma vez que é esse conhecimento que o aluno estagiário ou o professor em serviço trazem em sua bagagem cultural. As diversas facetas do ensino tradicional (interação professor/aluno, avaliação, trabalho em grupo, conhecimento estruturado, crença de que o aluno

aprende ouvindo etc.) têm de ser consideradas como conhecimentos espontâneos sobre ensino. E é a partir desses conhecimentos espontâneos e não teóricos que temos de criar a base para essa tão desejada mudança conceitual e atitudinal do futuro professor. (CARVALHO, 2012, p. 13)

Ou seja, as mudanças se fazem necessárias a todo o momento, e cabe ao estagiário avaliar todas as variáveis e perceber que é possível promovê-las. Ademais, poderá, ainda, observar que somente a teoria não é suficiente para se adquirir experiência, e aprender com aqueles que estão à frente do processo na escola é providenciar seu próprio crescimento, tendo a perspectiva de, também, se fazer experiente, mudando cenários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se traçar, mesmo que em poucas linhas, o processo histórico dos estágios nas licenciaturas brasileiras, observou-se que esse momento foi sendo criado devido às necessidades de ajuste para que se pudesse adaptar a formação de professores aos objetivos que haviam sido traçados para a educação no decorrer dos anos.

Os dispositivos legais elaborados pressupõem e ensejam seriedade e responsabilidade, sustentando um momento que é ímpar para a formação do futuro professor. Ademais, promovem uma segurança, visto que o estudante-estagiário tem o suporte da instituição onde está matriculado, bem como a recepção da instituição que o acolhe como estagiário, ofertando-lhe, assim, mais segurança para os seus futuros passos como profissional da área educacional.

Observou-se a importância desse momento para a formação do docente, o qual, mesmo em face de diversos desafios, consegue perceber que os percalços que existem possibilitam-lhe um olhar holístico para a educação e, a partir desse ponto, podem-se traçar caminhos que conduzam seus passos a promoverem mudanças de cenários.

A teoria, ao ser analisada em prática e ao ser colocada em prática, abriga ações que conduzem a um melhor fazer. Assim, quando o estagiário, ao perceber que muito ainda há de ser realizado, já pode começar a compreender que a formação inicial é somente, e literalmente, uma formação que não será suficiente. Essa consciência pode levá-lo a entender que a competência profissional, além de ser coerente com a obrigação moral dos professores é, a seu turno, um compromisso com a comunidade.

Essa mesma competência profissional precisa ser ampla, não se limitando aos conhecimentos disponibilizados no curso. Exige intelectualidade que proporcione amplidão de saberes e compreensão da prática educacional, que leva à concretude de ações promotoras de melhorias no cenário educativo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Legislação Informatizada – Decreto-lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946 - Publicação Original*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. *Parecer CNE/CP, n.21, de 6 de agosto de 2001*. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_cnecp21\\_01.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_cnecp21_01.pdf?query=LICENCIATURA)>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa D. *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Art. 64 da LDB*. 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2023.

FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. IN: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. *Reverendo o ensino de 2o Grau: propondo a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1990.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). *A prática de ensino e o estágio*

*supervisionado*. São Paulo: Papyrus, 1991. p. 63-74.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Luís Tavora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. *O Estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12 , n3. , p. 1721-1735, jul-set/2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10280/6758>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Educação geral e educação para o trabalho: análise comparativa dos Pareceres CFE nos 45/79 e 76/45*. Fórum educacional. Rio de Janeiro, 1980, p. 71- 85. Disponível em: <[http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/search/authors/view?firstName=Any&middleName=Dutra%20Coelho%20da&lastName=Rocha&affiliation=&country="](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/search/authors/view?firstName=Any&middleName=Dutra%20Coelho%20da&lastName=Rocha&affiliation=&country=)>. Acesso em: 29 jun. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, A. P. T. B. *Uma proposta metodológica para o estágio curricular supervisionado V, na educação a distância, baseada no ciclo da experiência kellyana*, 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

# ESCRITA COLABORATIVA X CONTO DE MISTÉRIO: UMA ANÁLISE À LUZ DA GENÉTICA TEXTUAL

MARIA AUXILIADORA DA SILVA

Doutoranda do PPGL da UFAL. Mestra em Letras pelo PROFLETRAS da UPE/Garanhuns (2020). Graduada em Letras - Português e Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (2006). Especialista em Planejamento do Ensino da Língua Portuguesa pela UPE (2008). Formadora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Município de São Benedito do Sul - PE. E-mail: sily.cj@gmail.com

FERNANDO AUGUSTO DE LIMA OLIVEIRA

Professor Associado e Livre-Docente da Universidade de Pernambuco (UPE), com atuação no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Coordenador do Ambiente Lúdico Multidisciplinar da UPE. Doutor em Linguística. E-mail: fernando.oliveira@upe.br

EDUCAÇÃO & LINGUÍSTICA:

desafios a enfrentar, possibilidades a conhecer

Marcus Garcia de Sene e Gleides Ander Nonato (organizadores)

## INTRODUÇÃO

O amplo caminho percorrido pelas investigações em Aquisição de Linguagem Escrita levou-nos a procurar discutir com maior precisão a natureza da produção inicial e da produção final nos textos dos estudantes em fase final da Educação Básica. Isso porque os estudos linguísticos configuram práticas comuns tanto na esfera teórica quanto na esfera das *práxis*, uma vez que há inúmeras perspectivas e caminhos a serem trilhados nesse sentido.

Historicamente os estudos linguísticos configuram práticas comuns com pesquisas alusivas ao conceito de gênero textual, com isso, tomam uma ampla dimensão no meio acadêmico e nos contextos escolares. Pautados nessa realidade, buscamos estudar as diversas dificuldades de construção dos elementos de estruturação do gênero conto de mistério pelo viés da genética textual, nas atividades do processo de escritura dos estudantes dos anos finais da educação básica, apresentadas pelos estudantes do 9º ano, de uma escola pública no município de São Benedito do Sul-PE, por meio da produção dos contos de mistério em diáde, analisados à luz da genética textual (GT), com a aprovação do Comitê de Ética do Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros - CISAM/UPE, pelo parecer nº 4.241.742. Para tanto, apoiamos-nos sobre os preceitos da linguística sociointeracionista a respeito dos estudos de gênero, pautados nos referenciais da escola de Genebra e da Genética de textos.

Desse modo, desenvolvemos, no âmbito da escrita, um trabalho de intervenção que promoveu a reflexão e o desenvolvimento de uma escritura processual, em que se buscou a compreensão do processo de criação dos estudantes, tendo como objeto de apoio o gênero textual conto de mistério, a partir de uma pesquisa-ação (Tripp, 2005). Pesquisa ancorada em uma sequência didática (SD), de acordo com o modelo proposto segundo as concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e fundamentada nos estudos liderados por Calil (2011; 2017; 2018), ao analisar os rascunhos das produções dos alunos, na concepção de gênero trazida por Marcuschi (2008), Lira (2017). Trouxemos também para a discussão

os estudos de Santos (2017), que abordam diferentes momentos da gênese textual no contexto escolar, Felipeto (2019), que estuda a escrita colaborativa em díades e Willemart (1993), que traz uma abordagem interessante sobre os processos de escrita. Buscamos suporte ainda em Dikson (2018), que estuda os gêneros em sala de aula; Grésillon (2007), a respeito da Crítica Genética e Fayol (2014), no que tange à aquisição da escrita, alicerçando nosso embasamento quanto ao estudo com os manuscritos.

O desafio advindo deste trabalho é que este, assim como deus suporte na compreensão do processo de construção textual, possa contribuir para que professores de Língua Portuguesa (ou quaisquer outros) possam melhorar a sua prática e tornar a função de propiciar o aprendizado de produção de texto instigante e prazeroso, rompendo as barreiras de um ensino tradicional.

## A GÊNESE DA TEXTUALIDADE

A Genética Textual se interessa em compreender a complexidade do processo de escritura, ao analisar o *texto em curso*<sup>1</sup>, permitindo-nos depreender acerca da aprendizagem da escrita de alunos bem como da oralidade. A partir de observações feitas durante as atividades em sala de aula, temos acesso a “situações privilegiadas em que se observa tanto a escrita nascer da oralidade, quanto a oralidade criar a escrita” (Felipeto, 2019, p. 1).

A proposta de estudo da Genética Textual de Eduardo Calil (2008), capturadas pelo Sistema Ramos<sup>2</sup>, nos apresenta os rastros da construção escrita, sejam rasuras, rabiscos e falas que oportunizam “uma” forma de construção em detrimento de “outra”. A partir desse contexto, nós pretendemos relatar a importância do trabalho

---

1 O texto em construção, durante a escrita das díades.

2 Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. (Mecanismo não utilizado na realização desse estudo).

com a gênese do texto, que, neste trabalho, será o manuscrito dos alunos, e do entendimento, por parte do professor, das concepções linguísticas que sustentam uma dimensão macro do processo de aquisição da tessitura textual.

Sendo assim, nossa pesquisa tem como base os manuscritos dos alunos, na concepção dos rascunhos das produções escolares (produção inicial e produção final), considerando o processo de escritura dos estudantes, pautados nos referenciais de Calil (2011), nas pesquisas de Dikson (2018) e Felipeto (2019). Estudos realizados pelos integrantes do grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C) e do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob a liderança do professor Calil, têm se dedicado a investigar processos de escritura em sala de aula, trazendo relevantes contribuições nessa área. Os estudos do LAME evidenciam a necessidade de aprofundamento em torno dos processos constitutivos dos textos, fortalecendo, sobremaneira, o pensamento de Grésillon (2007, p. 38), alicerçado nos estudos que a pesquisadora realizou nos manuscritos de autores consagrados: “Os manuscritos obrigam-nos a apreender, a levar a sério a questão dessa instância da escritura, sem nenhuma esquivia possível. O apagamento do sujeito dificilmente resiste à presença da mão que traça o papel”.

Segundo a concepção de Calil (2020), “rasurar não é errar... É refletir!”. Com esta colocação o autor lança questionamentos deveras instigantes ao estudo da gênese da produção escolar, dentre eles: O que os alunos conversam quando trabalham em díades? Como articulam as características do gênero textual proposto? Como as características do gênero se configuram no processo de construção? As flutuações e desvios da escrita são apagados? Riscados? Reconstruídos? Como se posicionam no processo de (re) construção? Até que ponto as interferências da sala de aula contribuem para esse processo reconstrutivo? Há intervenção dos professores na escrita?

Com essas indagações refletimos sobre o movimento nas rasuras dos estudantes, como é possível recuperar a intencionalidade da escritura inicial, o ponto de tensão entre os escreventes, e ainda como eles chegam a um consenso, idealizado na palavra que

prevalece. A pesquisa de Santos (2017, p. 117) ajuda a comunidade escolar a elucidar questões como essas ao constatar que:

A escrita do aluno, vista como algo que se movimenta em torno da repetição, através de princípios de regularidade da língua, é resultado de uma relação com a linguagem genérica, passiva e imediata. Essa questão, talvez, possa justificar, em parte, a dificuldade que as escolas públicas brasileiras têm demonstrado ao longo dos anos ao lidar com a questão da escrita nas diversas etapas da Educação Básica.

Dessa forma, os estudos a respeito da gênese textual abrem um leque de possibilidades para que o professor da Educação Básica possa construir um olhar mais significativo ao momento da criação, que por muito tempo sequer foi notado. De acordo com Willemart (1993, p.13), a crítica genética traz à luz uma surpreendente riqueza de materiais, tantas vezes ignorados, descartados ou esquecidos, como normalmente acontece com os manuscritos escolares, que, em sua maioria, servem apenas para detecção de erros e correções lexicais (Calil, 2008).

O caráter inovador deste trabalho consiste no fato de que, apesar de outros estudos já terem sido realizados abordando a temática, este reforça aos professores da educação básica anos finais a necessidade de um olhar aguçado sobre o processo de (re) criação dos estudantes, da relevância do trabalho com as díades e a consideração dessas atividades de produção conjunta como um elemento propulsor da aprendizagem, uma vez que o olhar mais presente dos trabalhos com a GT residem nos manuscritos de estudantes recém alfabetizados.

Considerando que a comunicação pode vir a ser produto da materialidade textual, é justamente esse modelo de comunicação que os estudos genéticos priorizam, ao oportunizarem a realização das atividades em díades, possibilitam trocas, debates, consensos. Para além disso, como instrumento, o gênero explorado junto aos estudantes é um referencial cultural importante. Contudo, o que se percebeu em estudos específicos é que as produções

textuais realizadas em salas de aula apenas recebem a correção do professor e em alguns casos uma devolutiva dos “erros” gramaticais cometidos, mas uma reescritura com a análise sistemática e percepção reflexiva dos próprios escreventes é uma possibilidade reflexiva para os docentes.

A literatura educacional apresenta diversos estudos a respeito da produção escrita na escola; no entanto, como se sabe, pouco se reflete sobre a escritura colaborativa dos escreventes ainda em fase escolar – um estudo recente de Felipeto e Marques (2018, p. 3-4) traz algumas colocações interessantes a esse respeito, vejamos:

O formato de escrita colaborativa se reveste de uma importância fundamental para a prática de produção textual em sala de aula, posto que instaura uma situação discursiva propícia à interação e conhecimentos para compartilhar. Assim, “eu” designa aquele que fala e que, por se dirigir a alguém, constitui, ao mesmo tempo, um “tu”. Essa é a condição básica do diálogo e tem como característica a reciprocidade: “que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu”. Essa polaridade e indissociabilidade das pessoas “eu” e “tu” são condições fundamentais para a existência da intersubjetividade e é o que torna possível toda comunicação linguística.

Posto isso, há uma riqueza imensurável nos manuscritos dos alunos. Com eles é possível se inquietar sobre o processo criativo, e é por meio dessas produções escritas em colaboração que há, também, a possibilidade de uma ação interventiva nos aspectos estruturais da língua, operacionalizada nos momentos de troca do escrevente, quando a díade discute a grafia e/ou notações coesivas adequadas a esta ou aquela situação criativa.

## **O CONTO DE MISTÉRIO COMO ALAVANCA PARA A ESCRITURA**

Considerando que o gênero conto é um conteúdo determinado para os estudantes do 9º ano, conforme as orientações educacionais vigentes (Brasil, 2018), a nossa pesquisa tem ênfase

nos contos de mistérios com base na obra de Mário Rodrigues (2016) “Receita para se fazer um monstro”.

Observa-se, contudo, que os estudantes, atendendo aos sucessivos pedidos dos professores, produzem cotidianamente textos de um variado número de gêneros. E, mesmo mediante essas construções, pouco se reflete como se dá o processo de criação deles. Assim, um estudo fortemente estruturado a esse respeito foi realizado durante a tese de doutoramento de Santos (2017, p.79-82), com discentes da rede pública de Alagoas, e corrobora com as nossas constatações:

[...] analisamos o que fazem os professores quando lhes são entregues os textos que os alunos acabaram de escrever. [...] o recolhimento dos manuscritos aconteceu de diferentes formas: o aluno deixava o texto sobre a mesa do professor; junto àqueles que já haviam sido entregues, entregava o texto diretamente ao professor; mandava o texto por um dos colegas; ou o professor passava pelas bancas e pegava o texto de quem já tinha concluído a tarefa. [...] manuscritos recebidos “sem comentários” e “com comentários”. Em situações como estas, os professores liam e corrigiam os textos na folha de chamex ou no caderno dos alunos sem qualquer interação com eles a respeito do que estava sendo corrigido no texto. Essa Conduta do professor, de apenas receber o manuscrito do aluno, afasta-o da condição de revisar o próprio texto e compreender seu processo de escrita.

Percebe-se, então, que os professores pesquisados geralmente não adotaram procedimentos didáticos que facilitem os mecanismos de reflexão sobre a escrita. Quando o professor “comenta e guarda” ou quando ele “comenta e devolve” para a finalização ou correção imediata do estudante, este professor se abstém de proporcionar aos estudantes momentos para refletir acerca de sua produção escrita e de aprender procedimentos específicos de reescrita, isto porque o professor não percebe que os estudantes necessitam

vivenciar situações com interferências sistemáticas para aprender a escrever, reescrever e partilhar.

Nesse sentido, o professor deve buscar a compreensão de que as atividades em torno da língua portuguesa devem proporcionar aos estudantes, além do domínio da norma-padrão, habilidades outras que os levem a refletir sobre o seu processo de aprendizagem, que os auxiliem no desenrolar da vida quotidiana, assim como bem argumenta Geraldi (2002, p. 44), “a linguagem ao mesmo tempo que funciona como bloqueio de acesso ao poder pode também ser utilizada como meio de rompimento desse bloqueio e acessibilidade ao sucesso”.

Partindo desse pressuposto, fica fortalecida a ideia de que os estudos com os gêneros permitem conhecimentos que ampliam nos estudantes sua competência discursiva e seu processo criativo, permitindo que eles criem suas hipóteses e indaguem acerca dos seus escritos. Essa relação com os gêneros textuais em sala de aula pode, ainda, oportunizar aos estudantes a riqueza da reconstrução e a convivência em social, partilhando ideias e complementando pensamentos, uma vez que todo o trabalho acontecerá em díades. O estudo sobre gêneros é visto por Marcuschi (2008) como “uma prática social e prática textual-discursiva”, que faz a ponte entre os estudos e os círculos sociais onde os textos circulam, como nos ambientes familiares, no trabalho, nas escolas, redes sociais.

Nesse contexto, o estudo dos gêneros textuais é imprescindível para que o estudante conclua o ensino básico atendendo aos requisitos mínimos exigidos para esta etapa de ensino, no que se refere à formação cidadã, uma vez que as habilidades propostas pela BNCC só podem ser desenvolvidas nessa articulação convergente com as competências por ela estabelecidas. Para tanto, damos atenção especial ao processo de criação desses textos, com os “manuscritos”.

Segundo Willemart (1993, p.11), “as causas eficientes da escrita não se encontram fora da consciência autoral: são a sua própria regra ideal imanente”. A partir dessa afirmação, torna-se evidente a necessidade de se promover nos alunos uma experiência de

produção escrita significativa que vai além da avaliação do texto escrito. É preciso considerar que há um mundo de possibilidades lá fora e que esse estudante deve estar preparado para se inserir socialmente em atividades diversas que demandam habilidades que podem e devem ser desenvolvidas e/ou aprimoradas durante as aulas de Língua Portuguesa na escola, a exemplo o desenvolvimento da competência escritora.

Para Oliveira (2017), “o conto é um gênero compacto produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e podem envolver as mais diversificadas temáticas que retratam a vida através das lentes da arte”. Produzir e ler contos talvez seja a forma mais segura de introduzir os estudantes no universo literário. Fascinados pela temática desses textos, os adolescentes enfrentam desafios para compreendê-los, pois a linguagem nem sempre é simples. O ato de ler fica sem sentido quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante para nossas vidas, ou seja, a promessa de que a leitura enriquece a vida fica vazia se as histórias que lemos ou escutamos não nos fazem refletir.

Assim, convém escolher histórias cujos assuntos despertem maior interesse, chamem mais atenção, de acordo com o público que estamos trabalhando. Com isso, oportuniza-se ao discente a ampliação do universo linguístico e do vocabulário, bem como o acesso a variadas estruturas de frases e diferentes possibilidades da linguagem (descrições, diálogos etc.).

Ao dedicar-se à escritura textual, os estudantes terão oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que construíram a partir de leituras e vivências, preocupando-se em utilizar a linguagem mais adequada. A preocupação dos alunos como escreventes será buscar a melhor forma de “dizer” aquele contexto, isso não significa esperar que reproduzam as palavras contidas no diálogo em díade.

Para que se desse início à coleta de dados, realizou-se uma reunião com a comunidade escolar e os pais e/ou responsáveis dos estudantes para amplo esclarecimento quanto ao teor da pesquisa,

com a apresentação do tema, dos objetivos da pesquisa, e debate dos riscos e benefícios que o estudo traria aos discentes. Para a construção do corpus desta pesquisa, foram analisados apenas os textos que estavam previamente autorizados pelos estudantes e pelos seus responsáveis legais.

Ainda houve a garantia aos estudantes e aos responsáveis de que em momento algum a pesquisadora identificaria as díades produtoras dos textos, preservando sempre seu anonimato por meio de pseudônimos construídos a partir de atletas destaques do esporte nacional.

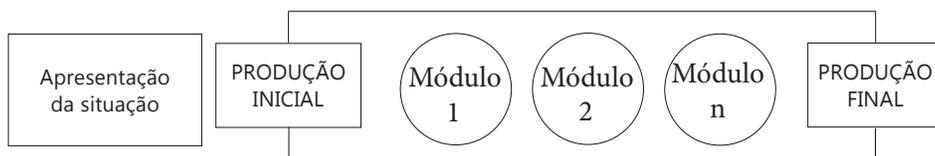
A execução da pesquisa proposta, certamente, trouxe aos estudantes maior segurança na redação de textos, tanto os escritos quanto os orais, uma vez que para o desenvolvimento dessa proposta eles tiveram que dialogar nas duplas para a construção do gênero, numa constante troca de papéis na produção, ora ditando, ora redigindo.

Também proporcionou aos educadores um olhar mais aguçado sobre o que comumente se chamou de “erro” nas atividades de produção escrita, pois pelo viés da Genética Textual, os professores precisam dar mais atenção ao processo de escrita e de retextualização e, ainda, a compreensão do processo de criação dos estudantes tendo como objeto de apoio o gênero textual conto de mistério.

## **ELOS ESTRUTURANTES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

O *corpus* da pesquisa foi coletado durante algumas atividades baseadas no modelo de sequência didática, que aconteceu do dia 10 de fevereiro ao dia 17 de março de dois mil e vinte, seguindo o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.84) apresentam a situação inicial como crucial para o desenvolvimento da sequência didática.

## QUADRO 01 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

De forma mais detalhada, esse esquema está dividido em quatro etapas: a) *apresentação da situação*, oportunidade em que o professor expõe um problema de comunicação, que deverá ser solucionado com a produção do gênero a ser exercitado na próxima etapa, ou seja, a segunda etapa; b) *produção inicial*, momento em que os alunos tentarão elaborar um primeiro texto, depois de motivados durante a fase de apresentação da situação, mesmo que ainda não respeitem todas as características do gênero, permitindo-lhes, mesmo que parcialmente, seguir as instruções dadas pela professora, pois os alunos ainda não foram inseridos em um trabalho sistemático com o gênero.

Nos *módulos*, (podem ser divididos em vários, adequando-se ao projeto) que correspondem à etapa c), os principais problemas diagnosticados na primeira produção deverão ser trabalhados através de várias atividades e exercícios; e, assim, ofertar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Com a *produção final*, etapa d), será possibilitado ao professor avaliar o real desenvolvimento dos estudantes ao confrontar a primeira e a última produção; e, aos alunos, colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos como também direcionar o comando sobre seu próprio processo de aprendizagem.

### A PRODUÇÃO INICIAL

Para este momento houve uma preparação especial da sala de aula; ela foi toda decorada em tons sombrios. Na porta, uma decoração aterrorizante com teias de aranha, máscaras e

partes do corpo; dentro da sala, nas paredes, figuras de caveiras, monstros, cemitérios, barulhos estranhos, músicas de terror, sons de gargalhadas, folhas secas pelo chão. A sala estava com a luz apagada, na “penumbra”, cortinas fechando as janelas, algumas velas acesas; objetos assustadores e algumas “teias de aranha” que ajudaram também a criar o clima de suspense e terror. Os estudantes foram recepcionados com um fundo musical apropriado para a construção do universo de mistério, extraído do vídeo “Uma noite Sombria<sup>3</sup>” (2012), uma vez que “a produção inicial tem um papel central como atividade reguladora da sequência didática” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 86).



Fonte: Os autores.

Resolvemos investir nesse momento para que o contato mais direto dos estudantes com o gênero tivesse uma impressão bastante marcante sobre a categoria abordada com a leitura do livro. É nesse momento de imersão que as impressões e ressignificações da prática de leitura dos alunos são fortalecidas. Através do questionamento oral realizado no momento da apresentação da situação inicial da sequência didática, da discussão sobre os hábitos de leitura dos estudantes, suas preferências literárias, procuramos identificar o perfil leitor de cada aluno, estabelecendo a diferença entre o texto literário e não literário na explanação referente ao gênero textual conto. Tudo isso foi facilitado pelo processo de imersão do gênero conto de mistério realizado pela professora pesquisadora nas demais aulas de

---

3 <https://www.youtube.com/watch?v=L28DYtCiffU>

Língua Portuguesa da turma e nas sugestões de leitura extraclasse.

Esse primeiro momento foi encaminhado a partir da leitura, pela docente da turma, do primeiro bloco da coletânea de contos de mistério intitulado “*Folias 1*”, do livro *Receita para se fazer um monstro*, de Mário Rodrigues. A partir daí as duplas retomaram o processo de escritura do texto, antes iniciado na construção imersiva do gênero.

## QUADRO 02– PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL

### **FOLIAS – 1<sup>4</sup>**

*Toinho me roubou uma dúzia de chimbres. Riu da minha cara e fugiu para dentro de sua casa. Fiquei à espreita durante horas ao lado da porta. Quando botou focinho pra fora a fim de bisbilhotar a rua dei um murro nas ventas do safado. Senti o som e a consistência do septo sendo esmagado pelos nós dos meus dedos. E vi o filamento de sangue descer pelos lábios. Depois dei outro murro no olho esquerdo - que ficou na mesma hora roxo e inchado. Minutos depois - já estava na minha casa - a campainha tocou. Era tão Toinho - com o nariz quebrado e o sangue começando a secar e a empretar e o olho roxo - e a sua mãe indignada. Toinho era um covarde. Pediu penico. Foi reclamar pra mamãezinha. O safado me cabuetou. Mãe usou fio do ferro elétrico no meu castigo. É a pior pisa que existe. O fio preto zunia no ar e desenhava no meu corpo mapas de dor. E mãe gritava: Comigo como é que você pode quebrar o nariz do pobre do mudinho? Toinho era mudo. E por ser mudo e por estar submerso ninguém ouvia seu pedido de socorro quando - no dia seguinte - mergulhou no rio e demorou minutos pra voltar à superfície. Ele não voltaria à tona com suas próprias forças jamais. Quando pulou no rio onde os meninos tomavam banho simplesmente ficou preso no pedaço de ferro trazido pela cheia. Morreu afogado e ferido com um ferro na barriga. Talvez pedindo socorro mudo naquelas bolhas abundantes e brotavam da água turva. Fui ao velório de Toinho - mãe me obrigou. E vi seu olho esquerdo ainda roxo. Um roxo que mesmas flores e o talco e o pó de arroz não foram capazes de camuflar. Eu havia causado aquilo. Ceguei o olho dele por alguns instantes. Mas a vida ou a morte o cegou pra sempre. E eu era como a morte ou como a vida e por isso não me emocionava. Apenas agia. E me perguntava ainda no velório: Agora que ele se lascou quem é que vai devolver as minhas doze chimbres?*

Fonte: Rodrigues 2016.

4 Conto número 1 do livro *Receita para se fazer um monstro*.

## OS MÓDULOS

Construímos os módulos deste projeto com momentos de leitura descompromissada, buscando alternativas didáticas para que esse tipo de atividade crie um espaço dinâmico e sirva de referência na hora de futuras escolhas de livros pelos alunos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.87), a construção dos módulos tem a finalidade de caracterização do gênero estudado, proporcionando aos estudantes as melhorias necessárias.

Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de notação, nos diferentes estilos.

Em consonância com o pensamento dos autores, os módulos foram organizados sempre em rodas de leitura. Nesse material, a leitura ocorreu como primeira atividade de todas as aulas, pois deve ocorrer no “horário nobre” da aula, ou seja, no horário mais importante, de maior audiência, pois as aprendizagens que ela possibilita são inúmeras e preciosas.

Definimos previamente os critérios para comentar o conto de mistério na roda; isso porque os alunos, aos poucos, vão aprendendo a lançar um olhar mais refinado sobre as obras literárias. Uma possibilidade que surgiu foi discutir com eles as razões pelas quais gostaram do conto – do que gostaram, por quê? Focamos nos critérios que caracterizam o conto de mistério ou o que causou mais medo ou, ainda, situações surpreendentes e curiosas. Enfim, são muitas as possibilidades. Com isso, fazer com que os estudantes pensem sobre esses critérios é um passo para ajudá-los a desenvolver critérios de análise.

A leitura dos contos de mistério poderá ajudá-los a aprender

comportamentos de leitores experientes, como interessar-se em saber sobre o autor do texto e/ou sobre a obra e, sobretudo, poder desfrutar da emoção de ler um livro. Nesse momento, a professora é a responsável por introduzir a ideia de que a escrita que está nos livros é um jogo instigante e a leitura, uma fonte inesgotável de prazer e de conhecimento – conhecer novos mundos sem sair do lugar, viajar no tempo, indo a um passado distante ou percorrendo um futuro, que pode nem acontecer, conhecer visões e culturas diferentes das nossas e, com isso, tornarem-se seres humanos mais completos, mais realizados, mais participantes. É importante a busca por informações sobre o autor do livro que vai ser lido, algo que os aproxime da leitura que vai se realizar.

## **MÓDULO I**

### **LINGUAGEM E GENÉTICA: UM GRANDE MISTÉRIO**

Objetivando conceituar para os estudantes o conto, para que eles pudessem saber como esse gênero se apresenta, planejamos para este primeiro módulo uma sequência de atividades para o tempo de 1h 40 min, constituindo duas hora-aula de 50min. As atividades consistiram em retomar os conhecimentos construídos dos estudos anteriores, buscando a colocação oral dos estudantes para o que é o gênero conto; uma apresentação de slides com a definição do gênero discursivo conto; e a leitura do segundo conto da seção Folias, do livro de Mário Rodrigues. Ademais, investiu-se em uma discussão sobre as ideias contidas no texto que estava sendo exposto, de forma oral, realizando os questionamentos oralmente para a consolidação do conceito de conto. Além disso, explanação para os estudantes, a respeito dos elementos da narrativa do conto, fazendo, se necessário, um pequeno esboço no quadro negro, explicitando e exemplificando cada um deles.

Neste momento da SD, foi proposta uma atividade que consistia em um exercício de interpretação do texto, com ênfase nos aspectos psicológicos da personagem principal. Na sequência,

responderam individualmente a um questionário, organizado com 14 questões fechadas e 6 questões abertas sobre práticas de leitura, acerca dos “hábitos de leitura/gêneros preferidos”. Com este momento foi possível identificar o perfil dos discentes em relação ao gênero selecionado, bem como sua familiaridade com a literatura.

O questionário mostrou que grande parte dos alunos não têm revistas em casa e os que têm responderam que usam revistas de compra e venda, como Jequiti, Avon, Natura, dentre outras. Percebeu-se também que as preferências de temas dos alunos para ler e para escrever são variados, dentre eles, terror, aventura, irmãos gêmeos, animais, futebol, escola, batalha, brincadeiras, drama, suspense, amor, amizade, violência, Turma da Mônica, romance, religião, futuro, mistério e capoeira e jogos on-line (especialmente o jogo FREE FIRE).

Fechamos o Módulo I com uma brincadeira, A Dinâmica do Medo, quando cada estudante recebeu um pedaço de papel caracterizado e nele puderam escrever seu maior medo. Em seguida, as produções foram recolhidas e postas em um cartaz. Os estudantes leram os medos e tentaram adivinhar qual colega escreveu.

## **MÓDULO II**

### **DINAMIZANDO A (RE)ESCRITURA: ESTRUTURA INVERTIDA...**

Analisar os processos de reconstrução dos textos, bem como os acréscimos e/ou supressões que estes sofrem ao saírem do plano oral para a escritura ao (re)escrever o conto acrescentando-lhe as partes suprimidas, tem se revelado uma tarefa bem complexa na atual conjuntura escolar. Realizar tais atividades, utilizando a criatividade tais atividades, utilizando a criatividade e objetividade na construção do mistério, sendo capazes de sequenciá-los e/ou ordená-los, quando estes se apresentarem desordenadamente, é o plano para este módulo. Desse modo, o segundo módulo foi organizado para acontecer em 3h e 20min, o que corresponde a quatro aulas de cinquenta minutos cada uma.

Atendendo aos requisitos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), ao tratarmos dos módulos da sequência didática, dividimos os estudantes em díades, conforme o sorteio no Baú de Mistérios; e, em seguida, houve a distribuição de um conto (o número 5 da seção Personagens) de Mário Rodrigues para a turma: (o texto foi distribuído fragmentado, sendo que cada díade recebeu um parágrafo). Em seguida, foi solicitado que cada dupla realizasse a leitura do seu fragmento. Guiamos este momento pela ordem alfabética do primeiro nome de cada díade (Ayrton Senna e Ron Dennis; Bebeto e Romário), seguindo a orientação de que quando uma terminasse de ler o seu parágrafo, a outra daria sequência com o fragmento que lhe fora entregue. Após concluída a leitura pelas díades, a professora realizou a leitura do conto na íntegra, para fixar a trama e produzir o desfecho, que estava faltando no texto, inicialmente em uma breve apresentação oral das produções pelas díades.

Ao final da atividade, entregamos o conto na íntegra para que o grupo conferisse se o enredo estava na sequência certa. Com isso, foi possível perceber que os estudantes apresentavam dificuldades em reconhecer os elementos estruturantes do conto de mistério nos parágrafos em diferentes contextos e situações.

Explorando as estratégias de criação das duplas buscamos ainda trabalhar os elementos e a estruturação de um conto de mistério instigando nos leitores/estudantes a vontade de querer saber o que vai acontecer depois, quais estratégias usar para criar o suspense/mistério? A oficina ocorreu de forma bem tranquila, a curiosidade dos estudantes foi bastante aguçada com a leitura, pela professora, por meio da utilização de um trecho do texto 5 do livro de Mário Rodrigues, "Receita para se fazer um monstro", que os deixou bastante curiosos.

Paralelo a este estudo com o gênero, realizamos o tratamento genético ao processo de escrita das díades, quando foram analisados pela professora, nos momentos de diálogo para a construção do texto, os aspectos relacionados à construção do conflito. Isto se deu por meio da observação e anotações da professora pesquisadora em seu diário de bordo.

## **MÓDULO III**

### **É HORA DE HISTORICIZAR O CONTO**

Iniciamos este módulo, que teve a duração de 1h e 40min, equivalente a duas aulas de cinquenta minutos, reapresentando aos estudantes a biografia do escritor Mário Rodrigues e sua obra, o livro base da nossa sequência didática, “Receita para se fazer um monstro”, com o intuito de levá-los a conhecerem um pouco mais sobre o autor e dialogar com o seu estilo, no processo construção do seu livro de contos.

A sequência de atividades proposta para esta etapa que se iniciou pela apresentação da biografia do escritor pela professora e encaminhou-se para um intenso questionamento dos estudantes sobre o livro “Receita para se fazer um monstro” resultou numa grande roda de conversa, na qual foi possível a familiarização dos estudantes com o estilo criativo do autor.

Dando início a esse processo de construção do conhecimento, organizamos a sala em um grande círculo, para que cada estudante pudesse visualizar o colega e assim participar ativamente do momento, conhecendo a biografia do escritor Mário Rodrigues e dos desportistas que nomeiam as duplas para este projeto.

Após a apresentação e o debate da biografia de cada atleta e dos questionamentos dos estudantes sobre a vida destas personalidades, a professora solicitou que cada díade construísse um conto de mistério tendo como personagens principais a sua dupla de esportistas. A história teria que acontecer num dos eventos esportivos em que eles atuaram e, necessariamente, algum acontecimento catastrófico e horripilante deveria acontecer. A dupla de alunos poderia escolher qual dos dois seria o escrevente.

Objetivando conduzir os discentes a ampliarem a prática da escrita, bem como a capacidade deles em darem um novo sentido, interpretação e reescritura das histórias pesquisadas e apresentadas oralmente e, ainda, desenvolver o lado expressivo e criativo dos alunos, por meio da conciliação sobre o tema e/ou enredo do conto, planejamos a atividade de produção escrita do conto para o tempo de duas aulas de cinquenta minutos cada uma.

A atividade lhes oportunizou a prática dos conhecimentos adquiridos durante as reflexões sobre o gênero conto de mistério, de modo a construírem textos com desfechos mais coesos, acontecimento perceptível durante a socialização dos trabalhos. Ademais, proporcionou-lhes um momento a mais de prática da oralidade (conversa), elemento primordial à análise de produção pelo viés da GT.

## **MÓDULO IV**

### **O MANUSCRITO ESCOLAR: FONTE DE (RE)CONHECIMENTO**

Este módulo tem a intenção investigativa de verificar como as diversas flutuações no processo de estruturação na escritura dos contos de mistério dos estudantes estão ligadas à não consolidação da caracterização estrutural do gênero, enfatizando as possibilidades enunciativas criadas pelos escreventes nas produções em díades.

A oralidade (conversa) dos estudantes no momento de escritura é um dos fatos a ser considerados neste estudo. É o diálogo o elemento que permitirá a observação e análise pela professora da construção do conflito dos contos produzidos pelos alunos em cada díade. É nesse momento da produção que a configuração do manuscrito escolar se caracteriza como elemento de estudo e reflexão.

Nesse sentido, este módulo foi planejado para proporcionar aos estudantes um momento de escritura sensível, expressiva e apaixonante. Para tanto, foi proposto aos pares que criassem um miniconto sobre a adolescência, averiguando assim seu entendimento sobre a temática do conto de mistério. Para a mediação da atividade foi construído um cartaz com palavras-chave usadas por adolescentes de diferentes épocas para apreciação das duplas e utilização em sua produção de texto. Antes, porém, houve um rápido debate sobre as palavras do cartaz e em quais contextos seriam empregadas.

Os manuscritos geralmente apresentam variações de acordo com a alteração do escrevente da díade. Esse é um dos aspectos que foi analisado na atividade que propusemos. A partir do aporte teórico trazido da Genética Textual e observando o papel de cada

um dos escreventes para a construção textual, a professora pôde verificar o processo de articulação da escritura nas díades e fazer o registro no diário de bordo da pesquisa para posterior análise.

## A PRODUÇÃO FINAL

Escrever é rasurar, de acordo com a Genética Textual e os estudos de Calil (2008); Calil, Amorim e Lira (2015); Calil, Braga (2017), que buscam, nos tratamentos dados às rasuras presentes em textos escritos por alunos em sala de aula, condição da existência de operações metalinguísticas. Partindo dessa premissa, a escola precisa ofertar aos estudantes a diversificação de oportunidades de (re)escrita em contextos variados de escritura para que possam consolidar sua produção textual, a fim de que os professores possam ter um olhar mais aguçado para as rasuras. Diante do contexto de estudos que vivenciamos, a realização desse momento é uma parte relevante a todo esse processo, por isso, o modelo para sua realização tem como base as orientações de releitura da SD, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011):

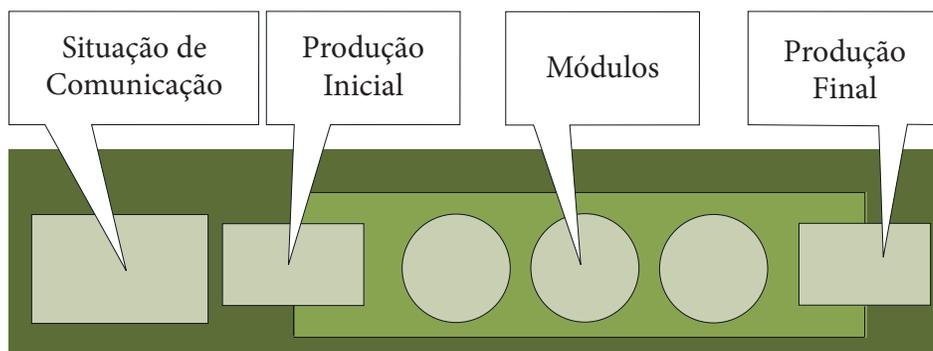


Figura 2 – Releitura da SD

### 1ª Aula: Itinerário Didático

A professora pesquisadora, na situação de comunicação, promoveu mais uma situação de imersão dos estudantes ao gênero escolhido apresentando-lhes o texto 13 da seção Bichos, do livro de Mário Rodrigues, "Receita para se fazer um monstro".

Assim, os alunos, mais uma vez, tiveram a oportunidade de estarem em contato com o estilo de escrita do autor e com os elementos que permeiam e caracterizam sua obra. Foi oportunizado a cada díade um breve momento de diálogo para decidirem se fariam a reescritura do manuscrito inicial ou uma nova produção.

### *2ª Aula: Interação transformadora*

A turma assistiu a um vídeo sobre “Os Perigos da Pipa com Cerol”, reproduzido na sala de aula, em seguida os estudantes relataram suas observações pessoais sobre o conteúdo do vídeo de forma oral. A professora solicitou que eles estabelecessem relações entre o vídeo e o conto 13, orientou, ainda, que os alunos conversassem sobre quais aspectos da personalidade da personagem protagonista do conto se encontravam em evidência no vídeo, por escrito, nas díades de maneira breve.

### *3ª Aula: Um mergulho na criatividade*

A professora pesquisadora leu o conto número 19, da seção DNA, do livro de Mário Rodrigues. Após a leitura, fez a distribuição de cópias para a turma, possibilitando que cada díade refletisse acerca dos aspectos sociais (preconceitos e estereótipos) implícitos no uso das tatuagens. Na oportunidade também foi analisado, oralmente, a partir da observação de uma aluna, o aspecto “cru” com que o autor trata a personagem protagonista dos contos. É a construção do momento interior, aquele que acompanha a decifração e culmina na compreensão global do texto, após o término da leitura. É quando se dá o encontro do leitor com o texto, de caráter individual, em construção no diálogo. Em seguida, a professora propôs que as díades reescrevessem o conto lido sob as suas perspectivas, realizando as alterações que julgassem oportunas em todo enredo.

### *4ª Aula: Entenda seu texto editando a escrita*

A professora propôs a troca dos escreventes das díades para análise dos textos produzidos na produção inicial e na produção final; que poderiam ser o mesmo manuscrito-editado ou a nova

produção. Com isso, os textos foram revisitados e editados de acordo com as percepções construídas nas colocações da professora ao longo do projeto de pesquisa para a melhoria da apropriação dos aspectos estruturais do conto de mistério, por meio da análise em conjunto com os estudantes dos desfechos das histórias, sendo a edição elemento em estudo nesta etapa.

### *5ª Aula: Desvendando os manuscritos*

A professora promoveu um momento lúdico para apresentação das Produções Finais das díades, na biblioteca da escola, cada dupla se apresentou para a plateia convidada, os estudantes do 8º ano matutino da escola. Para esse momento, a biblioteca foi previamente organizada e os estudantes convidados devidamente acomodados, os alunos protagonistas das duas turmas, 8º e 9º anos matutinos, ficaram responsáveis pela organização do momento juntamente com a professora e a equipe pedagógica da escola.

Iniciamos a leitura em voz alta alternando entre os alunos das díades e a docente pesquisadora. Como cada texto encontrava-se exposto em um painel e os educandos já se mostravam curiosos, solicitamos que eles realizassem a leitura silenciosa e depois escutariam em voz alta novamente.

Trabalhar com contos nos anos finais do Ensino Fundamental, em sistema de escrita colaborativa, oportuniza aos estudantes, desde cedo, aprimorar a escrita, (re)conhecer muitas obras, visitar alguns autores e experimentar ser tocado pelo encanto da escritura, e ainda é uma excelente oportunidade de, junto com seus colegas, nas díades, entender seu texto como um processo sempre em (re)construção.

## **ANÁLISE COMPARATIVA: CAMINHOS TRILHADOS ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A PRODUÇÃO FINAL**

De acordo com tudo que foi dito até o momento e o exposto na sessão da fundamentação teórica, a presente pesquisa busca no tratamento do “manuscrito escolar”, amplamente conhecido

como produção textual em sala de aula, a compreensão do processo de criação dos estudantes, tendo como objeto de apoio o gênero textual conto de mistério, utilizando-se da estratégia de ensino Sequência Didática (SD) como recurso para o estudo dos manuscritos. Importante salientar que a Genética Textual vê o manuscrito escolar como um processo de escritura constante.

Numa primeira análise nos manuscritos buscamos diagnosticar as dificuldades demonstradas pelos 30 alunos ao produzir textos em díades, em um ambiente em que se escreve para uma demanda do professor, a partir da leitura dos contos do livro *Receita para se fazer um monstro*, de Mário Rodrigues. Referidas dificuldades ocorrem por que os contos, apesar de individuais, são interligados pela linguagem áspera e escarpada com que o autor constrói as narrativas. A intenção primordial nossa não é a análise genética, é a compreensão de que se possa contemplar um caminho metodológico diferenciado e diretamente ligado aos princípios da Genética Textual em sala de aula, utilizando-nos de alguns métodos próprios da GT, como a categorização das rasuras.

Na primeira análise dos manuscritos foram localizadas algumas dificuldades de produção. Vale lembrar que os critérios estabelecidos para darmos início às etapas de observação foram os elementos estruturais da narrativa, que são: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador, conflito, desfecho, e o DESFECHO foi escolhido como objeto de estudo, aliado às categorizações de RASURAS.

Todas as quinze díades tiveram seus textos acompanhados pela professora pesquisadora, que circulou pela sala de aula durante as produções, detendo-se quando necessário para que pudesse intervir nas discussões, atenta para descobrir sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno. No entanto, tomamos como exemplo para acompanhamento mais direcionado e para as análises, com tomadas de anotações mais específicas no diário de bordo da professora, a produção inicial e a produção final dos manuscritos de duas díades formadas por Ronaldo e Rivaldo e Ayrton Senna e Ron Dennis, considerando seus desfechos, nas trocas entre escreventes e distantes.

## Manuscrito 01 – Ronaldo e Rivaldo na Produção Inicial (09/03/2020)

24 Isto mostra-mos que pessoas novas na nossa vida  
 25 nem sempre é tão bom. Confiança é a base de tudo,  
 26 mas às vezes as pessoas nos dão surpresas surpreen-  
 27 dem, até mesmo aquele amigo(a) que conhecemos a  
 28 anos. Surpresa é isto, às vezes bom, e na mai-  
 29 ria das vezes, ruim. Nós nos surpreendemos somente  
 30 com as pessoas que menos esperamos.

24 Isto mostra-nos que pessoas novas na nossa vida  
 25 nem sempre é tão bom. Confiança é a base de tudo,  
 26 mas às vezes as pessoas nos (dão surpresas) surpreen-  
 27 dem, até mesmo aquele amigo(a) que conhecemos à  
 28 anos. Surpresa é isto, às vezes bom, e na mai-  
 29 ria das vezes, ruim. Nós nos surpreendemos somente  
 30 com as pessoas que menos esperamos.

Como é possível perceber a partir da leitura, o desfecho do conto assume um ponto de vista ou posicionamento, elementos característicos do gênero textual artigo de opinião. O enredo do conto parece corresponder ao gênero, contudo a díade não chega a um consenso acerca do encerramento da história. A princípio ela conversa sobre o texto, escolhe quem será o escrevente e de que forma vão construir o texto. Eles tentam criar dialogalmente todo o enredo de forma colaborativa e, de maneira conversacional, a díade procura estabelecer uma sequência criativa no conto; eles pararam, o escrevente sempre buscando impor suas ideias sobre o ditante.

## Manuscrito 02– Ronaldo e Rivaldo na Produção Final (17/03/2020)

20 Durante investigação, vários desaparecimentos e sentimentos  
 21 de desespero permeia o ar, os irmãos se ar, com um pouco  
 22 mais experiências com os novos pontos finalmente tudo  
 23 que foi descoberto, as culpadas eram as mesmas crianças. Um  
 24 irmão reuniram um grupo de pessoas para investigar a con-  
 25 den investigar e reagiram as desaparecidos, durante toda a  
 26 operação alguns foram feridos, outros morreram, mas a ba-  
 27 tida final foi para salvar os prisioneiros sequestrados a mãe e a  
 28 filha. Após uma luta difícil, as irmãs salvaram a mãe, mas  
 29 infelizmente não conseguiram salvar a filha.

20 Durante a investigação, novos desaparecimentos e sentimento  
21 de desespero preenchia o ar, os irmãos se viam um pouco  
22 mais esperançosos com as novas pistas. Analisando tudo  
23 que foi descoberto, os culpados eram os novos vizinhos. Os  
24 irmãos reuniram um grupo de pessoas para invadir a casa  
25 dos suspeitos e resgatar as desaparecidas, durante toda a  
26 operação alguns foram feridos, outros morreram, mas a ba-  
27 talha final foi para salvar os primeiros sequestrado, a mãe e a  
28 filha. Após uma luta difícil, os irmãos salvaram a mãe, mas  
29 infelizmente não conseguiram salvar a filha.

Os autores retomam a escritura, dialogam, discutem e o estudante escrevente diz que o final do texto pode ser assim porque é o que ele acha, e que no livro de Mário Rodrigues nem tem divisão de parágrafos no texto, a aluna ditante se opõe e diz que tem que ser como num filme, ela diz se lembrar de como a professora explicou, que um conto é uma narrativa, mas, o escrevente se recusa e começa a escrever à sua maneira, a outra desiste de argumentar. A díade comete alguns erros de outras categorias durante a produção, porém, nesse trecho do manuscrito, nos interessa para análise o “erro” da categoria de rasura do tipo 1 (riscada ou apagada – permite ao leitor recuperar o texto rasurado), onde os riscos nas palavras (dão surpresas) nos possibilitam retomar o pensamento original, o que o escrevente pensou primariamente e como eles refletiram e chegaram a uma nova palavra.

Visualizemos, agora, os manuscritos de Ayrton Senna e Ron Dennis:

### Manuscrito 03 – Ayrton Senna e Ron Dennis na Produção Inicial (09/03/2020)

39 E assim foi feito, o Baladash não iria mais voltar, e  
40 até hoje os policiais não acreditam nesta coisa de Bala-  
41 dash, mas, ainda não vão vê-lo, e tirarão suas pró-  
42 prias conclusões, no entanto esperando outros jovens surdos, a  
43 fazer ~~isso~~ tal invocação de novo.

39 E assim foi feito, o Babadook não iria mais voltar, e  
 40 até hoje os policiais não acreditam nesta coisa de Baba-  
 41 dook, mas, ainda irão (velo) vê-lo, e tirarão suas pró-  
 42 prias conclusões, só estamos esperando outros jovens ousados, a  
 43 fazer (tão) tal invocação de novo.

Manuscrito 04 – Ayrton Senna e Ron Dennis  
 na Produção Final (17/03/2020)

26 Chamei stella e ela parecia distante, parecia  
 27 não me ver, nem me ouvir, já era madrugada  
 28 a rua estava deserta, naquela hora em que  
 29 as pessoas descansam e agente naquela  
 30 confusão de morte.

26 Chamei Stella e ela parecia distante, parecia  
 27 não me ver, nem me ouvir, já era madrugada  
 28 a rua estava deserta, naquela hora em que  
 29 as pessoas descansam e (a gen) agente naquela  
 30 confusão de morte.

Observamos que, na produção final, Ayrton Senna e Ron Dennis trocam de escrevente, conforme acordo inicial e orientação da professora pesquisadora<sup>4</sup> e que a rasura cometida em ambos os manuscritos é novamente da categorização 1: riscada; permitindo assim que o leitor recupere, por meio da leitura tanto do manuscrito 03, quanto do manuscrito 04, a intenção inicial dos escreventes.

Os textos apresentados por Ronaldo e Rivaldo e por Ayrton Senna e Ron Dennis na produção final são mais robustos, são

4 Para as produções inicial e final a professora pesquisadora orientou os estudantes a firmarem um acordo a respeito de quem seria o escrevente e o ditante em cada uma das produções.

bastante explícitos os avanços das dificuldades e divergências apresentadas na produção inicial; notamos que a primeira dupla agregou os elementos do gênero, desta vez os alunos tiveram um diálogo mais equilibrado, trocaram ideias e trouxeram mais detalhes ao enredo o que demonstra a evolução adquirida através das produções propostas nos módulos.

Na etapa de edição textual a díade Ronaldo e Rivaldo fez pontuações e debates sobre o que deveria sair e o que deveria ser mantido nessa (re)escritura do texto: a) Mantiveram o título; b) Trocaram palavras (terroristas=pessoas), (irmãos=guardiões); c) O enredo do conto foi bastante debatido, alterado em partes o que resultou num texto harmônico; d) O desfecho foi revisto e estudado pela dupla, principalmente nos aspectos que caracterizam o gênero conto de mistério.

As observações nos manuscritos inicial e final das díades Ronaldo e Rivaldo e Ayrton Senna e Ron Dennis nos permitem concluir que o trabalho desenvolvido nos módulos da SD levou os estudantes a aprimorarem sua escrita, além de melhorar a capacidade de trabalhar em equipe, posto que o manuscrito final foi melhor esquematizado em ambos os casos. É de extrema importância que os professores assumam uma postura mediadora desse processo construtivo, orientando as discussões e, ao mesmo tempo, definindo os contornos para as futuras reflexões dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização desta pesquisa nos permitiu compreender como a escola tem olhado para a escritura dos estudantes no contexto de produção escolar. Compreendemos que ainda existe uma série de barreiras que precisa ser derrubada, para que, de fato, a problemática seja amenizada, e o espaço da produção textual nas escolas seja ocupado de forma significativa, olhando para o manuscrito com ênfase na reescritura.

Por meio desta pesquisa, vimos o quão importante é envolver a turma em atividades centradas na busca de processos educativos

que valorizem os sujeitos que, por sua vez, são nossos alunos. É relevante que haja compreensão da capacidade que o “erro” possui para a construção/transformação da aprendizagem.

No processo de reescritura do texto, o trabalho realizado é feito nas díades, mas é um trabalho que se dá em conjunto com o professor, que assume um papel importante no direcionamento desta etapa da produção. No momento em que se analisa um manuscrito, o tornamos objeto de estudo e reflexão com foco na sua reescritura, de modo a constituir um novo texto que já não é mais o primeiro. A aproximação desta ferramenta da Genética Textual (díade) como auxílio na produção dos contos de mistério trouxe grande contribuição para a construção do autoconhecimento.

Nesse sentido, é relevante que os professores reorganizem suas *práxis* e orientem não somente a produção inicial e a reescritura, mas que haja um acompanhamento de todo o processo de construção do manuscrito. Os estudantes devem ser convencidos de que escrevem para alguém, e, com determinada linguagem, e é tarefa dos professores ajudá-los a encontrarem o fio condutor que os levará ao êxito pretendido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Versão Final*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALIL, Eduardo; BRAGA, Kall Anne Sheyla Amorim. *Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois*. Domínios de lingu@gem, v. 11, p. 1175-1193, 2017.

CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008.

CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. *Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses*. XVI Congresso Internacional de la ALFAL. S-7 linguística Aplicada. Alcalá, 2011, p. 2807-2815.

CALIL, E.; AMORIM, K. A. & LIRA, L. E. *A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos*. In: CALIL, E.; BORE, C. (Org.) *Criação textual na sala de aula*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2015.

CALIL, E. *Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula*. ALFA, 64, 2020.

DIKSON, Dennis. *Os quadrinhos em sala de aula: a gênese da referenciação - Tópica no processo de escritura em ambiente escolar*. Recife: EDUFRPE, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo, Parábola, 2014.

FELIPETO, Cristina. *Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental*. Alfa, rev.

linguíst. (São José Rio Preto) vol.63 no.1,São Paulo: Jan./mar. 2019 Epub May 30, 2019.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Outros horizontes teóricos. (Trad. Cristina Campos.) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

LIRA, Lidiane Evangelista. *A construção do discurso reportado em processos de escritura de manuscritos escolares por duas díades de alunos do 2o ano do ensino fundamental – fronteiras entre o oral e o escrito*. 2017. 178 f. Dissertação de mestrado - PPGE. Centro de Educação: Universidade Federal de Alagoas, Maceió - AL.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita, atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Mário. *Receita para se fazer um monstro*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SANTOS, Eliene Estácio. *Recolhimento de manuscritos escolares: tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5o ano do ensino fundamental*. 2017. 161 f. Tese de Doutorado- PPGE. Centro de Educação: Universidade Federal de Alagoas, Maceió - AL.

SILVA, Maria Auxiliadora da. *O conto do mistério em Díade: as contribuições da genética textual e da sequência didática em uma turma do 9º ano*. 2020. Dissertação de mestrado- PROFLETRAS. Universidade de Pernambuco, Garanhuns – PE.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

VIANA, Chico. *Reescrever é sobreviver*. In: Revista Língua Portuguesa. Nº 76, ano 7. São Paulo: Segmento, 2012.

WILLEMART, Philippe. *Universo da Criação Literária: Crítica Pós-Moderna?* 13. ed. Edusp - Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1993.

# **DOM CASMURRO: AS DIFERENTES LINGUAGENS LITERÁRIA E TELEVISIVA E CONSEQUENTE VALORIZAÇÃO DA OBRA**

ALEXANDRE LANA LINS PEIXOTO

Aluno graduado do curso de Letras do Centro Universitário  
Newton Paiva, e-mail: alexandre@lanns.com.br.

KELY CRISTINA S. DE AQUINO

Aluna graduada do curso de Letras do Centro Universitário Newton Paiva, e-mail: kely00aquino@gmail.com.

LUCAS HERMÓGENES DE JESUS

Aluno graduado do curso de Letras do Centro Universitário Newton Paiva, e-mail: lucashermogenes0602@gmail.com.

SUELY A. GOMES

Aluna graduada do curso de Letras do Centro Universitário Newton Paiva, e-mail: gsuely@hotmail.com.

VIVIANE GOMES S. SOUZA

Aluna graduada do curso de Letras do Centro universitário Newton Paiva, e-mail: vivianeblink16@gmail.com.

GLEIDES ANDER NONATO

Mestre em educação; pós graduada em Inglês e em Literatura e Cultura; graduada em Letras, Pedagogia e História. Professora dos cursos de Letras e Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva. e-mail: gleidesander.prof@newtonpaiva.br.

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo procurou entender a adaptação da obra de Machado de Assis, *Dom Casmurro*, via televisão e, ainda, refletir as duas linguagens presentes nessas obras, que são a escrita do autor, que é mais erudita do que a linguagem usada na televisão, que se trata de um veículo mais popular. Não é nenhum demérito a TV ter uma linguagem mais acessível, porém, é essa mudança de linguagem que determinou a pesquisa sobre como que uma obra de Machado de Assis poderia chegar a um público maior e com um formato dramatúrgico. Será que a televisão, realmente, valorizou os diálogos, os cenários e a narrativa de Machado na minissérie *Capitu*, baseada no livro *Dom Casmurro*?

Quando começamos a produzir as minisséries, queríamos um aprimoramento do que conseguimos nas novelas. De certa forma, até hoje, as minisséries provocam uma realimentação, uma releitura de novela, porque somos obrigados a usar quase a mesma estrutura dramática, mas com outro ritmo das cenas e da própria filmagem. [...] Não adianta pegar simplesmente uma história já feita e tentar usar como modelo para outra. Deve-se sempre analisar quais eram as condições do período em que foi encenada ou escrita. (FILHO, 2001, p.62)

O objetivo geral desse estudo foi entender a adaptação da obra *Dom Casmurro* para a televisão e quais foram os impactos, tanto na linguagem quanto na aceitação do público, em relação às mudanças, buscando essa resposta por meio da produção televisiva e a sua linguagem, que se apropria de um livro do século XXI. Pretendeu-se elucidar todo o processo de adaptação de uma obra, que passa por várias etapas que visam desde a qualidade do produto que irá ao ar até a audiência que se pretende atingir no horário veiculado. Para isso, foi preciso pesquisar a audiência

(share) do programa, o interesse do público pelo programa; entender como a produção foi realizada e se houve cuidados necessários para com a linguagem de Machado. Analisou-se a literatura de Machado de Assis e o livro *Dom Casmurro*, bem como adaptações da literatura brasileira para a televisão, observando a dicotomia entre audiência e a qualidade do programa.

Faraco e Moura (1993), em reflexão sobre a obra *Dom Casmurro*, apontam que “Machado busca inspiração no homem comum, com suas ações cotidianas. (...) Machado mostra-nos, de maneira impiedosa e aguda, a vaidade, a futilidade, a hipocrisia, a ambição, a inveja, a inclinação para o adultério.” (FARACO; MOURA, 1993, p.225). E essa análise torna-se muito importante para que haja um entendimento de qual contexto *Dom Casmurro* foi criado e como o autor especifica em sua obra os personagens e suas características negativas. O pessimismo estava presente na literatura e na vida de Machado ao criar o livro, mas o que o diferenciou de outros autores da época foi a sua distância da intelectualidade daquele momento.

O grande escritor brasileiro formulou juízos sobre as obras alheias durante parte considerável de sua vida: de 1858 a 1879. Dos 19 aos 40 anos de idade, portanto, podemos dizer que exerceu a crítica precisamente no período de sua formação, pois é justamente depois dessa fase que dará o salto qualitativo que o aguardava na curva da História, em 1880. Depois das Memórias Póstumas de Brás Cubas é que Machado concebeu a sua ficção mais densa, mais liberta de influências, menos caudatária da atmosfera intelectual da época. (LUCAS, 2009, p.01)

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou na data de 21 de fevereiro de 2018 uma pesquisa, realizada no último trimestre de 2016, em que mostrava que de 69,3 milhões de domicílios particulares permanentes no Brasil, apenas 2,8%, ou

1,9 milhão, não tinham televisão, com destaque para o Norte do país, onde o potencial é o mais elevado.<sup>1</sup>

Em 2021, somente a TV Globo, que produziu a série *Capitu*, teve 31,2% de share (que determina o tamanho da audiência das emissoras pelo país), e, em segundo lugar, a Record ficou com 11,2%. As outras emissoras (SBT, BAND e Rede TV) somaram 13,23%.<sup>2</sup> Fica evidente como a TV ainda é o veículo de comunicação mais utilizado para o entretenimento, que está bem à frente de suas concorrentes. Tal resultado contribuiu para a decisão de investigar a minissérie *Capitu*, pela sua abrangência com o público televisivo, e como isso impactou na valorização da obra de Machado de Assis.

Espera-se que este trabalho desperte nos leitores de Machado de Assis e no público em geral, a importância da obra em nossa literatura. Uma história que sempre é estudada pelos acadêmicos, justamente por ser um clássico da literatura brasileira. Para sustentar a análise, realizada nessa pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico por meio de livros, revistas, artigos e teses, entrevistas em sites, como Memória Globo. A obra que direcionou o capítulo foi “TV e Literatura: Hibridismo na teledramaturgia”, do autor Felipe Bottini, mestre em Humanidade pelo Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, da Universidade de São Paulo.

Para Mello e Oliveira (2016), é importante a necessidade de realização de uma pesquisa bibliográfica prévia que possa viabilizar a delimitação de um assunto em tema. Sem a leitura da melhor literatura na área do conhecimento em que se pretende aprofundar saberes não há como escolher um tema para o TCC.

---

1 Agência Brasil - <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-02/uso-de-celular-e-acesso-internet-sao-tendencias-crescentes-no-brasil> - Acesso em: 23 mar. 2023, às 19h50min.

2 A Crítica - <https://www.acritica.net/editorias/entretenimento/ibope-divulga-audiencia-das-emissoras-do-pais-globo-e-lider-isolada-e/577900/> - Acesso em: 23mar. 2023, às 20h03 min.

Dessa maneira, devem-se selecionar os melhores autores que tratam do assunto escolhido para o TCC. Verifique, ademais, a produção científica em artigos científicos que oportunizam pesquisas interessantes e atuais. Não há como proceder sem leitura exaustiva para se verificar a atualidade das obras selecionadas [...] Ora, a revisão de literatura é de fundamental importância, já que inibe pesquisas em duplicidade e fornece um quadro teórico de maior densidade ao pesquisador. Este quadro teórico dará maior sustentação e credibilidade ao trabalho científico. (MELLO; OLIVEIRA, 2016, p.141)

O capítulo foi escrito destacando as duas fases da obra machadiana (Romântica e Realista). Evidenciou-se a maneira como Machado desenvolveu suas histórias em dois momentos distintos da nossa literatura. A seguir, apresenta-se um rápido estudo sobre o livro *Dom Casmurro*, em que o autor trouxe para o seu leitor um romance psicológico no qual o narrador-personagem deixa em dúvida se Capitu lhe traiu. O estudo continua analisando as adaptações de algumas obras literárias para a televisão e aprofundando-se na minissérie *Capitu*, objeto de estudo deste capítulo. Por fim, faz-se uma análise de como a TV tem a possibilidade de democratizar o acesso aos livros literários, visto que amplia o alcance da obra por meio do veículo televisivo.

## **A LITERATURA DE MACHADO DE ASSIS E A TV**

### **As duas fases da obra machadiana**

O autor Machado de Assis vivenciou duas épocas de nossa literatura: a Romântica e a Realista. Na fase Romântica, ele escreveu com a intenção de mostrar uma sociedade civilizada e com brilho. No final dessa época, a literatura do autor já tinha características do movimento realista. É importante destacar, da obra de Machado, nesse momento: escrita objetiva com frases curtas, criticando o excesso de subjetividade; o pessimismo e o ceticismo, no qual Machado passa a duvidar do ser humano.

São encontrados, também, o humor e a ironia suavizando a obra. Segundo Chagas, Moreira e Almada (2022),

[...] a existência de duas fases na obra de Machado de Assis, marcadas por diferenças estéticas e pelo adensamento na crítica social. A primeira fase, a romântica, se estende até o ano de 1880, quando então se inicia sua fase mais fecunda, a realista. Sua composição textual se sofisticava, aumenta sua agudeza crítica, ainda dentro de uma concepção realista de romance em que a psicologia dos personagens é codeterminada pelo ambiente social – fazendo com que a crítica social e a psicologia dos personagens se complexifiquem conjuntamente. A transição teria sido súbita, e por isso enigmática, despertando há décadas, na crítica especializada, o desejo da explicação. (CHAGAS; MOREIRA; ALMADA, 2022, p. 245).

Para Krause (2007) uma característica marcante que é lembrada até hoje na obra de Machado de Assis é sua abordagem pessimista, assim como a exposição das problemáticas da sociedade da época. O autor, por muitas vezes, optou por trazer às suas obras um tom mais sombrio, voltado ao pessimismo e niilismo<sup>3</sup>, que pode ser associado a representações gregas e bíblicas. Essa característica de sua escrita é percebida ao se atentar para a escolha do autor em trazer, não heróis e heroínas em papel de destaque, mas personagens de caráter duvidoso e que seriam, muito possivelmente, mal vistos na época, apresentando uma percepção de que cada ser humano apresenta seu próprio lado sombrio e explorando tal ideia na construção de seus personagens.

Outra característica forte de suas obras é a exploração do lado psicológico dos personagens e, muitas vezes, faz um elo entre as características físicas e morais. Estratégia nitidamente explorada na

---

3 Nihilismo: ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência.

personagem Virgília: o grande amor de Brás Cubas. A descrição de Virgília começa pela roupa que ela usa, a forma como comporta-se, a sua aparência física e suas características psicológicas (bonita, clara, ignorante, meio pueril, voluntariosa). Machado explora a metalinguagem, dialogando com o leitor em vários momentos dentro da narrativa. O uso de intertextos, também, está presente em suas obras. Machado de Assis dialoga com a Bíblia, com Skakespeare, com a Mitologia Grega e a Romana.

Ao consultarmos a obra de Machado de Assis, perceberemos que esse escritor realizou um intenso diálogo com a Bíblia. Teresinha Zimbrão da Silva em seu artigo, Machado de Assis e a tradição religiosa, ressalta que Machado ao realizar o diálogo com a tradição, cria a sua nova versão através de um processo de atualização de textos. (MADALLEN, 2019, p.21).

O cenário de suas obras é sempre no Rio de Janeiro e escreve da sua própria contemporaneidade. Machado foi o primeiro autor a fazer um spin-off<sup>4</sup> na literatura brasileira. Dentro de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), o personagem Brás Cubas tem um amigo chamado Quincas Borba; esse personagem volta a aparecer em outro livro do autor, *Quincas Borba* (1891).

## DOM CASMURRO

Publicado em 1899, *Dom Casmurro* é uma obra narrada em primeira pessoa. O romance traz dois pilares do Romantismo: a amizade e o amor. Um senhor solitário, que lembra o seu amor por Capitu e conta a história do melhor amigo e do seu grande amor e que acredita ter sido traído. Trata-se um narrador não confiável,

---

4 Spin-Off é uma ramificação de uma outra obra. Pode ser um personagem, uma ambientação, um elemento um evento, inserida na obra. No spin-Off ocorre uma transferência de um fato para a obra.

já que Bentinho, personagem principal, foi ciumento desde garoto. Para Bottini (2019, p.161), “Machado, um autor negro, vivenciou tudo isso (abolição dos escravos) e absorveu essa realidade de tal forma, que, ao escrever Dom Casmurro, consegue estabelecer personagens e tramas construídas em camadas(...)”.

E, assim, o livro constitui-se de um romance psicológico que termina com uma acusação: as pistas são dadas pelo narrador, sempre tentando convencer o leitor de que ele é uma pessoa civilizada, culta, centrada e que ele tem razão. O autor escreveu o livro com o propósito de deixar o leitor sempre na dúvida se Capitu traiu ou se foi tudo imaginação de Bentinho. O personagem usa todos os seus argumentos para convencer o leitor que houve a traição, mas nunca houve prova. O tema do ciúme predomina todo o tempo. Trata-se de um livro aberto, no qual o desfecho é construído pelo leitor.

Considerando além dos aspectos relacionados ao processo de escrita do autor, deve-se destacar, também, o ponto de vista dos leitores a respeito da obra e como esses assumem a posição de autores para expor sua opinião crítica sobre esta. Autores, como Helen Caldwell, apresentaram sua própria visão sobre a obra, defendendo Capitu e mostrando que não se deve confiar no narrador, apresentando os fatos que a levaram a consolidar tal visão. Ao mesmo tempo autores, como Silvano Santiago, apontam que a visão defendida por aqueles como Caldwell é ingênua do ponto de vista crítico, apresentando os elementos que, em sua visão, apontam que Capitu traiu Bentinho e que o narrador, na realidade, se mostrou confiável de acordo com a narrativa proposta para a obra (GUIMARÃES, 2019)

Percebe-se, deste modo, que o autor optou por trazer uma trama direcionada a fazer com que o leitor não apenas lesse a história como mais um passatempo, mas empenhou o esforço para fazer com que seus leitores se sentissem instigados a fazer uso de seu senso crítico e tirar suas próprias conclusões sobre a história. Assim sendo, o autor criou uma narrativa aberta o suficiente para que cada leitor chegasse a suas próprias conclusões de modo que,

ainda que as pessoas estivessem lendo o mesmo livro, chegassem a conclusões diferentes sobre a história contada no mesmo livro (SCHWARZ, 1997).

## A LITERATURA NA TV: QUALIDADE E AUDIÊNCIA

O livro e a TV apresentam duas linguagens diferentes e possuem públicos distintos. Esses dois veículos de comunicação trabalham com a ausência e a presença da imagem. E essa transformação da imagem, ainda que passe pelo autor da adaptação, terá particularidades muito sensíveis e nítidas do trabalho do diretor e toda a sua equipe.

Neste ponto, pode ser acrescido o lado que corresponde à visão artística do diretor; o modo como interpreta o texto será impresso por diferentes meios estéticos e visuais na tela. Todavia, antes que ele tome determinadas decisões, há um processo antecessor a este que corresponde à análise das escolhas narrativas feitas pelo autor da obra. (BOTTINI, 2019, p. 142)

É importante a sinergia entre o autor e o diretor para que uma adaptação literária seja compreendida por um público diferente e que ele, fielmente, passe a acompanhar a narrativa, assim como acompanha uma novela às nove da noite. A TV vive de patrocínios e para tê-los é preciso haver um bom número de televisores ligados naquele programa e, por mais que a TV teste novos modelos de narrativas e diferentes modelos estéticos para as suas minisséries, é preciso que a mensagem (a história) chegue ao público.

Um clássico de Machado de Assis, como Dom Casmurro, é uma grande aposta em uma emissora de TV. É unir o erudito com o popular, em uma linha tênue, na qual qualquer exagero em ambos os lados afugentam os telespectadores do horário nobre da TV. Quem se propõe a dormir depois das 11h da noite para acompanhar uma minissérie é aquele telespectador que se envolveu com a narrativa, com o trabalho de direção e estético apresentados.

Quando um diretor se propõe a fazer uma adaptação literária, ele realiza opções estéticas para contar determinada história. [...] O diretor, portanto, pode adaptar uma obra do século XVIII, adotando uma estética realista, condizente com o que é narrado pelo autor, como também pode propor uma releitura estética, realocando a trama em outro espaço e tempo. (BOTTINI, 2019, p. 145)

Outro fator importante para que uma adaptação literária desperte a atenção do público da televisão é que a linguagem seja direta, objetiva e simples. São muitas informações para serem absorvidas em pouco tempo: imagem, áudio, texto. Não há tempo de “degustar” a história. Tudo é muito rápido e mais objetivo. E isso é a explicação por que algumas adaptações fizeram mais sucesso do que as outras. E não foi o caso do *O Primo Basílio*, do romance de Eça de Queiroz.

Quando já estávamos andando com a adaptação, Gilberto (Braga, autor da adaptação) começou a demonstrar preocupação. Ele temia pelo sucesso de Basílio, e seu temor era baseado no fato de todos os personagens serem “mediócras”. Algo que vai contra um fundamento da novela e da teledramaturgia: tem sempre que haver um herói ou uma mocinha. Todos os personagens do Primo Basílio são frágeis, criticáveis em sua maneira de ser. (...) mesmo assim, respeitamos o texto de Eça e não fizemos as alterações que hoje provavelmente teríamos feito. Basílio não atingiu uma audiência significativa, apesar de ter sido muito considerado pela crítica. É um sucesso pelo tempo em que permanece na memória das pessoas. (FILHO, 2001, p. 162) (Destaque de Filho)

Quando a minissérie *Os Maias*, outro clássico do autor Eça de Queiroz, foi ao ar em 2001, a TV Globo vivenciou o mesmo problema que ocorreu no passado. Com a expectativa de uma média de 30 pontos, o programa teve somente 17 a 18 pontos de audiência.

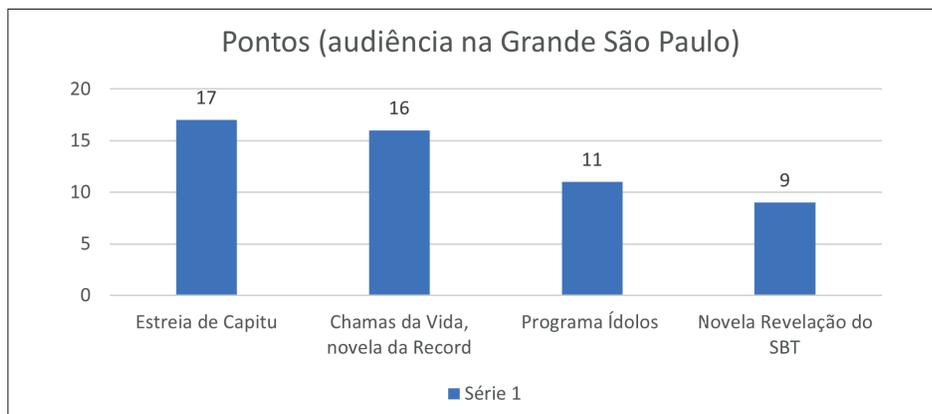
Maria Adelaide Amaral (autora), em um significativo comentário na última semana da minissérie, relata a frustração pelo índice de audiência baixo, ao passo que afirma a certeza de que a minissérie foi uma obra de arte e a satisfação de ver o livro entre os dez mais vendidos do país. Desta forma, por meio das matérias do jornal O Globo, observamos que, se por um lado, a minissérie é vista negativamente com relação à audiência, por outro, ela foi e continua sendo uma referência positiva de adaptação e desempenho dos atores. O fracasso não influenciou no objetivo social da adaptação, que – de acordo com seus próprios produtores – era a elevação dos índices da venda do livro de Eça de Queirós. (BRASIL; GOMES; OLIVEIRA, 2004).

Independentemente do número de telespectadores que assistem à minissérie, a influência do romance adaptado para esse público é direto. Os telespectadores ficam curiosos para saber o destino dos personagens, porém os autores, na maioria das vezes, criam outras situações dentro da história para que ela possa ficar no ar entre uma semana a um mês e permitir que a emissora tenha lucro com o produto. E isso muda o final da história frustrando os telespectadores. Daniel Filho (2001), diretor e ator, destaca essa situação: “As pessoas leem os livros, às vezes, para comparar com o que está passando na TV. E os que não leram antes, quando termina o programa, querem ler o livro original”. (FILHO, 2001, p.63)

E, apesar de ser um experimento novo na estética, a audiência de *Capitu* correspondeu às expectativas da TV Globo, para o ano de 2008.

A média da minissérie foi de 15 pontos, um resultado muito satisfatório, tendo em vista o horário da veiculação e os dias da semana exibidos, como, por exemplo, sexta e sábado, que são dias que a audiência geralmente é o menor na faixa das 23 horas. [...] Pela média, foram mais de 3 milhões e meio de domicílios com seus televisores ligados na Rede Globo, durante a transmissão de *Capitu*. (BOTTINI, 2019, p.242).

## GRÁFICO 1 - PONTOS (AUDIÊNCIA NA GRANDE SÃO PAULO)



Fonte: <https://www.estadao.com.br/cultura/capitu-estreia-bem-e-lidera-audiencia-no-horario/>

No gráfico acima, vê-se que a minissérie *Capitu* liderou a audiência no horário. No mesmo horário, a novela da TV Record, *Chamas da Vida*, permaneceu com 16 pontos no Ibope e o programa posterior, *Ídolos*, também apresentado no horário de *Capitu*, obteve 11 pontos. Já *Revelação*, novela do SBT, sustentou os mesmos 9 pontos de Ibope que alcançou na noite de lançamento, o que é considerada uma excelente audiência para o horário no SBT.

Como já analisado neste trabalho, uma produção um pouco mais “erudita” tende a afastar o telespectador, mas a adaptação do livro de Machado de Assis soube dialogar com o seu público e a mensagem (a história) foi bem entendida. E, curiosamente, a novela da Record, com apelo mais popular, estava em segundo lugar e, por pouco, não empata com *Capitu*, ou mesmo a ultrapassa. Nota-se que havia uma curiosidade direcionada à minissérie.

### CAPITU: DO LIVRO PARA A TV

De acordo com o site *Memória Globo*, o elenco da minissérie *Capitu* fez exercícios diários para ensaiar e compor os personagens, utilizando de exercícios de improvisações, além de participar de debates com psicanalistas, historiadores e comunicadores sobre a obra de Machado de Assis.

O diretor e roteirista Luiz Fernando Carvalho, em seu discurso na ocasião do lançamento da minissérie, ressalta que “o trabalho feito na minissérie como uma aproximação. Por isso, também, optei por um outro título: *Capitu*. Assim, ficaria mais clara a tentativa de aproximação e não de transposição de um suporte para o outro” (BOTTINI, 2019, p.173). A estética do programa foi diferenciada, pois ao contrário do cenário que representasse o Rio de Janeiro do século XIX, usaram-se recursos teatrais.

O espectador percebe o trânsito do tempo ao ver, na tela, lado a lado, objetos contemporâneos e vestuário característico do século XIX. Esse é o verdadeiro mosaico temporal proporcionado pela minissérie *Capitu*, na qual tais usos evidenciam recriação e transcrição. Essas escolhas estéticas não quebram, ao menos acredito, a potencialidade das discussões realistas e verossímeis presentes no enredo machadiano. Sem dúvida, a adaptação ultrapassa, transcende esses elementos, visto que desloca discussões temáticas presas ao século XIX e as atualiza ou enfatiza sua atualidade. Trata-se, enfim, de um modo diferente de dizer o que disse Machado de Assis. (BECKER, 2013, p.21).

Bottini (2019), em seu estudo sobre *Capitu*, esclarece que a interpretação teatral utilizada na minissérie é a voz com maior projeção, gestos e movimentos mais expansivos e uma atuação próximo do circense que é caracterizado por expressões mais caricatas e utilização de elementos cênicos que reforçam o exagero de sentimentos. O diretor Luiz Fernando Carvalho experimentou uma nova maneira de filmar a produção, como, por exemplo, usando apenas um único espaço – um grande salão do Automóvel Club do Brasil, no centro do Rio de Janeiro – representando os diferentes cantos da memória de Dom Casmurro.

Diferentemente da linguagem naturalista, era um cenário aberto à imaginação dos espectadores. O prédio em ruínas foi apontado pelo diretor como o lugar perfeito para contar a história de um homem em ruínas,

que não consegue resgatar o que perdeu. Bentinho se transforma em um prisioneiro patológico de sua própria imaginação e memória, um “doente imaginário”, como frisou Luiz Fernando Carvalho, parafraseando Molière.<sup>5</sup>

Percebe-se que a intertextualidade está presente na adaptação de um livro literário, seja para uma minissérie, novela ou filme. Há muitas críticas que surgem devido aos destinos que o adaptador cria para as obras literárias. No caso de *Capitu*, o uso de elementos diferenciados do que já é proposto em adaptações exibidas na televisão, trouxe uma proposta audaciosa e nova para o público de minisséries e para o leitor de Machado de Assis. Mesmo utilizando, como base, a história do livro *Dom Casmurro*, a série empregou outros elementos já citados neste capítulo, para que a produção pudesse, também, se distanciar da estética do livro e se tornar uma obra única.

Nota-se ao ver a minissérie, que a intenção era que houvesse mais que uma intertextualidade. Fica claro que se propõe um novo texto e um novo conceito de obra. O diretor Luiz Fernando Carvalho transgrediu a linguagem de uma minissérie de TV, assim como Machado de Assis inovou ao escrever *Dom Casmurro*, no século XIX. Para Bottini (2019), a minissérie foi muito bem aceita pela crítica na época e teve um orçamento alto de 1 milhão de reais para cada um dos seus cinco capítulos.

*Capitu* é mais do que um marco em termos de transposição de um clássico da literatura nacional para outro suporte, é uma formidável ocasião para que se possa refletir nas eventualidades hoje acessíveis para divulgação da literatura e da cultura, em particular, e, em geral, para a generosidade que se institui na partilha essencial do prazer que a genialidade de um autor como Machado de Assis pode propiciar (RESENDE, 2008).

---

<sup>5</sup> <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/capitu/noticia/bastidores.ghtml>. Acesso em: 14 abr.2023, às 08h11min.

## A televisão como meio democrático de popularizar a literatura

A importância cultural da televisão brasileira vem aumentando gradativamente ao longo dos anos, especialmente no reconhecimento das obras literárias de Machado de Assis, que têm atraído considerável atenção por meio de inúmeras adaptações. A análise da obra de Machado de Assis pode ser observada por meio de diversos estudos acadêmicos, entre eles o de Santos (2020), que destaca o papel vital da televisão aberta como plataforma de divulgação da literatura brasileira. Segundo o autor, a adaptação de obras literárias para as telas é fundamental para ampliar o público leitor e consolidar a literatura brasileira como patrimônio cultural.

Uma produção recente que exemplifica a valorização da obra de Machado de Assis é a série *O Alienista*, criada pela Rede Globo em 2018. Guimarães (2019) argumenta que a adaptação para TV foi um meio de democratizar a literatura do autor e torná-la acessível ao público, um público mais amplo. A produção foi elogiada pela crítica televisiva devido a sua qualidade tanto na fidelidade ao texto original quanto na cinematografia. *Aruanas*, série de streaming de 2019, produzida pela Globo, é outro exemplo de produção recente que homenageia a obra de Machado de Assis. Ele faz referência a várias obras do autor enquanto aborda temas críticos, como preservação ambiental e promoção da conscientização pública. (ALMEIDA, 2020).

Há referências que discutem a relação entre literatura e mídia audiovisual, bem como a influência da televisão na promoção de obras literárias. Orofino e Cunha (2017) postulam que as adaptações audiovisuais têm o potencial de ampliar o acesso às obras literárias e estimular a leitura. No entanto, é fundamental que essas adaptações preservem a complexidade literária das obras originais, como ficou demonstrado na série *Capitu*.

Freitas e Rocha (2019) analisam a recepção do seriado *Sob Pressão*, inspirado no conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis. Os autores destacam a recepção favorável da série por parte do público e sua contribuição para sensibilizar o público e promover a discussão de importantes questões sociais. Adaptar obras literárias

para a televisão pode, portanto, ser um meio eficaz de divulgação cultural e estimular o discurso público.

Para Bottini (2019), os textos audiovisuais, atualmente, estão mais próximos da sociedade que consome mais imagem e menos texto escrito. Ainda, de acordo com o autor:

[...] Além disso, é na produção audiovisual que notamos que o acúmulo de ferramentas e tecnologias que podem ser combinadas de tais formas a resultar em novas leituras, novos procedimentos estéticos e contribuir para o desenvolvimento intelectual de todos aqueles – não apenas jovens estudantes – que se proponham a ler determinada obra, no sentido de não serem propagadoras de interpretação dadas, mas que consigam criar seus próprios sentidos perante aquela história [...] (BOTTINI, 2019, p.267).

O fato da obra *Dom Casmurro* se transformar em uma minissérie, evidencia o interesse da TV Globo e do diretor Luiz Fernando Carvalho com a história, além de ser vista por um número significativo de pessoas. Fatores esses que podem ser indícios do valor literário e comercial de *Capitu*. A televisão se tornou uma plataforma cada vez mais importante para a divulgação da literatura brasileira e para a celebração de autores como Machado de Assis. Inúmeros programas, documentários e adaptações foram produzidos, contribuindo para a formação de um público leitor mais amplo e diversificado. Como observa Soares (2016), a televisão tem o potencial de democratizar o acesso à cultura e às artes, tornando-as acessíveis a públicos de todas as origens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente estudo teve como objetivo central realizar uma análise, que vai além da simples comparação entre a adaptação de livros para a TV, e contempla também as diferenças linguísticas que caracterizam cada uma dessas formas de mídia. A transformação da imagem durante o processo de adaptação é um fator determinante

para o sucesso do resultado final, contudo, é importante destacar que esse processo depende não somente da escrita original do autor, mas também da habilidade do diretor e da equipe de produção em trabalhar em harmonia para alcançar um resultado satisfatório.

A adaptação de livros para a televisão, quando realizada de forma bem executada, pode ser uma estratégia altamente eficaz para popularizar a literatura clássica e torná-la acessível a uma audiência mais ampla. No entanto, esse processo exige muita habilidade e sensibilidade por parte dos envolvidos na produção, os quais precisam se dedicar a um trabalho minucioso e cuidadoso para que a essência da obra original seja preservada.

Em decorrência disso, o estudo observou algumas minisséries, dentre essas, destaca-se *Capitu*, que foi adaptada do livro *Dom Casmurro*, nosso objeto de estudo. Por meio da análise das linguagens presentes nessas obras, a investigação da audiência, dos interesses do público, da produção e dos cuidados com a linguagem de Machado, o estudo buscou compreender como a exibição contribuiu para a exaltação da obra de Machado de Assis e se a televisão valorizou os diálogos, os cenários e a narrativa de Machado.

Por meio dele, é possível compreender todo o processo de adaptação de uma obra, desde a qualidade do produto que irá ao ar até a audiência que se pretende atingir. Pode-se concluir que a televisão é uma poderosa ferramenta que pode ser usada para valorizar e popularizar obras clássicas da literatura, como a de Machado de Assis, desde que haja uma consonância entre obra original e diretor e sejam tomados os devidos cuidados para manter a essência da criação original.

Portanto, é possível observar que, ao longo dos anos, a televisão brasileira tem se tornado cada vez mais importante como meio de divulgação cultural e promoção da literatura brasileira. E, nesse sentido, a obra de Machado de Assis tem sido valorizada por meio de inúmeras adaptações e referências em produções televisivas, documentários e programas, contribuindo para a formação de um público leitor mais amplo e diversificado, que tem a oportunidade de conhecer e apreciar o patrimônio literário do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. de. *Machado de Assis na TV: As referências em “Aruanas”*. Universo HQ, 2020. Disponível em: <<https://www.universohq.com/artigos/machado-de-assis-na-tv-as-referencias-em-aruanas/>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ASSIS, Machado. *Dom Casmurro*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

ASSIS, Machado. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

ASSIS, Machado. *Quincas Borba*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

BECKER, Caroline Valada. *Revista Leitura: periódico científico quadrimestral do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, n.51, p.15-41, Jan/Jun 2013*. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1454/980r>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BOTTINI, Felipe. *TV e Literatura: Hibridismo na teledramaturgia*. São Paulo: All Print Editora, 2019.

BRASIL JUNIOR, Antônio da Silveira; GOMES, Elisa da Silva; OLIVEIRA, Máira Zenun de. *Os Maias, a literatura na televisão*. Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/ UFRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p.5-20, 30 mar. 2004. Anual. Disponível em: <[www.habitus.ifcs.ufrj.br](http://www.habitus.ifcs.ufrj.br)>. Acesso em: 01 abr. 2023.

CHAGAS, Pedro Ramos Dolabela; MOREIRA, Anny Clarissa de Andrade; ALMADA, Leonardo Ferreira. *Complexidade, priming e mind-reading nas “duas fases” de Machado de Assis (num estudo comparativo entre A mão e a luva e Dom Casmurro)*. Linguística Scripta 2º Quadrimestre, V.26, N. 57, 2022.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Língua e Literatura*. V.2. São Paulo: Editora Ática, 1993.

FILHO, Daniel. *O Circo Eletrônico: Fazendo TV no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

FREITAS, E. R.; ROCHA, R. C. *Entre a tela e a página: um estudo sobre a recepção de Sob Pressão como adaptação de "Pai Contra Mãe" de Machado de Assis*. Muitas Vozes, v. 8, n. 1, 2019.

GUIMARÃES, E. S. *A adaptação de Machado de Assis para a TV: o caso de "O Alienista"*. Revista Alceu, v. 19, n. 37, p. 43-56, 2019.

KRAUSE, Gustavo Bernardo. O bruxo contra o comunista: ou o incômodo ceticismo de Machado de Assis. *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 48, p. 235-247, 2007.

LUCAS, Fábio. *O Núcleo e a Periferia de Machado de Assis*. Baurieri, SP: Editora Manole, 2009.

MADALLENO, I. *Uma pitada de ironia: Machado de Assis e a crítica à sociedade e à religião*. 1. ed. [S. l.]: Bookwire - BT Acadêmica, 2019. 120 p. Disponível em: <<https://elibro.net/pt/ereader/newtonpaiva/207546?page=21>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MELLO, C.M; OLIVEIRA, C.M.C.B de O. O trabalho de conclusão de curso. In: Martins, Vanderlei; MELLO, Cleyson de Moraes. *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*, 1ª. edição, Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 2016. p. 137-169.

OROFINO, M. C.; CUNHA, J. *A adaptação audiovisual de obras literárias*. Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 27, 2017.

RESENDE, Beatriz. *Capitu, Brecht, Betinho e Janis Joplin*. Estadão, 2008. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/www.estadao.com.br/amp/cultura/artes/capitu-brecht-bentino-e-janis-joplin/>>. Acesso em 16 abr. 2023.

SANTOS, G. da S. *A literatura brasileira na TV aberta*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 5, n. 3, 2020.

SCHWARZ, Roberto. *A poesia envenenada de Dom Casmurro*. Duas meninas, v. 2, p. 9-41, 1997.

SOARES, R. *Literatura na TV: estratégias de valorização*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 63, 2016.

# **INDÍCIOS DE AUTORIA FEMININA: UMA ANÁLISE DO TRATADO “EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DA MULHER E DIREITO DE VOTAR” (1868)**

CAMILA BORDONAL CLEMPI

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr). E-mail: [camila.clempi@unesp.br](mailto:camila.clempi@unesp.br).

EDUCAÇÃO & LINGUÍSTICA:

desafios a enfrentar, possibilidades a conhecer

Marcus Garcia de Sene e Gleides Ander Nonato (organizadores)

## INTRODUÇÃO

Com base nas discussões de Possenti (2001, 2002) sobre indícios de autoria, o objetivo deste capítulo é o de investigar as pistas que um texto pode fornecer em relação a uma autoria feminina. Utilizamos, nesse sentido, como material de análise, trechos extraídos do tratado "Emancipação política da mulher e direito de votar", publicado em 1868 e escrito por A.R.T.S., cuja identidade permanecia no anonimato. Especificamente, temos interesse em trazer à luz os posicionamentos feministas construídos a partir do tratado, considerados inovadores para a época, levando em consideração, por exemplo, o fato de que o movimento feminista no Brasil soma forças apenas no início do século XX.

Este capítulo está dividido em 4 seções. Na primeira, abordamos os conceitos de autoria e indícios de autora segundo a perspectiva da Análise do discurso francesa. Na segunda e terceira seções, contextualizamos os papéis femininos no século XIX no Brasil e o material de análise. Já na terceira seção, passamos à análise dos dados, seguida da quarta e última seção, com as considerações finais do texto.

## AUTORIA E INDÍCIOS DE AUTORIA NA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

A autoria foi inicialmente pensada como uma noção que estabelece a discursividade, conforme trata Foucault (1992). Nessa perspectiva, o autor é uma função discursiva e apenas uma das características do sujeito, visto como uma construção histórico-social. Nas palavras de Foucault (1992), "trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamento originário, e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso". Autor, desse modo, rompe com uma visão romantizada de dono-do-texto ao ser compreendido como um mecanismo de controle interno do discurso, em que há funções assumidas por um "eu" como produtor do texto. O princípio de autoria foucaultiano,

no entanto, restringe-se a um lugar privilegiado, na medida em que o produtor textual se define correlacionado a uma obra, como bem aponta Orlandi (1998).

Uma vez que reflexões sobre o texto transitam necessariamente pela questão da autoria, estudos brasileiros, especificamente os que seguem os pressupostos teóricos da Análise do discurso de vertente francesa, têm buscado redefinir essa noção, de modo que seja tomada como objeto de análise para além do modelo de Foucault (1992). Possenti (2001, 2002), por exemplo, lança importantes contribuições ao (i) reinterpretar os conceitos de estilo, autoria e enunciação; e (ii) propor uma série de mecanismos capazes de conferir certa objetividade à autoria, identificando indícios que determinam a presença de um autor no texto, seja qual for.

Para Possenti (2001) é possível que estilo, autoria e enunciação sejam conjugados numa teoria do discurso, não somente para a análise de textos, como também para fundamentar práticas pedagógicas. Para isso, segundo argumenta, é necessário que:

[...] se retire o estilo do domínio, para uns exclusivo, do romantismo; em seguida, que se redefina autoria, de modo a fazer com que o conceito não se aplique apenas a personalidades (os próprios "autores"), ou seja, para que não funcione apenas em determinada relação de autor-obra, por um lado, e que não seja concebido apenas como idiosincrasia, por outro; finalmente, requer-se uma concepção de enunciação tal que possa dar conta simultaneamente da produção de discurso a partir de uma posição (institucional, por exemplo) e como acontecimento irrepetível, marcado eventualmente por algum traço "pessoal", a ser tratado possivelmente no domínio que se tem chamado, em mais de um lugar, de singularidade (Possenti, 2001, p. 15).

De acordo com Possenti (2001), desse modo, para se entender a questão de autoria é favorável relacioná-la com estilo. Conceituado a partir da noção escolha, para esse teórico, um certo

estilo se confirma nas escolhas realizadas pelo sujeito dentro das possibilidades do dizer, no trabalho do sujeito no interdiscurso. Nesse sentido, um estilo apenas pode ser estabelecido em relação à singularidade, aqui entendida como um movimento singular do sujeito em relação ao discurso do outro em determinado contexto sócio-histórico.

Diante dessas considerações, em discussão posterior, Possenti (2002, p. 106) avalia que, para além da ordem gramatical e textual, o que revela um texto autoral é fundamentalmente de ordem discursiva, tendo em vista que "um texto ser bom ou ruim tem mais a ver com como do que com o *quê*".

Para dar conta da possibilidade de identificação de um autor num texto, Possenti (2002) parte do paradigma indiciário proposto por Guinzburg (1986). As marcas autorais, segundo essa tese, são apenas indícios, agenciados por condicionamentos históricos, que refletem momentos em que o sujeito se torna autor de um texto. Trata-se de verificar o lugar em que o trabalho desse sujeito no interdiscurso (estilo) está em evidência (indícios de autoria).

Possenti (2002) aponta critérios que permitem analisar tais indícios. Dar voz a outros enunciadores e incorporar discursos correntes ao texto, por exemplo, são aspectos a serem investigados. Segundo essa premissa, há uma série de recursos possíveis para se fazer menção a outros discursos, resultando numa avaliação do autor. A escolha do léxico é um deles, de modo que essa avaliação pode ser feita tanto de forma explícita como de forma aparentemente neutra. O leitor, nesse caso, não é qualquer um, é um co-enunciador específico.

Possenti (2002) também faz alusão à distância mantida em relação ao próprio texto. Segundo argumenta, esse critério é uma exigência do próprio discurso. O locutor se caracteriza como autor por sinalizar um posicionamento. Essa distância acontece, por exemplo, "se, numa conversa, suspendem o que estão dizendo para explicar-se, diante de um recado do outro, visível ou imaginável", ou numa situação em que "os enunciadores explicitem em que sentido estão empregando certas palavras, ou

que se voltem sobre o que disseram para resumir, retomar, etc." (Possenti, 2002, p. 114).

Esses critérios levam à reflexão que "[...] o discurso do autor não lhe pertence, pertence a toda uma comunidade cultural. Para usar um lugar comum, seu discurso é atravessado pelo do outro. No entanto, há algo do autor: é o jeito, o como" (Possenti, 2002, p. 114).

Além de dar voz ao outro e manter distância de seu próprio texto, Possenti (2002) demonstra que evitar a mesmice é uma questão essencial para determinar como dar voz aos outros. A variação de palavras, como a utilização de verbos *dicendi*, é citada por ele. Não se trata, todavia, de variar por variar, mas de variar conforme posições enunciativas.

Neste texto, acomodaremos as contribuições de Possenti (2001, 2002) em nossa análise, na tentativa de verificar indícios de autoria feminina em trechos do tratado denominado "Emancipação política da mulher e direito de votar", publicado no século XIX, especificamente no ano de 1868 (cf. Referências). Para tanto, consideramos necessária uma contextualização do papel das mulheres nesse período (seção 2) e do que se refere o texto a ser analisado aqui (seção 3).

## MULHER(ES) DO SÉCULO XIX

Numa visão histórica, mulheres desempenham uma condição particular – subalterna – na sociedade ocidental. Relegadas a estereótipos construídos em torno de uma feminilidade una, que se consolida fundamentada numa expectativa ideológica em torno do ser mulher, elas sempre estiveram em posição desfavorável em relação aos homens, vistas como inferiores intelectualmente e biologicamente e, durante muito tempo, restritas à vida privada.

Especialmente no século XIX, época em que a sociedade brasileira passava por uma série de transformações envolvendo a inserção do modelo capitalista, o desenvolvimento de uma vida urbana, além de novos tipos de relações sociais produzidas pelo surgimento da burguesia, nasce também uma "nova mulher", nos

termos de D’Incao (2017), fixada pela valorização da intimidade e maternidade, tratada agora a partir de papéis bem definidos, como a “mãe dedicada”, a “rainha do lar” e a “boa esposa”. Vale ressaltar que esses símbolos estabeleciam uma relação com mulheres brancas de camadas altas, uma vez que aquelas pertencentes às camadas populares (negras e indígenas, principalmente) percorriam um caminho diferente, enfrentando outros tipos de preconceitos somados às questões de gênero.

O discurso religioso teve função fundamental para a cultivação desses papéis. A igreja promovia o matrimônio e a maternidade como destino natural feminino, estimulando a contenção do desejo, a clausura e a submissão ao marido. São as mulheres de elite que acolhem esses preceitos cristãos, dado que mulheres pobres vivenciavam instabilidades e abandonos nas relações com os homens, muitas vezes exploradas sexualmente, tal como Mendonça e Ribeiro (2010) afirmam.

O discurso médico, nesse sentido, manifesta-se como uma sustentação ao religioso e naturaliza a condição feminina como destinada à procriação. A medicina, por meio de uma perspectiva supostamente científica, tem controle do corpo das mulheres e, portanto, incorpora práticas para adequá-las aos ideais masculinos. Conforme assinala D’Incao (2017, p. 230):

[...] a emergência da família burguesa, ao reforçar no imaginário a importância do amor familiar e do cuidado com o marido e com os filhos, redefine o papel feminino e ao mesmo tempo reserva para a mulher novas e absorventes atividades no interior do espaço doméstico. Percebe-se o endosso desse papel por parte dos meios médicos, educativos e da imprensa na formulação de uma série de propostas que visavam “educar” a mulher para o seu papel de guardiã do lar e da família – a medicina, por exemplo, combatia severamente o ócio e sugeria que as mulheres se ocupassem ao máximo dos afazeres domésticos. Considerada base moral da sociedade, a mulher de elite, a esposa e mãe de família

burguesa deveria anotar regras castas no encontro sexual com o marido, vigiar a castidade das filhas, construir uma descendência saudável e cuidar do comportamento da prole.

Nesse contexto, a escolarização feminina no Brasil oitocentista se deu de modo tardio. É necessário destacar que as práticas de leitura e escrita eram incipientes nesse período e atribuídas somente a uma parcela da população, majoritariamente constituída por homens brancos. A entrada das mulheres no ensino público foi negada pelo Estado até o início do referido século e, quando concedida, era limitada a um grupo privilegiado, tendo em vista que as mulheres pobres ficavam isentas do processo sistemático de escolarização e da vida privada.

Buitoni (1990, p. 36) esclarece que no século XIX,

segundo os costumes portugueses, devido à influência moura, a mulher quase não saía de casa, a não ser para ir à missa. Viviam cozinhando e fazendo rendas; raramente os pais deixavam as filhas estudarem, sob a alegação de que elas poderiam assim manter correspondências amorosas não consentidas. O hábito de enviar as filhas à escola só foi absorvido pelas famílias de posses por volta da metade do século. Então, se os homens letrados eram poucos, as mulheres alfabetizadas formavam um número bem reduzido.

Em consonância com os padrões da época, portanto, a educação era pensada de maneira diferenciada para meninos e meninas. Escolas femininas incentivavam habilidades domésticas, além de propagarem uma série de normas que visavam à docilidade e amabilidade. Nesse caso, a finalidade era a educação e não a instrução. Também é possível verificar que as poucas mulheres alfabetizadas não podiam se servir de qualquer leitura, uma vez que os homens acreditavam que a elas caberia a leitura dos textos que se relacionavam com o ideal feminino: sentimento,

família e religião. Vale mencionar que apenas no ano de 1879 é que foi permitida a inserção das mulheres no ensino superior, ainda que restritas a cursos relacionados ao papel de mãe zelosa (magistrado e enfermagem, por exemplo).

Quanto à participação feminina na política oitocentista, embora apenas no século seguinte tenha adquirido alguma concretude, é perceptível o início de reivindicações entre as mulheres de elite. Essa pauta, no entanto, era vista negativamente pelos homens, que se opunham veemente ao aclamar o ideal de pureza e domesticidade. Na perspectiva masculina, as mulheres deveriam formar a base moral da sociedade, servindo ao lar em tempo integral, sendo boas esposas e mães, sem estender suas funções, desse modo, a atividades políticas.

Salientamos, por fim, que essas circunstâncias aclaram a diferenciação social e culturalmente determinada entre homens e mulheres, em que é evidente a dominação masculina. Segundo Rago (1997, p. 65), o modelo de mulher-mãe "implicou sua completa desvalorização profissional, política e intelectual. Esta desvalorização é imensa porque parte do pressuposto de que a mulher em si não é nada, de que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido".

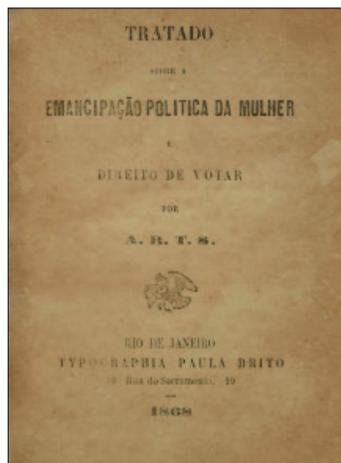
É nesse cenário que o tratado "Emancipação política da mulher e direito de votar" (1868) foi escrito, abordado, de forma breve, na sequência.

## **SOBRE O TRATADO EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DA MULHER E DIREITO DE VOTAR (1868)**

Publicado em 1868 no Rio de Janeiro, o tratado "Emancipação política da mulher e direito de votar", escrito em forma de manifesto, tem como objetivo reivindicar espaço na esfera pública por meio do acesso à educação e à política, tomando o direito ao voto feminino um símbolo dessa possibilidade de ascensão.

Ilustramos a capa da obra:

## FIGURA 1 - CAPA DO TRATADO "EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DA MULHER E DIREITO DE VOTAR"



Fonte: Acervo Digital – Biblioteca Brasileira Guita e José Mindin (USP)

Ribeiro (2019, p. 19) elucida que as páginas do texto são:

[...] repletas de uma insatisfação feminina, baseada em experiência conjunta sobre relações de dependência nas quais as mulheres estiveram envolvidas, contrapondo de forma contundente os argumentos que as excluíam de espaços como educação, trabalho e política, além de questionar o casamento como finalidade na vida de todas. A reivindicação do voto não foi, nesse caso, um ato isolado, mas inserido numa denúncia sobre a arbitrariedade de todo o sistema legislativo que, segundo o impresso, alienava as mulheres a aceitarem tal condição como natural.

Assim, o tratado apresenta os discursos de senso comum que servem como justificativas para se estabelecer a hierarquia de gênero, na tentativa de conscientizar as mulheres sobre a necessidade de ocupação feminina para além do lar.

No que se refere à escritora, identificada somente por iniciais (A.R.T.S.), é possível verificar a permanência no anonimato durante a circulação da obra, uma vez que as ideias radicais poderiam não ser recebidas de modo favorável naquele período. É Ribeiro (2019) quem investiga sua identidade. Trata-se de uma mulher, Anna Rosa Termacsics dos Santos, vinda da Hungria em 1828. De acordo com as investigações feitas por Ribeiro (2019), a família é tida como distinta, com certo poder aquisitivo e com educação aprimorada em assuntos ligados à literatura e línguas. Ressaltamos, portanto, que a escritora representa de modo mais enfático a luta de mulheres de classes mais altas, fato que deve ser levado em consideração.

Propomos a análise de trechos selecionados retirados do tratado "Emancipação política da mulher e direito de votar" (1868). Por meio das contribuições sobre indícios de autoria de Possenti (2002), a finalidade é trazer evidências capazes de demonstrar a relação do texto com os discursos correntes da época e as marcas discursivas que levam a posicionamentos feministas.

## ANÁLISE

Para a análise, foram coletados 4 trechos da primeira parte do tratado "Emancipação política da mulher e direito de votar" (1868), transcritos como constam no texto original, os quais servirão para exemplificar alguns indícios de autoria, a saber (i) dar voz a outros, (ii) incorporar discursos correntes e (iii) manter distância em relação ao próprio texto.

Vejamos o primeiro exemplo:

**(1)** Só a mulher não tem mais tempo para nada senão para a casa, quando todas as classes o tem para tomar parte na politica não se deve por isso negar o direito dos mais. A mulher tem tempo para bailes, visitas inúteis, correspondencias amorosas, passar horas e horas no espelho; para tudo tem tempo, menos para tomar parte na politica. - Deixai a mulher votar, gritam, haverá muitas discordias nas familias, porque filhas,

paes, mães, podem ser de outro partido, sendo o principio bom, porque nós não o applicamos em uma occasião mais importante. Diferenças na religião, produzem mais discordias que diferenças na politica, mas concede-se á mulher a escolha de religião pois a mulher é protestante, e o homem catholico, praticamente esta liberdade na religião não tem produzido diffcultade [...]. Só no momento que a mulher entrar na vida publica, mostrará pela sua energia o que ella póde prestar. Neste momento, está resolvida a questão (Emancipação política da mulher e direito de votar, 1868, p. 14-15).

O trecho retirado do texto, de início, traz à luz um indício de autoria ao incorporar um discurso corrente na época: de que a mulher deve se restringir ao ambiente privado e se ocupar de afazeres que não envolvam a participação na política. No mesmo trecho, outro indício pode ser realçado, na medida em que a autora concede voz a outros enunciadores (homens) de maneira implícita quando se afirma "a mulher não tem mais tempo para nada senão para a casa". Em seguida, observamos uma colocação que refuta esse ponto de vista inicial, uma vez que são destacadas outras atividades feitas por mulheres que, diferente do que acontece com a participação política, por exemplo, não são impedidas pelos homens. Além disso, vemos a incorporação de um discurso masculino em "Deixai a mulher votar, gritam", sinalizando, dessa maneira, um indício de autoria, revelando um discurso alheio ao posicionamento da autora, uma vez que indica que o direito ao voto feminino geraria discordâncias entre as famílias.

É mantido, ao mesmo tempo, um distanciamento do texto por meio de um posicionamento contra as regras da sociedade patriarcal. Esse distanciamento pode ser analisado como um indício de autoria. A.R.T.S mostra que o discurso conservador e de senso comum daquele tempo, colocado em evidência no tratado, serve como justificativa para a exclusão da mulher na esfera pública. Esse discurso é revisto a partir da comparação entre o direito ao voto negado e o direito à religião concedido às mulheres em "Diferenças (sic) na religião, produzem mais discordias (sic) que diferenças (sic) na politica (sic), mas concede-se á mulher a escolha de religião pois

a mulher é protestante, e o homem catholico (sic), praticamente esta liberdade na religião não tem produzido dificuldade” .

O texto sugere que a maior parte das características tidas como naturais do gênero feminino é, na realidade, determinada pelo modo como as mulheres são ensinadas, desde cedo, a cumprir normas sociais específicas. Essa pretensa “naturalidade” é uma crença difundida pelos homens, a fim de mantê-las afastadas dos espaços de domínio masculino e torná-las, por conseguinte, inadequadas a exercer certas funções e a ocupar certos espaços. Há um controle, portanto, historicamente construído, principalmente pelos discursos médicos e religiosos tal como discutimos anteriormente, para que as mulheres permanecessem em posição de inferioridade aos homens. Podemos destacar, nesse sentido, que no excerto (1), as atividades descritas como “inúteis” é um modo da autora do texto se posicionar sobre a fala do outro, configurando-se um indício de autoria.

Essa posição discursiva pode dialogar com o exemplo seguinte:

**(2)** A mulher e o homem são o mesmo corpo; como então seus direitos são tão desiguales? Triste sociedade onde um está no throno, e o outro no pó. Entre escravo e senhor nao ha sinceridade: mulher ha-de sempre ser perfida ao homem emquanto existirem estas condições. As funções domesticas não são bastante para mulher: como se o homem não devesse ser mais que marido e pai. Depois que se acabam os trabalhos domesticos, resta muito tempo ainda para outras cousas [...]. O que as mulheres devem fazer com seu tempo? Conforme o proverbio um sapateiro não deve sahir de sua fôrma. [...] Muitos proverbios do passado indicam o mesmo, mas presentemente está a cultura intellectual do sexo feminino na classe abastada, tão avançada, que os proverbios antigos não se podem applicar, ao menos na Europa assim como nos Estados Unidos, onde as senhoras são doutores em medicina, advogados e formadas em varias outras sciencias (Emancipação política da mulher e direito de votar, 1868, p. 30-32).

A.R.T.S, no início desse trecho, questiona o papel feminino, socialmente imposto na sociedade da época, tratando sobre a

desigualdade de direitos. É possível verificar um distanciamento em relação ao próprio texto, um indício de autoria, ao argumentar que é "triste sociedade onde um está no throno (sic), e o outro no pó", referindo-se à posição elevada que os homens ocupam na sociedade em contraposição às mulheres.

Ainda nas linhas iniciais, podemos observar o seguinte: "Entre escravo e senhor nao ha sinceridade: mulher ha-de (sic) sempre ser perfida (sic) ao homem emquanto (sic) existirem estas condições". É possível que se tenha, aqui, uma associação histórica, em que se coloca escravo e mulher numa mesma situação de submissão em relação ao senhor do engenho (o homem).

A.R.T.S questiona radicalmente a situação em que vivem as mulheres de seu tempo, relegadas a domesticidade. Esse posicionamento fica explícito quando argumenta que "as funcções (sic) domesticas não são bastante para mulher: como se o homem não devesse ser mais que marido e pai". A troca de papéis entre homens e mulheres, nesse caso, torna perceptível às leitoras do tratado que os papéis desempenhados por mulheres têm relação com um sistema que as coloca nessas condições. Numa perspectiva histórico-social, a figura masculina é vista como a mais forte, o homem exerce, nesse contexto, a autoridade da casa, além de ser responsável pelos negócios tidos como mais importantes, enquanto a figura feminina permanece restrita a um papel secundário.

Outra denúncia também é feita. Ao dar voz a outro discurso, indicando autoria do texto, a partir de um provérbio ("um sapateiro não deve sahir (sic) de sua fôrma (sic)"), no qual é traçado um paralelo de como as mulheres devem se adequar a determinados rótulos e se encaixar em apenas um espaço (o lar), revela-se uma realidade diferente da que se vivia no Brasil no século XIX. Lançando mão de alguns casos excepcionais, referentes aos Estados Unidos e à Europa, A.R.T.S. demonstra que o fato de os homens serem mais inteligentes do que as mulheres não é uma questão biológica, mas, sim, social e cultural, uma vez que é uma consequência do acesso à educação diferenciada.

É interessante observar, além disso, que as profissões exercidas por essas poucas mulheres estão no gênero gramatical masculino: "as senhoras são doutores em medicina, advogados e formadas em varias (sic) outras sciencias (sic)" (grifo nosso), o que pode representar que, como historicamente foram excluídas dos cargos de prestígio, não havia uma forma linguística no feminino (doutora e advogada).

A hierarquia entre os gêneros também é destacada no trecho à frente:

**(3)** Pela natureza a mulher tem os mesmos direitos que o homem para votar, para ter emprego, para administrar leis, só a mão forte do homem a opprime. Neste paiz a mulher não tem direitos politicos; não é cidadão; não pode administrar as leis, como eleger deputados; não pode ter empregos, mas o homem mal procedido, que se embriaga todos os dias, os jogados; todos estes podem votar: mesmo os que não tem caracter nem dinheiro, que vivem em uma posição dependente, que dansam como os outros assovião, tudo isso não importa, é homem e basta: a mais nobre, a mais virtuosa, a mais instruida mulher não tem voz no estado: o homem dá-lhe leis, dispõe de sua propriedade, da sua pessoa, e de seus filhos: ellas devem supportar com toda a paciencia. Olhando para esta materia com puro direito e consciencia, não sei a razão porque a mulher ha-de ser excluida de votar, e dar leis, e ter empregos. Eu não sei como o homem arroga a si tantos privilegios politicos e exclue a mulher, e tudo faz sob o nome de inalienavel direito. Cada mulher tem direito natural a ter propriedades representadas na geral representação das propriedades, e sua pessoa representada na geral representação das pessoas (Emancipação política da mulher e direito de votar, 1868, p. 41-42).

No começo dessa passagem, é reforçado o argumento de que mulheres deveriam ter os mesmos direitos que os homens. Firma-se um posicionamento feminista ao sustentar os mesmos direitos de trabalho e de participação política, negados às mulheres pelo poder de opressão masculina, uma vez que "só a mão forte do homem a opprime (sic)" (grifo nosso), em que a força masculina

pode ser entendida, aqui, tanto como física quanto simbólica (psicológica). Dessa maneira, é colocado em evidência, nesse excerto, que a desigualdade de gêneros é construída socialmente pelas relações de poder.

O indício de autoria que diz respeito à incorporação de discursos correntes no texto pode ser verificado no trecho (3) na passagem em que a autora evidencia o papel feminino na sociedade em "a mulher não é cidadão (sic)", ou seja, pela perspectiva do outro, mulheres devem ficar restrita ao ambiente familiar, ao casamento e a maternidade. A.R.T.S. protesta contra esses papéis e salienta um ponto de vista aceito ("é homem e basta") para remeter que a moral não importa nas leis criadas pelos homens, o que importa é o gênero ("a mais instruída (sic) mulher não tem voz no estado"). O silenciamento feminino, nesse sentido, também é apontado como forma de manutenção dos papéis relegados às mulheres.

Nesse contexto, fica evidente a fragilidade de razões que justificam a posição de subordinação a qual as mulheres exerciam naquela sociedade. Quando A.R.T.S se coloca na primeira pessoa no texto em – "não sei a razão porque a mulher ha-de (sic) ser excluída (sic) de votar, e dar leis, e ter empregos. Eu não sei como o homem arroga a si tantos privilegios (sic) políticos (sic) e exclue (sic) a mulher, e tudo faz sob o nome de inalienável (sic) direito" – há, aí, uma acusação desse lugar submisso, que serve para conscientizar as leitoras de que elas podem e devem ocupar a esfera pública.

Abaixo, analisamos o último trecho:

**(4)** O homem diz que a mulher não pode manejar grandes negocios do estado; governo e economia politica. Se a mulher tivesse parte na administração, não haveriam tantas revoluções e guerras, porque a mulher não é egoísta que sacrificasse os interesses do paiz aos seus particulares, porque ella tem mais prudencia, prevê mais depressa as consequências, e não haveria tanta venalidade, tanta corrupção, tanta discordia (Emancipação política da mulher e direito de votar, 1868, p. 42-43).

É possível observar uma introdução a um ponto de vista corrente na época, que se configura como um indício de autoria e é atribuído a um enunciador específico (o homem) – de que mulheres não podem manejar grandes negócios do estado, governo e economia política. Com base nesse discurso, há um posicionamento que explicita como os homens colocam seus interesses particulares frente aos públicos por meio de uma recorrência a fatos históricos (revoluções e guerras). O mesmo, segundo o texto, não ocorreria caso as mulheres estivessem à frente desses momentos. Exalta-se, portanto, a capacidade das mulheres, que fora do lar poderiam beneficiar a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentados nas contribuições de Possenti (2001, 2002) sobre indícios de autoria, buscamos analisar trechos do tratado "Emancipação política da mulher e direito de votar", publicado em 1868.

Verificamos que os discursos revelam alguns indícios de autoria feminina – dar voz a outros, incorporar discursos correntes e manter distância em relação ao texto – por meio de posicionamentos feministas. Esses posicionamentos podem ser considerados radicais se levado em consideração o período em que o texto foi escrito.

Vale lembrar que, embora o movimento feminista no Brasil tenha ganhado força apenas no século XX, a luta pela emancipação feminina e o fim da opressão masculina é um processo que vem se desenvolvendo em fase anterior. Na metade dos Oitocentos, já se viam casos isolados de mulheres com discursos feministas, com demandas em referência a garantias legais de direitos civis e ao poder da voz nos espaços públicos. É o caso de A.R.T.S, que assina o tratado "Emancipação política da mulher e direito de votar". O tratado, nesse sentido, é uma fonte histórica, revelando reivindicações por direitos negados e duras denúncias sobre as condições das mulheres.

## REFERÊNCIAS

- BITTONI, D. H. S. *Imprensa feminina*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 223-240.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Trad.: António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Veja/Passagens, 1992.
- GUINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciado. In: *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras. 1986. p. 143-179.
- MENDONÇA, J. G. R.; RIBEIRO, P. R. M. Algumas reflexões sobre a condição da mulher brasileira da colônia às primeiras décadas do século XX.. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 5, 2010, p. 01-12.
- ORLANDI, E. P. A leitura e os leitores possíveis. In : ORLANDI, E. P. (org.) *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes. 1998. p. 07-24.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 15, 2001, p. 15-21.
- \_\_\_\_\_. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, 2002, p. 105-124.
- RAGO, M. *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- RIBEIRO, C.P. *A vida caseira é a sepultura dos talentos: Gênero e participação política nos escritos de Anna Rosa Termacsics dos Santos (1850-1886)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- \_\_\_\_\_. TRATADO. Acervo Digital – Biblioteca Brasileira Guita e José Mindin (USP). Emancipação política e direito de votar (1868). Disponível em <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/6702>> Acesso em 14 de julho de 2020.

# **AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO: ANÁLISE E INTERVENÇÃO A PARTIR DA ESCRITA E DO OLHAR DOCENTE**

LEILA JENFF MONTEIRO DE OLIVEIRA

Professora da Rede Municipal de ensino de Jupi-PE. Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras, da Universidade de Pernambuco – Multicampi Garanhuns/PE. E-mail: leilajennff@hotmail.com.

FERNANDO AUGUSTO DE LIMA OLIVEIRA

Professor Associado e Livre-Docente da Universidade de Pernambuco (UPE), com atuação no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Coordenador do Ambiente Lúdico Multidisciplinar da UPE. Doutor em Linguística. E-mail: fernando.oliveira@upe.br.

## INTRODUÇÃO

Quando estamos diante do desafio de trabalhar a Língua Portuguesa (LP), temos a consciência de que há uma pluralidade de aspectos culturais e sociais nos quais a oralidade e a escrita estão envolvidas, de modo que não podemos mais localizar a oralidade apenas como lugar da espontaneidade e da falta de planejamento, e a escrita como um sistema de convenções que não prevê variações.

No entanto, para uma sociedade com tradição de escrita como a nossa, essa modalidade da língua é considerada um bem social indispensável. Nesse sentido, compreendemos que a oralidade e a escrita são modalidades distintas de um mesmo sistema linguístico, no qual são igualmente relevantes. Com isso, abordamos a concepção de que não correspondem a modalidades divergentes, mas a modalidades diferentes que apresentam características que ora se assemelham, ora se distanciam.

Nessa perspectiva, a nossa motivação para esta pesquisa advém, sobretudo, de dois fatores: a necessidade de identificar e analisar as marcas de oralidade que mais se manifestam nas produções textuais, já que são bastante presentes; e a intenção de, junto aos professores, investigar e produzir práticas que sejam significativas para o processo de produção escrita.

Sendo assim, as perguntas de pesquisa que nos instigaram a realizar essa investigação foram: quais são as marcas de oralidade que se materializam na escrita dos alunos do 6º ano de uma escola municipal de Jupi-PE? E ainda, de que modo o docente pode englobar, em suas atividades pedagógicas, recursos que visam ajudar o aluno a superar os problemas apresentados?

Com a finalidade de responder a esses questionamentos, objetivamos analisar os desvios de escrita presentes nos textos produzidos por alunos de oito turmas do 6º ano de uma escola da rede municipal de Jupi-PE. Para tanto, uma análise diagnóstica se fez necessária, uma vez que propiciou a identificação dos que decorrem da influência da oralidade e possibilitou o planejamento

de um plano de ação que buscou intervir tanto com os docentes de LP quanto com os estudantes da professora-pesquisadora.

Com o intuito de desenvolver as ideias que nortearam este trabalho, nosso referencial teórico pauta-se em autores como Ferreiro e Teberosky (1999), por abordarem os níveis de hipótese da escrita da criança; Bortoni-Ricardo (2005), ao classificar os erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas; Marcuschi (2016), que focaliza duas modalidades da língua: a fala e a escrita como um contínuo, desconsiderando uma visão dicotômica; Soares (2017) que aponta para diferentes abordagens acerca dos métodos utilizados na alfabetização e relata a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o processo de escrita. Os procedimentos metodológicos estão inseridos nos pressupostos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Esse tipo de pesquisa consiste não somente na investigação de um problema, mas ancorada em subsídios teóricos, fundamenta uma prática diferente que tenha por finalidade solucionar o que foi detectado como problemático.

Portanto, esta pesquisa é relevante por poder contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência escrita dos educandos e promover uma ampliação da visão do professor a respeito dos erros de escrita dos alunos, compreendendo melhor suas causas e distinguindo os que se reportam à arbitrariedade dos que sofrem influência da oralidade, para, a partir disso, aplicar uma abordagem que possa induzir os alunos a refletirem sobre a modalidade escrita e serem proficientes nas diversas práticas sociais em que essa modalidade é exigida.

No tocante à organização do capítulo, o estruturamos da seguinte forma: introdução, pressupostos teóricos, A influência da linguagem oral na escrita: reflexões e desafios no ensino de língua portuguesa, Metodologia, Resultados e discussões e considerações finais.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para a formatação deste trabalho, buscamos discutir sobre a relevância do desenvolvimento da consciência fonológica para o processo de aquisição da escrita, visto que ela proporciona uma reflexão a partir dos sons produzidos durante a pronúncia das palavras que compõem a língua materna.

Com base nisso, a Consciência Fonológica (CF) diz respeito a perceber as unidades sonoras da linguagem e desenvolve-se nas crianças ouvintes no seu meio social. Assim, refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de acionar tais segmentos de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000).

Soares (2017, p. 167), em nota de rodapé, explicita que a CF seria “o desenvolvimento da habilidade de dissociar a cadeia sonora da fala de seu conteúdo semântico e da compreensão da possibilidade de segmentação da palavra falada em seus constituintes sonoros”. Morais (2014, p. 84) explicita que a CF “é, na realidade, um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.”

Dessa maneira, as diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura, contribuem para a formação da sua consciência fonológica. Todavia, no ambiente escolar e com um trabalho bem direcionado e reflexivo, as habilidades referentes a essa consciência são desenvolvidas de maneira mais exitosa.

Morais (2014) entende que a notação escrita por si só facilita o desenvolvimento da CF e que é necessário superar ideias reducionistas que, numa etapa inicial, as crianças deveriam refletir somente a partir da oralidade, sem a apresentação da forma escrita (Cf. MORAIS, 2014, p. 92). Concordamos com o autor no que se refere a relacionar os aspectos sonoros a suas representações gráficas desde as etapas iniciais, pois a criança pode, sim, refletir sobre os aspectos sonoros da linguagem, estando em contato e se familiarizando com os constituintes da escrita, porém, essa relação entre fonema e grafema não deveria ser o ponto principal das aulas no início desse processo.

Diante disso, as crianças que não desenvolvem a consciência fonológica geralmente apresentam atraso na aquisição da leitura e da escrita, e procedimentos para desenvolvê-la podem ajudar nesse processo de aprendizagem.

Nessa acepção, consideramos que a realização de atividades que despertem e estimulem a consciência fonológica contribuem para que o processo de escrita aconteça sem grandes problemas. E, para a realização dessas atividades, é necessário compreender o método de ensino utilizado, reconhecer o nível de escrita no qual o aluno se encontra, para, então, desenvolver metodologias adequadas que contribuam para o avanço das hipóteses de escrita.

Perante isso, Ferreiro e Teberosky (1999) orientam que a aprendizagem da escrita é uma construção progressiva do princípio alfabético como um sistema de representação da fala. Sugerem que essa construção considere: a) que os estudantes sejam expostos e interajam, no âmbito escolar, com materiais de leitura reais que circulem no meio social e sejam significativos, não aos textos de cartilhas que não apresentavam sentido e eram elaborados com a finalidade de “ensinar” determinada letra; b) que os professores percebam o processo de aprendizagem do sistema de escrita e os níveis evolutivos pelos quais passa tomando como suporte a teoria Psicogenética, de Jean Piaget.

As autoras consideram, ainda, tanto no processo de aquisição da fala quanto no processo de desenvolvimento da escrita, o erro construtivo. Esse erro compreende respostas que se distanciam daquelas previstas, porém, após reflexões e direcionamentos, permite acertos posteriores. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25) indicam que “O que antes aparecia como um erro ‘por falta de conhecimento’ surge-nos agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança dessa idade tem sobre seu idioma”.

A respeito disso, Zorzi (2009, p. 255) indica que:

Deve-se considerar que a apropriação do sistema de escrita é um processo evolutivo no qual o aprendiz elabora hipóteses ou ideias a respeito do que é a escrita,

as quais revelam diferentes graus de conhecimentos que estão sendo constituídos. Isto significa que não se aprende a escrever de imediato e que “erros” estão implícitos em tal processo.

Dessa maneira, uma atividade lúdica ou um jogo bem planejado e utilizado de forma adequada oferece muitas vantagens, entre elas: fixar os conteúdos, ou seja, facilitar a aprendizagem; permitir a tomada de decisão; dar significado a conceitos de difícil compreensão; participar ativamente; socializar e estimular o trabalho em equipe.

Com isso, o jogo pode ser educativo e deve ser desenvolvido com o objetivo de provocar uma aprendizagem significativa, de estimular a construção do conhecimento e de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências, visto que oferecem um mecanismo alternativo de estudo.

É, então, um aliado à educação, mas para efetivar sua função pedagógica, o professor precisa planejar muito bem a atividade, incorporando a motivação e o prazer característicos do jogo e mediando o processo de maneira sistemática, conduzindo à aprendizagem objetivada.

Ao analisarmos o *corpus* da pesquisa, nos indagamos a respeito de como proceder a uma intervenção que, de fato, pudesse contribuir para o avanço na reflexão a respeito da escrita e experienciamos a confecção de atividades lúdicas e jogos que trabalhassem primordialmente os aspectos cognitivos na ampliação do conhecimento no que se refere aos erros mais presentes na escrita; no entanto, não foram desprezados os aspectos afetivos, sociais e físicos na produção de tais atividades pelo fato de serem essenciais para que se consolidasse a aprendizagem.

Com isso, realizamos oficinas nas quais foram explorados fenômenos relacionados às marcas da oralidade na escrita dos alunos, de acordo com a categorização proposta por Bortoni-Ricardo (2005). Teve o objetivo de proporcionar a reflexão relacionada às modalidades de uso da língua, bem como a aprendizagem da escrita ortográfica, mediada, conduzida e orientada pelo professor,

a partir das dificuldades de escrita diagnosticadas em produções dos alunos, ou seja, da coleta de dados reais como ponto de partida para uma intervenção direcionada.

Assim, apresentamos 04 jogos que foram produzidos a partir dos seguintes fenômenos: neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica; vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes, grafados como um único vocábulo formal; supressão do /r/ final nas formas verbais e em substantivos; monotongação e ditongação.

Diante disso, a respeito do fenômeno: Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica, propomos o jogo “Dominó: E ou I?”

### JOGO 01 - DOMINÓ: E OU I?



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

**Objetivo:** Refletir acerca dos sons da vogal “E”, compreendendo que há situações em que representa som de “I”, mas a grafia é invariável.

O jogo seguinte, Bomba na loteria: É junto ou separado? Proporciona uma reflexão acerca da segmentação das palavras, visto que muitos alunos escreveram vocábulos, que ortograficamente são dispostos de maneira separada, concatenados. O fenômeno aqui abordado diz respeito aos vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.

## JOGO 02 - BOMBA NA LOTERIA: É JUNTO OU SEPARADO?



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

**Objetivo:** Refletir sobre a segmentação de palavras, assimilando o emprego do espaço em branco para separar cada vocábulo.

A próxima proposta de intervenção é o jogo Pega-varetas do R final, que objetiva reflexões quanto ao apagamento do "R" final nas formas verbais e em substantivos.

### JOGO 03: PEGA-VARETAS DO "R" FINAL



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

**Objetivo:** Compreender o uso do "R" final em formas verbais e substantivos, refletindo que, mesmo não sendo pronunciado oralmente em determinadas situações, ele deve ser mantido na escrita, uma vez que a supressão está em desacordo com a norma padrão da ortografia.

O próximo jogo produzido, Bingo de palavras: É ditongo?, está relacionado aos fenômenos de monotongação e ditongação relacionados às modalidades de uso da língua. Consiste em analisar e perceber letras que excedem ou que faltam na palavra, trabalhando, principalmente, a escrita.

### JOGO 04: BINGO DE PALAVRAS: É DITONGO?



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

**Objetivo:** Refletir e escrever ortograficamente palavras nas quais o ditongo não seja reduzido ou o monotongo não seja ampliado.

Os jogos que confeccionamos objetivam intervir nos erros decorrentes de hábitos da fala para a escrita (Cf. BORTONIRICARDO, 2005, p. 54), proporcionando reflexões em relação às palavras na modalidade escrita que evidenciam especificidades que as distinguem da modalidade oral.

## **A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA: REFLEXÕES E DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O ensino da língua portuguesa requer a abordagem de conteúdos de forma a ampliar a competência linguístico-comunicativa dos alunos. Nesse processo, torna-se crucial esclarecer as relações entre a linguagem oral e a escrita, de modo a desenvolver habilidades para o uso eficiente da língua, de acordo com a situação de interação e o tipo de modalidade em uso.

Sendo assim, um importante aspecto na aquisição da escrita na escola é sua relação com a fala, pois, sendo fonográfico o nosso sistema de escrita, o ensino tende a considerar a vertente fonológica e a ortográfica da língua, visto que muitos alunos concebem a escrita como uma representação da fala. Porém, é necessário direcionar a aprendizagem para a desmistificação desse pensamento. Conhecer e se apropriar da escrita também implica saber como se organiza a língua e os símbolos que representam os sons emitidos, mesmo que não seja simples, pois na língua portuguesa há correspondências letra-som que são regulares e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão e há correspondências irregulares que pressupõem um processo de internalização que consiste na incorporação da grafia oficial da norma padrão pelo aluno.

Dessa forma, as correspondências irregulares, por sua vez, não expõem regras, através das quais o estudante possa escrever melhor. Os sons do /s/ como em sapo, cimento e auxílio, a escrita do /h/ inicial são exemplos dessa irregularidade. Assim, reforçamos

a ideia de que a melhor apropriação da escrita não é um processo fácil e simples.

Dessa maneira, durante o desenvolvimento desta pesquisa, não abordamos a oralidade como uma prática social extremamente divergente e/ou semelhante da língua escrita, em que uma seja superior a outra, mas elucidamos que cada uma tem seu lugar de importância sem que haja uma competitividade; analisamos, então, a influência que a oralidade pode exercer na produção escrita. Essa influência deixa marcas que podem ser minimizadas com um trabalho voltado à reflexão de diferentes usos da língua, de maneira que haja um reconhecimento e uma aproximação da norma padrão, visto que o falante domina sua língua materna em suas práticas sociais que fazem o uso das variações coloquiais.

Marcuschi (2016) faz uma distinção entre a fala e a oralidade, embora uma esteja inserida na outra. Segundo o autor, a fala seria de caráter textual-discursivo, com a finalidade comunicativa na modalidade oral, sem haver necessidade de aparatos tecnológicos. A oralidade, por sua vez, é a prática de transpor as ideias que o sujeito ordena sob várias formas ou gêneros e essa é efetivada por meio da fala.

Assim, considerando que a oralidade e a escrita pertencem a modalidades diferentes, embora muitos façam a relação de que se escreve da mesma forma que se fala, pode-se dizer que a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de falar em determinadas situações.

Posto isto, a oralidade pode influenciar a modalidade escrita? A resposta para esse questionamento é afirmativa, considerando que a criança, ao iniciar o processo de alfabetização, ancora sua escrita nos sons produzidos; que mesmo após ciclos de estudo, o aluno não consegue distinguir a utilização da escrita como uma modalidade diferente da fala; e que as variedades linguísticas ocorrem tanto devido a fatores inerentes ao próprio usuário quanto aos dados relativos à situação de comunicação em que ele se encontra.

Prete (1977) considera que o fenômeno linguístico mesmo possuindo um caráter conservador não é, como se sabe, estático.

Segundo o autor, há duas forças que agem ao mesmo tempo sobre a língua: a) uma força diversificadora impulsionada pelas falhas individuais e b) uma força disciplinadora responsável pela nivelção dos hábitos linguísticos. Deste modo, compreendemos essas duas forças descritas pelo autor como um contínuo de monitoração estilística, abordado por Bortoni-Ricardo (2004; 2005), no qual o interlocutor controla, conscientemente, a fala e/ou a escrita.

Mediante isso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 25-26) ressalta que:

A linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.

Por esta razão, a fala é considerada mais fácil por ser usada no cotidiano, por ter um processo de desenvolvimento natural quando a criança está inserida em ambientes em que haja a comunicação em sua língua materna e por permitir o uso de variações, deixando, muitas vezes, suas marcas em textos escritos. Esses textos, por sua vez, são considerados mais complexos pelo fato de que a escrita pode ser um aspecto de unificação linguística, visto que a grande variação encontrada na modalidade falada é atenuada na escrita para que haja uma melhor compreensão.

No contexto da escrita, há, na maioria das vezes, um distanciamento entre o escritor e o leitor que, por sua vez, ocupam tempo e espaço diferentes, mesmo assim, podemos dizer que a interação permanece, a fim de que o propósito comunicativo seja alcançado. Nesse âmbito, há a possibilidade de planejar, corrigir e apresentar o resultado pronto, fazendo com que o leitor não tenha acesso nem controle sobre o mecanismo de preparação do texto.

À vista disso, a linguística tem uma significativa contribuição no que se refere à diagnose de erros, a qual permite uma maior compreensão acerca dos que são sistemáticos e previsíveis na língua materna, considerando os estudos fonéticos e fonológicos. É válido esclarecer que, enquanto a fonética se preocupa, de modo geral, com a descrição dos sons da fala, a fonologia, embora relacionada à fonética, vai tratar do valor funcional que os sons (fonemas) têm na língua.

No âmbito da Sociolinguística a ideia de erro na fala da língua materna é descartada, pois:

Tudo aquilo que na sociedade é visto como erro na fala das pessoas, na visão da sociolinguística é tido como uma inadequação, ou seja, um evento ou um ato de fala que não atende às expectativas dos ouvintes em razão dos papéis sociais de um e de outro (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 48).

Desse modo, é relevante que o aluno amplie suas competências linguísticas usando a fala e a escrita nos diferentes contextos e nas diversas situações de uso de maneira satisfatória e, para isso, faz-se necessário promover um processo de ensino-aprendizagem que não seja relapso à grande contribuição dada pela fonética e pela fonologia.

Como é de nosso interesse analisar o “erro” a partir das implicações da fala na escrita, consideramos mais pertinente à proposta desta pesquisa, o Modelo de análise e diagnose de erros no ensino de Língua Materna (LM), desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2005), que nos permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência, o qual aponta quatro categorias de erros divididas em dois grupos.

No entanto, para melhor sistematização da nossa análise e compreensão do leitor, reorganizamos o modelo de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) e enumeramos diferentemente, explicitando com os algarismos 1 e 2 as categorias macro que correspondem aos erros decorrentes da arbitrariedade da escrita e os que são relacionados

à transposição dos hábitos da fala para a escrita. Os algarismos I, II e III descrevem a categoria 2 e correspondem à subcategorias.

## QUADRO 01: SISTEMATIZAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE E DIAGNOSE DE ERROS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA A PARTIR DE BORTONI-RICARDO (2005)

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2. Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.	I. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.
	II. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.
	III. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

No quadro anterior, a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica; nesse tipo de erro, encaixam-se os que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita, provocados pelas pluralidades de representações nas relações entre fonema e letra, ou seja, um fonema pode ser representado por mais de uma letra e há letras que representam dois fonemas.

A outra, que apresenta subcategorias, é decorrente da transposição dos hábitos da fala para a escrita na qual suas subcategorias se distinguem entre si.

A subcategoria I é caracterizada pela interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, ou seja, esses fenômenos fazem parte da cadeia sonora da fala de qualquer indivíduo falante do português.

A subcategoria II corresponde à influência de regras fonológicas variáveis graduais e estão numa estratificação contínua. Tais regras permeiam o repertório de quase todos os brasileiros; não sendo, portanto, estigmatizadas.

A subcategoria III, que está relacionada à interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, distingue-se da anterior pelo fato de os traços descontínuos estarem presentes em algumas regiões mais isoladas e são passíveis de uma avaliação negativa, estigmatizada.

Dessa forma, segundo Bortoni-Ricardo (2006), a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral; entretanto, “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade” (2006, p. 273). Para a oralidade, não se considera a noção de “erro” porque as variantes constituem maneiras diferentes de dizer o que se pretende. Na modalidade escrita, o erro é visto de outra maneira, uma vez que deve obedecer a uma convenção, uma norma ortográfica.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa pode ser assinalada como pesquisa-ação (TRIPP, 2005), uma vez que há a identificação de um problema, o planejamento de uma intervenção teoricamente respaldada que vise contribuir para minimizar ou até solucionar a problemática detectada, a prática da intervenção planejada e o monitoramento de sua eficácia, percebendo se o processo foi significante.

A investigação-ação é um termo mais genérico por englobar diferentes tipos de pesquisa-ação, no entanto, esse diagrama retrata os aspectos concernentes à maioria delas, pois, para que um problema seja solucionado, faz-se necessário investigar, planejar ações, agir, analisar a prática da ação e avaliar os resultados de sua eficácia (Cf. TRIPP, 2005, p. 445-446).

Tripp (2005, p. 447) define a pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Percebemos, então, que a pesquisa-ação, diferentemente de outros tipos de pesquisa que buscam apenas investigar o problema,

consiste não somente nessa investigação, mas ancorada em subsídios teóricos, fundamenta uma prática diferente que tenha por finalidade solucionar o que foi detectado como problemático.

Diante do exposto, primeiramente, foi realizada uma diagnose inicial com a produção escrita de um texto do gênero “relato”, com 219 alunos de oito turmas do 6º ano do ensino fundamental do município de Jupi-PE. Com o intuito de identificar as marcas de oralidade que reproduzem nessa modalidade, adotamos como critério de análise os erros de escrita na variedade padrão. Para isso, seguimos o modelo de Bortoni-Ricardo (2005) que os categoriza, no entanto, para uma melhor sistematização. Na categoria 2, enumeramos subcategorias com os algarismos I, II, III. Em seguida, quantificamos os erros identificados, a fim de termos ciência dos que estão mais presentes.

A partir da análise, propomos estratégias que auxiliem o professor a colocar em prática atividades que proporcionem ao aluno o avanço no âmbito da produção escrita.

Dentre elas, realizamos com os professores de língua portuguesa da escola, uma sequência de três oficinas que contemplaram as principais recorrências de desvios presentes na modalidade escrita, fornecendo, assim, um aparato teórico que fundamente uma melhor abordagem dessa temática em sala de aula. Ademais, produzimos jogos que visam à otimização da escrita e à minimização das marcas de oralidades e que propiciam ao aluno o pensar sobre a língua materna e suas adequações de acordo com o contexto no qual está sendo utilizada.

As atividades produzidas foram aplicadas pela professora-pesquisadora em sua turma do 6º ano e sugeridas que fossem aplicadas pelos professores participantes das oficinas. Por fim, solicitamos uma nova produção textual para efetuarmos a análise, seguindo os mesmos critérios estabelecidos no diagnóstico inicial.

Em suma, propusemos uma intervenção a) com um grupo de 15 professores de Língua Portuguesa da escola; b) com os 27 estudantes de 6º ano da turma da professora - pesquisadora. Desse modo, a escolha por esse ano de escolarização se deu: a) por ser o

primeiro ano de um novo ciclo; b) por ser um ano em que o professor de língua portuguesa enfrenta muitos desafios ao comprovar que o processo de alfabetização não foi concluído satisfatoriamente; c) por ser um ano em que os alunos ainda mantêm um sistema de escrita bastante ancorado na produção da oralidade.

Assim, o nosso objetivo geral, ao realizar a pesquisa, foi verificar quais marcas de oralidade mais se materializam na escrita de alunos do 6º ano. Para isso, foi preciso identificar, analisar e refletir sobre os desvios mais recorrentes na escrita dos estudantes através da análise de textos produzidos por eles e, além disso, sugerir estratégias por meio de uma proposta de intervenção que instiguem o professor na busca de possíveis soluções para as dificuldades de escrita dos alunos.

Para concretização dos objetivos propostos, foi necessária a coleta de textos produzidos por estudantes do 6º ano. Houve um contato inicial com os professores regentes das oito turmas dos 6º anos que se propuseram a colaborar com a nossa pesquisa e prontamente nos cederam duas aulas para que pudéssemos realizar a produção textual diagnóstica.

O gênero textual solicitado – relato – foi escolhido em comum acordo com os professores, visto que tal gênero já havia sido trabalhado em sala de aula. No total foram produzidos 219 textos. Para a pesquisa, desconsideramos a produção dos alunos que não estão alfabetizados. Eles participaram do momento de produção realizando escrita espontânea e/ou desenhos.

Após a coleta e identificação desses dados, passamos à análise dos erros de escrita dos alunos. Para este propósito, tomamos como base o modelo de Bortoni-Ricardo (2005), de categorização de “erros”.

Com essa categorização, percebemos que a segunda categoria - Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita – está mais presente nas produções dessas turmas. Essa verificação direcionou nosso olhar para os fenômenos nos quais o quantitativo de “erros” foi mais recorrente. Portanto, delimitamos para a intervenção: Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em

posição pós-tônica e pretônica. Troca do “e” por “i” (210 ocorrências); Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos (210 ocorrências); Vocábulo fonológico constituído de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal (145 ocorrências); Monotongaço de ditongo decrescente: “i” medial (122 ocorrências).

É importante destacar que, para uma melhor delimitação do *corpus*, fizemos o recorte da realidade da turma da professora-pesquisadora.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que tange o panorama geral da pesquisa, no qual mostra a escrita dos estudantes de oito turmas de 6º ano (levantamento feito em 2018 com o objetivo de identificar os erros mais produzidos), comentamos a relação de ocorrências e o quantitativo por turma que, em ordem decrescente, estiveram mais presentes nas produções dos alunos, e enfatizamos os quatro fenômenos de maiores recorrências: Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica - Troca do “e” por “i” (210 ocorrências); Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos (210 ocorrências); Vocábulo fonológico constituído de duas formas livres dependentes, grafados como um único vocábulo formal (145 ocorrências); Monotongaço de ditongo decrescente: “i” medial (122 ocorrências); e, justamente por apresentar maior quantidade, esses quatro fenômenos foram selecionados para serem trabalhados na proposta de intervenção.

Foi comprovado, então, que os alunos do 6º ano da referida escola mantêm em seus textos a forte presença da oralidade e, por isso, desconsideramos a primeira categoria na proposta de intervenção, mas a expomos nas análises, tendo em vista a categorização realizada.

Observamos que, nessa primeira categoria, que está relacionada à arbitrariedade do sistema de escrita, com o total de 1170 ocorrências, a maior delas está na troca das letras M por N, com o quantitativo de 347. Mesmo que esse aspecto não seja

trabalhado na intervenção, é válido salientar que não deve ser um dado dispensável.

Na categoria (2), temos os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, com 449 ocorrências. Tal categoria, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), é independente das características sociodemográficas que identificam o falante e o contexto situacional. Nela, os dois casos mais presentes foram: Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica (Troca do “e” POR “i”), com 210 ocorrências; vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal, com 145 ocorrências.

Na subcategoria II, dentre os itens quantificados, há um número acentuado (210) correspondente à queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos e, em menor quantidade, mas significativa, a monotongação de ditongo decrescente– i medial– com 122 ocorrências.

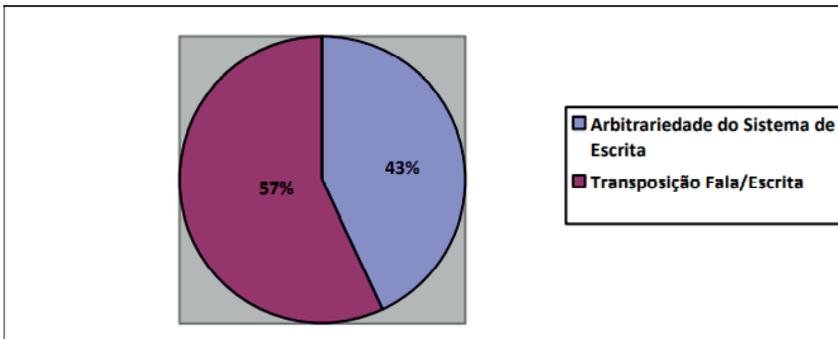
As ocorrências relacionadas à subcategoria III abordam as regras fonológicas variáveis descontínuas que, por sua vez, apresentam um uso “descontinuado”, ou seja, um uso restrito de variedades rurais ou relativas à forte avaliação negativa, nesse caso, poucos grupos manifestam esses traços, o que pode causar uma recusa ou sofrer forte estigmatização. Nela, a maior ocorrência foi a síncope com a desnasalização das sonorantes nasais |n| e |m| medial como no vocábulo “ninguém” escrito como “niguém”. Essa desnasalização caracteriza-se por eliminar o som nasal das vogais simplificando-as ao padrão CV.

Em um panorama geral das turmas do turno matutino (A, B, C e D), três delas apresentaram maiores inconsistências ortográficas relacionadas à arbitrariedade, mas no âmbito da categoria 02, em todas as turmas, a subcategoria na qual os ‘erros’ de escrita estiveram mais presentes foi na subcategoria II.

Os resultados da análise das turmas vespertinas (E, F, G e H) apresentaram semelhanças com os resultados das turmas anteriormente analisadas. Entretanto, no que tange aos resultados

da categoria 1, o turno vespertino foi o que mais apresentou desvios relacionados à arbitrariedade do sistema de escrita. Já na categoria 2, a turma do 6º ano 'G' apresentou um dado diferente: enquanto nas demais turmas, os desvios mais recorrentes estavam na subcategoria II, nela, a subcategoria I obteve maior destaque.

GRÁFICO 01 - PORCENTAGEM TOTAL  
DOS ERROS DE ESCRITA DOS 6º ANOS



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Assim, os dados coletados nas turmas de 6º anos evidenciaram 2710 ocorrências, das quais 1170 (43%) correspondem à arbitrariedade do sistema de escrita, enquanto 1540 (57%) estão relacionadas às marcas de oralidade na escrita desses alunos.

No que corresponde ao panorama específico, referente aos dados diagnósticos da turma de 6º ano da professora-pesquisadora, mostramos, detalhadamente, a categorização realizada na turma campo de pesquisa e de intervenção com a respectiva escrita realizada pelos estudantes a partir da coleta de dados diagnóstica.

Ao compararmos a diagnose específica à diagnose geral, percebemos que os fenômenos de maior recorrência que estiveram presentes na escrita dos estudantes foram os mesmos, diferindo apenas em relação ao fenômeno da monotongação que se apresentou, agora, na supressão da semivogal "u", medial e final, em ditongo decrescente (16 ocorrências), assim como, a queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos (46 ocorrências);

neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “E” POR “I” (24 ocorrências); vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal (19 ocorrências).

Após esse levantamento quantitativo, realizado a partir das produções textuais escritas, e mediante a reflexão efetuada e a necessidade de uma prática mais efetiva em sala de aula, nossa proposta de intervenção busca: a) incentivar os professores a ampliarem suas práticas a partir de atividades lúdicas e jogos, pautando-se na língua em uso com o intuito de aperfeiçoar a competência comunicativa dos alunos em relação à modalidade escrita; b) promover, em sala de aula, situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a reflexão sobre a escrita utilizando como suporte os jogos e a ludicidade.

Diante disso, optamos pela utilização de oficinas por viabilizar, no âmbito educacional, uma articulação entre teoria e prática. Assim, o principal objetivo das oficinas é o de oferecer aos participantes um referencial para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com as marcas de oralidade e os processos fonológicos a que estão relacionadas, partindo da integração do conhecimento prévio dos professores à apropriação de novos conhecimentos e práticas contextualizadas.

Para tanto, considerando o panorama geral, relembramos que, a princípio, foi realizada uma produção textual do gênero relato com o intuito de identificar os possíveis desvios de escrita dos alunos e categorizá-los, conforme as sugestões de Bortoni-Ricardo (2005), consolidado assim uma diagnose das principais recorrências produzidas.

De acordo com a análise realizada, constatamos que as maiores recorrências (57%) estão relacionadas à transposição dos hábitos da fala para a escrita nas turmas do 6º ano, enquanto (43%) correspondem à arbitrariedade do sistema de escrita.

Após a diagnose inicial, propomos uma intervenção que inclui a realização de uma formação continuada para o corpo docente de LP da escola campo de pesquisa sobre os níveis de escrita e os resultados das análises realizadas. Dessa forma, consideramos

que a oferta de um curso de curta duração (três encontros com duração de 4 horas-aula) que apresentasse abordagens teóricas e práticas e pudesse ser relevante no sentido de ampliar concepções e nortear práticas.

Considerando, agora, o panorama específico da turma campo de estudo, que revelou que 65,5% das recorrências dos erros de escrita produzidos estão relacionadas à transposição dos hábitos da fala para a escrita, enquanto 34,5% correspondem à arbitrariedade do sistema de escrita, produzimos jogos a partir dos fenômenos mais recorrentes.

Em resumo, as oficinas se deram da seguinte forma: **Oficina 01:** Refletindo sobre aspectos monitorados e não monitorados da oralidade e da escrita, com o objetivo de refletir acerca das modalidades de uso da língua, diferenciando a oral da escrita e compreendendo seus monitoramentos. **Oficina 02:** Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “e” por “i”, com o objetivo de refletir acerca das modalidades de uso da língua, empregando, na escrita, os aspectos referentes à neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “e” por “i”, para isso apresentamos o jogo *dominó: E ou I?*. **Oficina 03:** Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos e sua possível mudança semântica, com o objetivo de refletir acerca das modalidades de uso da língua, empregando, na escrita, o “r” final quando necessário, para tal apresentamos o jogo *pega-varetas do R final*. **Oficina 04:** Monotongação de ditongo e ditongação, que teve como objetivo refletir acerca das modalidades de uso da língua, empregando, na escrita, fenômenos que, na oralidade, podem ser suprimidos ou acrescidos, para esse fim, apresentamos o jogo *bingo de palavras - É ditongo?*. **Oficina 05:** Vocábulo fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal, com o objetivo de refletir acerca das modalidades de uso da língua, percebendo a segmentação das palavras na modalidade escritaescrita, para isso, apresentamos o jogo *bomba na loteria: É junto ou separado?*. **Oficina 06:** Colocando em prática: Produção textual, com o escrever um novo relato, analisando e

refletindo sobre os fenômenos estudados nas oficinas anteriores compreendendo que na modalidade escrita padrão deve-se evitar a influência da modalidade oral.

Diante disso, no que se refere as oficinas ofertadas para o grupo docente de LP de 6º anos, concluímos que foi possível aos professores a ampliação da compreensão acerca dos fenômenos presentes na escrita dos estudantes, principalmente os que decorrem da influência da modalidade oral, bem como a presença de uma motivação maior para trabalhá-los a partir de jogos, explorando assim a ludicidade.

A respeito da turma da professora-pesquisadora, percebemos que os dados obtidos apontam para o progresso dos alunos além daquilo que foi proposto nas oficinas de intervenção, visto que na categoria 1, que não era o foco da nossa análise, houve um avanço considerável em relação à arbitrariedade da escrita, o que antes contabilizava 23 fenômenos e 100 erros, agora contabiliza 17 fenômenos e 58 erros.

Ao compararmos a classificação dos erros da primeira produção, com a classificação de erros após a intervenção, com a escrita final, percebemos uma redução no quantitativo de fenômenos presentes na categoria dos erros referentes à transposição dos hábitos da fala para escrita. Na produção inicial, foram constatados 20 fenômenos, enquanto na produção final identificamos apenas 16. Foram suprimidos os seguintes fenômenos: Redução do fonema no interior do vocábulo (supressão do "L" medial); Metátese (deslocamento do s); Síncope (supressão do "R" medial); Troca do "R" pelo "L"; Troca do "O" pelo "U".

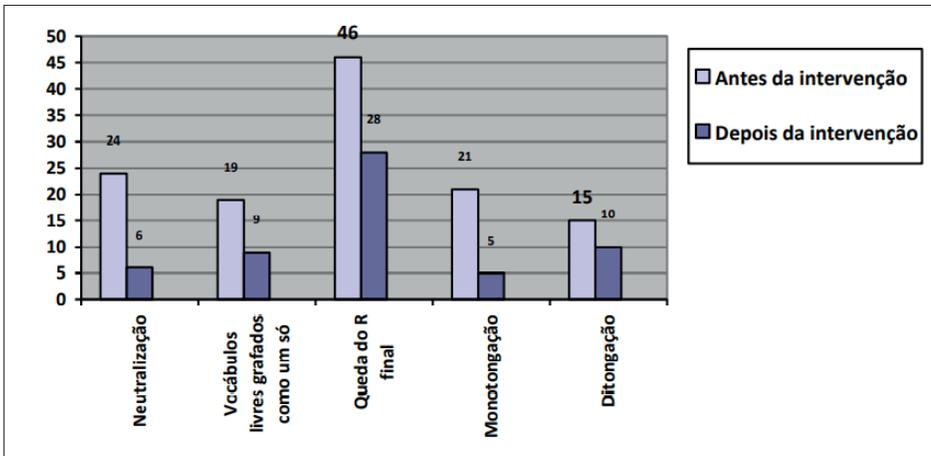
Assim, antes da intervenção, a subcategoria I apresentava 59 ocorrências de erros, erros, porém, com o trabalho desenvolvido em sala de aula, essa categoria quantificou números consideráveis, mostrando uma redução de aproximadamente 75% de erros na escrita, contabilizando 15 ocorrências.

Na subcategoria II, que teve um índice elevado de erros, também houve diminuição no quantitativo, antes apresentava 99 ocorrências e agora apresentou 59. Esse número corresponde a uma diminuição de cerca de 40% de erros. Consideramos que houve avanço, no entanto, o trabalho precisa ser contínuo para que esses números possam ser reduzidos ainda mais.

A subcategoria III, que está relacionada aos erros que são passíveis de maior estigmatização, apresentou na produção inicial o menor número. Mesmo assim contabilizou redução na escrita final. O que antes contabilizava 32 ocorrências, agora contabiliza 20. Uma diminuição de aproximadamente 38%.

Em seguida, direcionamos nossa análise sobre os fenômenos trabalhados especificadamente durante as oficinas, a partir do uso de jogos.

### GRÁFICO 02: COMPARATIVO DOS DADOS REFERENTES AOS FENÔMENOS MAIS RECORRENTES DA PRODUÇÃO REALIZADA ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Com base no gráfico 02, observamos uma redução considerável no quantitativo de ocorrências de cada fenômeno trabalhado. Principalmente, na redução aos fenômenos de Monotongação e de Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica – Troca do “e” POR “i”, perfazendo uma redução de ocorrências que está relacionada a aproximadamente 76% e 75%, respectivamente.

O fenômeno: vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo

formal que antes da intervenção contabilizou 19 escritas, agora mostrou 9. Esse dado indica uma redução de 53% dos casos.

Em relação à queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos, observamos que tanto antes da intervenção quanto depois, mesmo com uma redução de aproximadamente 39%, esse continuou sendo o fenômeno com maiores ocorrências na escrita dos alunos.

Quanto à ditongação, o valor percentual corresponde a uma redução de 33% dos casos, visto que o número de 15 ocorrências reduziu para 5.

Dessa maneira, todas as propostas direcionadas à intervenção foram rentáveis, pois os estudantes conseguiram compreender as modalidades da língua e a influência que a oralidade pode ter sobre a escrita, minimizar os erros cometidos na produção textual. Outro fator relevante foi a possibilidade do aluno, ao se observar, tomar consciência do quanto a escrita é relevante na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das pesquisas bibliográficas realizadas e o resultado dos dados, percebemos que muitos estudantes iniciam o EF – Anos finais com uma escrita aquém da que é esperada para esse ciclo.

Assim, esta pesquisa propôs como objetivo geral analisar os desvios de escrita presentes nos textos produzidos por alunos do 6º ano de uma escola da rede municipal de Jupi, identificando aqueles relacionados às marcas de oralidade, bem como intervir junto com o corpo docente para minimização das marcas mais recorrentes.

Para que não se limitasse à teoria, essa pesquisa investigou, por meio da coleta e análise de dados, quais os erros que mais se materializavam na escrita dos estudantes de oito turmas do 6º ano de uma escola municipal de Jupi-PE que consolidou o panorama geral desse trabalho.

Os dados foram categorizados a partir do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) e apontaram para uma forte presença das marcas de oralidade na escrita desses alunos, visto que 57% dos erros estavam relacionados à transposição dos hábitos da fala

para a escrita, enquanto 43% correspondiam à arbitrariedade do sistema de escrita.

Com isso, listamos, discutimos os fenômenos mais recorrentes (Troca do “E” POR “I”; Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos; Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal; Monotongação de ditongo decrescente: “I” medial).

Seguindo os critérios da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) direcionamos nossa intervenção, em formato de nove oficinas no total (PAVIANI; FONTANA, 2009), três oficinas para docentes de LP e seis oficinas para os alunos do 6º ano da professora-pesquisadora, formando um panorama específico do corpus que quantificou 65,5% das ocorrências dos erros de escrita relacionados à transposição dos hábitos da fala para a escrita, enquanto 34,5% eram referentes à arbitrariedade.

Assim, após a aplicação das oficinas, realizamos o comparativo com a produção inicial e, por meio da classificação feita por Bortoni-Ricardo (2005), descrevemos a redução de erros na escrita dos alunos.

Dessarte, comprovamos que uma ação pedagógica respaldada em um diagnóstico inicial possibilita um planejamento que adequa os conteúdos às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, proporcionando um avanço significativo.

Dessa forma, destacamos que um trabalho planejado, com objetivos bem definidos, que envolve o lúdico e os jogos, motivam a participação e, uma vez que o aluno participa, está propenso a desenvolver aprendizagem.

Portanto, esta pesquisa é relevante por poder contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência escrita dos educandos e promover uma ampliação da visão do professor a respeito dos erros de escrita dos alunos, compreendendo melhor suas causas e distinguindo os que se reportam à arbitrariedade dos que sofrem influência da oralidade. A partir disso, pode-se aplicar uma abordagem que possa induzir os alunos a refletirem sobre a modalidade escrita e ser proficientes nas diversas práticas sociais em que essa modalidade é exigida.

## BIBLIOGRAFIA

ADAMS, Marilyn Jager et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ARAGÃO, Maria Socorro Silva. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. IN: *CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA*, 27, 2014, João Pessoa, Anais [...]. João Pessoa: ALFAL, 2014. p. 13, ref. 2101. Disponível em: <https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/r0395-1.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemo na escola, e agora?: Sociolinguística e Educação*. 2 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmruhi (org.). *Sociolinguística e Ensino: Contribuições para a formação do professor de língua*. Santa Catarina, Editora da UFSC, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes. *Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Movimento pela BASE: Critérios da formação continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC*. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1990.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 4.ed. São Paulo: Memnon, 2000.

DUARTE, A. R. C. A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. *Revista Ciência Plural*, v. 3, n. 2, p. 1-3, 11 dez. 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUPI (Município), Prefeitura Municipal de Jupi. Portal eletrônico da cidade. Jupi: Prefeitura Municipal de Jupi, 2019. Disponível em: <http://www.jupi.pe.gov.br/?page=cidade>. Acesso em 15 out. 2019

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins e Fontes Editora, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil, In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo e brincadeira na educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Francisca das Chagas; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de resignificação da prática pedagógica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 23, edição especial, p. 242-259, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8242>. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8242>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed, São Paulo, Cortez, 2016.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz. Fonética. IN: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexandre; MELO, Katia. (org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos. 2014.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 47, n.166, p.1106-1133. ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Oficinas-Pedag%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em 04 jan. 2019.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala; um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

ROBERTO, Mikaela. *Fonologia, Fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo. Parábola editorial, 2016.

SÁ, Poliana. *Jogos Pedagógicos como estratégia de intervenção no uso das marcas de oralidade em produções escritas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental do município de Petrolândia – PE*. Orientador Fernando Oliveira, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SANTOS, Maria Walburga. Felicidade Guerreira: brincar no quilombo, In KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos. *Jogos e brincadeiras: tempos espaços e diversidade: (pesquisa em educação)*. São Paulo: Cortez, 2016.

SEARA, Izabel; NUNES, Vanessa; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo. Contexto, 2015.

SIMÕES, Darcilia. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo. Contexto, 2017.

TEZANI, Thaís Cristina. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, Marília-SP, v.7, n.1/2, p. 1- 16, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Intel/Downloads/603-Texto%20do%20artigo-2105-1-10-20110505.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 14 fev. 2020.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais IN PRETI, Dino (org.). *Análise dos textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCHUIUSP, 1999.

ZORZI, Jaime Luiz. Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. ZORZI, Jaime Luiz. Alterações Ortográficas: existem erros específicos para diferentes transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 26, ed. 80. p. 254-264. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Intel/Downloads/v26n80a10.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018

**O PROJETO  
“DIVERSIDADE  
LINGUÍSTICA,  
AVALIAÇÃO  
SUBJETIVA E  
RESPEITO  
LINGUÍSTICO”  
(DIV.AR):  
DA GÊNESE  
AOS PRIMEIROS  
RESULTADOS**

## MARCUS GARCIA DE SENE

Pós-doutor em Letras da Universidade Federal de Roraima. Doutor em Linguística pela Univerisdade Estadual Paulista (UNESP). É professor do curso de Licenciatura em Letras do Centro Universitário Newton Paiva. Coordena o projeto Div.AR, além de ser membro do Comitê de Ética e Pesquisa da mesma instituição. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). E-mail: marcus.sene@newtonpaiva.br

## INTRODUÇÃO

É consensual que a língua não é um sistema invariável e uniforme, uma vez que, mesmo que de forma limitada e estereotipada, os falantes são capazes de sinalizar a existência da variação na língua. Essa sinalização se dá, por exemplo, quando usam tirinhas do Chico Bento para ilustrar o modo de falar caipira, que se baseia nas crenças populares, no fenômeno do rotacismo (troca do /r/ pelo /l/), bem como quando fazem menção às diferenças prosódicas, a saber: "o modo de falar do Sudeste é diferente do Nordeste". No entanto, dada essa limitação, os falantes parecem não reconhecer que a diversidade linguística – representada pela variação linguística – seja inerente, legítima e sistemática. Com isso, o não reconhecimento da mutabilidade das línguas como sendo algo natural e inerente ao sistema linguístico acaba se materializando, por vezes, em julgamentos sociais que promovem a discriminação do modo de falar de outrem.

Por ser a língua um fato social (CALVET, 2002), ou seja, externa em relação ao indivíduo, ela está sujeita à apreciação social, já que os falantes acreditam que "as línguas existem em formas padronizadas, e esse tipo de crença afeta o modo como pensam sua própria língua e a 'língua' em geral" (MILROY, 2011, p. 49). A concepção social de padronização da língua é alimentada devido às crenças comumente veiculadas de que a gramática normativa, ensinada na escola, é a única detentora da norma-padrão, logo todo uso linguístico que se afaste do padrão linguístico ditado e esperado pela escola é alvo de julgamentos sociais.

Esses julgamentos sociais refletem, como mostra a Figura 1, o fato de que o senso comum "não se dá bem com a variação linguística e chega, muitas vezes, a explosões de ira e a gestos de grande violência simbólica diante de fatos de variação e mudança" (ZILLES; FARACO, 2015, p. 7).

## FIGURA 1 – EXEMPLO DE DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA



Fonte: G1

Ao considerar que a diversidade linguística é uma fotografia de seus usuários, é possível perceber a violência simbólica (BOURDIEU, 2003), manifestada na Figura 1, pois o julgamento em questão, representante de um clássico preconceito linguístico, não é essencialmente apenas linguístico, mas também está imbricado ao status social de quem o enunciou. A esse respeito, Gnerre (2009, p. 61) escreve que “[...] uma variedade linguística ‘vale’ aquilo que ‘valem’ os que dela fazem uso, ou seja, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações”.

Considerando que a língua transmite “além da mensagem contida em seu discurso, uma série de dados que permite a um interlocutor atento não só depreender seu estilo pessoal — seu idioleto —, mas também filiá-lo a um determinado grupo” (BRANDÃO, 1991, p. 6), é imperioso promover reflexões a respeito da variação linguística de modo a desmitificar a visão de unidade linguística tão recorrente no imaginário social dos falantes. Pensando nisso, o projeto de pesquisa guarda-chuva “Diversidade linguística, avaliação subjetiva e respeito linguístico” (Div.AR) foi criado para desenvolver essencialmente três aspectos:

(i) reflexões concernentes ao reconhecimento da legitimidade da variedade linguística, dado que este é um passo fundamental para uma “vivência democrática incondicional” (Scherre, 2020, s/p), além de garantir os direitos expressos na Declaração dos Direitos Linguísticos (1996);

(ii) como fonte de diversidade, a língua está sujeita à avaliação constante de quem a fala de um lado e de quem a escuta do outro

(FREIRE, 2016; SENE, 2022; SENE, BIAZOLLI, BRANDÃO, 2022) e, por essa razão, o projeto em questão também objetiva examinar e diagnosticar os julgamentos sociais emitidos pelos falantes da língua acerca de formas linguísticas;

(iii) ao mapear os julgamentos e discriminação das formas linguísticas, propõe-se a discussão a respeito de como promover o respeito linguístico e a relevância dessa discussão para um ensino de língua materna alinhado a uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987).

Sendo assim, este capítulo visa documentar e apresentar o projeto de pesquisa Div.AR. Para isso, discutem-se os pontos teóricos relevantes que fundamentam as pesquisas desenvolvidas dentro do grupo. Na sequência, apresenta-se uma breve historicidade do projeto em questão, bem como os estudos já desenvolvidos pelos membros do projeto. Por fim, sumarizam-se alguns resultados importantes já publicados.

## PONTOS TEÓRICOS RELEVANTES

"[...] as formas linguísticas não detêm nenhum poder, a não ser o atribuído pelas bocas e pelos ouvidos das pessoas: falar sobre significado sem levar em conta as pessoas que significam e as práticas da comunidade por meio das quais essas pessoas dão sentido às suas palavras é, na melhor das hipóteses, uma visão limitada". (Penelope Eckert; Sally McConnell-Ginet, 2010, p. 106).

Tradicionalmente, pelo menos no Brasil, os estudos sociolinguísticos concentram na identificação, por meio de análises quantitativas, de padrões sociolinguísticos gerais e regulares que são condicionados por aspectos linguísticos, sociais e estilísticos. Em outras palavras, são estudos em larga escala que investigam os padrões de distribuição das variáveis em grandes populações urbanas geograficamente definidas. Nesses estudos, a sociedade é definida e estratificada a partir de macrocategorias relativamente fixas na hierarquia socioeconômica (Langa Lacerda; Görski; Paza,

2023). As variáveis linguísticas analisadas são interpretadas como marcas de categorias sociais primárias, além de associadas a valores de prestígio e estigma com base na norma de referência que é a norma-padrão. Com isso, o significado social da variação, nessa abordagem de estudo da variação, é entendido por meio das categorias fixas e macrossociais (sexo, idade, escolaridade etc.) e pensando sob o prisma da oposição prestígio-estigma.

No cenário dos estudos de primeira onda da sociolinguística (Eckert, 2012), que é como a abordagem anterior é conhecida, o significado social acaba sendo um objeto de especulação casual e não o ponto central a ser investigado dentro dos estudos. Desse modo, a variação acaba refletindo a estrutura social e, por essa razão, torna-se muito importante para os estudos sociolinguísticos brasileiros. Afinal, os estudos que buscam a correlação das variáveis linguísticas com as amplas categorias sociais permitiram a construção de vários corpora e, a partir deles, a "descrição do português brasileiro em diferentes aspectos linguísticos e considerando distintas variedades" (FREITAG; MARTINS; TAVARES, 2012, p. 921).

No entanto, o entendimento da variação linguística como prática social envolve compreender não só como as pessoas produzem e fazem uso da língua nas práticas sociais diversas da sociedade, implica incluir, também, como os falantes percebem e interpretam o que está sendo dito ou, ainda, como eles avaliam, de modo geral, a língua em uso (CAMPBELL-KIBLER, 2006; OUSHIRO, 2015; MENDES, 2018; BERLINCK, BRANDÃO, SENE, 2020; SENE, 2022, SENE, BIAZOLLI, BRANDÃO, 2022). A esse respeito, Sene (2022, p. 36), ao argumentar sobre a importância de estudar a percepção, a avaliação e o processamento da variação, expõe a seguinte analogia:

Do mesmo modo que o mapa da cidade de São Paulo não mostra como são as ruas ou como é andar sobre elas, os padrões macrossociológicos de variação não revelam o que os falantes, em diferentes lugares da hierarquia socioeconômica ou que desempenham

diferentes papéis sociais, estão fazendo socialmente com determinados usos e recursos linguísticos. Para uma compreensão mais completa desse aspecto, é preciso considerar que o uso da língua, pelos falantes, não é um subproduto do fato de que eles fazem parte desse ou daquele grupo.

Por essa razão, tão importante como a documentação da variação linguística em diferentes comunidades de fala, é a compreensão da legitimidade dessa variação linguística e o reconhecimento do fato de que esse é um processo natural e inerente de todas as línguas. Afinal, um passo fundamental para uma "vivência democrática incondicional" (Scherre, 2020, s/p), envolve o direito à variação linguística, dado que a língua não é um mero instrumento de comunicação e que existe uma relação neutra entre o falante e sua língua.

Desse modo, a língua não é algo que se retira de uma caixa de ferramenta, ou seja, "não tiramos o instrumento-língua de seu estojo quando temos necessidade de nos comunicar, para devolvê-lo ao estojo depois, como pegamos um martelo quando precisamos pregar um prego." (Calvet, 2002, p. 65). Uma certa ferramenta você pode amá-la ou odiá-la sem alterar em nada esse objeto, a língua e a variação linguística, ao contrário, podem sofrer influências diferentes a depender do processamento e das reações subjetivas gerais que os falantes criam a respeito de usos linguísticos.

Com isso, alguns grupos podem impor algumas formas linguísticas como sendo as prestigiadas, enquanto outras, igualmente funcionais e inerentes ao sistema linguístico, podem ser desprestigiadas, o que acaba por inferiorizar o modo de falar de outra pessoa, cerceando a sua identidade, aspectos sociais, culturais e ideológicos que são próprios da realidade social de cada usuário da língua. Esse silenciamento e cerceamento, próprio de uma violência simbólica (Bourdieu, 2003), fere um princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, mais especificamente inciso III, do artigo 1º da CR; o item 1 do artigo 2 da DUDL, que institui o

respeito à distinção de raça, sexo/gênero, cor e, preferencialmente, da língua como instrumento de formação e participação social.

Diante disso, nota-se que o reconhecimento da legitimidade da variação linguística também vai incluir a compreensão dos julgamentos sociais e avaliações subjetivas dos falantes. Isso porque os significados que a língua transmite, para além dos denotacionais, são significados sociais co-construídos socialmente (Sene, 2023), o que implica afirmar que significados como "menos escolarizados", dependem de vários fatores contextuais e não são elos intrínsecos de uma forma linguística ou de outra (Sene, 2022; Araújo, Sene, 2023). Dessa maneira, compreender todos esses fatores permite que os falantes possam transitar com segurança dentro do universo da variação linguística de modo a compreender a necessidade de adequabilidade linguística, a depender da situação comunicativa, sem perder aspectos essenciais de sua identidade.

A compreensão e o mapeamento das diferentes avaliações subjetivas, bem como do processamento da variação permitem, também, que se promova uma reflexão a respeito do respeito linguístico. A noção de respeito linguístico, conforme vem sendo desenvolvida por Scherre (2020), envolve a promoção de convivências humanísticas, harmoniosas e pacíficas por meio da linguagem. Reconhecendo que, por ser variável, a língua pode sofrer alterações, e suas alterações são explicadas sob a ótica de diferentes fatores.

Ademais, vale lembrar que "diferenças e/ou diversidades são próprias da humanidade, mas não podem e não devem ser compreendidas enquanto desigualdade e/ou meio para desigualar os seres humanos" (Neto, Agnoleti, 2012, p. 459). São numerosos os números de falantes que são silenciados por se sentirem inseguros no uso de sua própria variedade linguística, "o que caracteriza uma não liberdade do exercício dos Direitos Humanos" (Sene, Silva, 2022, p. 132). Por essa razão, tão importante quanto o combate ao preconceito e à discriminação linguística, é conscientizá-los sobre a implicação dessa prática e a importância de se promover o respeito linguístico entre os falantes.

## O DIV.AR: DA GÊNESE AOS PRIMEIROS RESULTADOS

O Grupo de Pesquisa "Diversidade linguística, avaliação subjetiva e respeito linguístico" (Div.AR) nasceu no ano de 2022 com o fomento do Centro Universitário Newton Paiva. O projeto inicia-se sobre a coordenação do Prof. Dr. Marcus Garcia de Sene e vice coordenação da Profa. Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida. No ano de 2023, com o recadastramento do projeto no diretório de pesquisa da Newton Paiva, a vice coordenação passa a ser realizada pela Profa. Me. Gleides Ander Nonato. O objetivo do grupo era tratar de questões que envolvessem a variação e diversidade linguística, bem como aspectos relacionados a julgamentos sociais, avaliação subjetiva, preconceito e respeito linguístico. Esclarece-se que questões epistemológicas também foram temas para os integrantes do grupo. Com o fomento recebido, o grupo buscou se consolidar com parceria entre outros grupos de pesquisa tanto dentro quanto fora da Newton Paiva. Essa consolidação e parceria permitiu que o grupo já alcançasse alguns objetivos, bem como a publicação de alguns estudos e reflexões a respeito dos temas investigados.

O grupo Div.AR, diferente de outros grupos de pesquisa da grande área de Sociolinguística, não objetiva contribuir diretamente com estudos de documentação linguística e caracterização linguística de diferentes comunidades de fala. Interessa-nos, particularmente, examinar como a variação linguística é processada, quais são as avaliações subjetivas que os falantes possuem de usos variáveis de diferentes níveis. As avaliações subjetivas podem ser positivas e estarem relacionadas a significados sociais sobre uma certa forma linguística, ao passo que as avaliações também podem ser negativas e, portanto, incidir em discriminação e preconceito linguístico. Considerando esse cenário, intenta-se investigar essas questões de modo que, posteriormente, possam-se desenvolver reflexões sobre como combater o preconceito e a discriminação com base em usos linguísticos e promover um respeito linguístico.

Um dos primeiros estudos, fruto das pesquisas desenvolvidas

pelo Div.AR, foi publicado como artigo científico na Revista Tabuleiro de Letras pelo coordenador do projeto. A pesquisa em questão visava compreender como os falantes mineiros da região metropolitana de Belo Horizonte avaliam o modo mineiro de falar. O estudo cujo título é "Bunitim demais da conta": crenças e atitudes linguísticas sobre o "falar mineiro" da região metropolitana de Belo Horizonte desenvolve um instrumento de coleta das crenças e atitudes aplicado on-line.

O instrumento de coleta foi construído em três partes. Conforme explicita Sene (2023, p. 248-250),

na primeira parte, foram apresentadas aos investigados questões abertas que lhes permitissem expor suas impressões linguísticas acerca do modo de falar de um mineiro. A expectativa era que os participantes não só apresentassem suas reações mais gerais por meio dessa abordagem direta, como também atestassem a multiplicidade de falares existentes na região. [...] Na sequência, conjecturou-se analisar as atitudes linguísticas dos respondentes por meio de uma abordagem indireta. Os inquiridos precisavam responder a uma escala de diferenciais semânticos, tal como preconizado por Osgood, Suci e Tannenbaum (1957). [...] Na aplicação da Parte III do questionário, de encerramento da investigação realizada, optou-se pelo emprego da caixa de seleção que continha os adjetivos que revelassem uma tipificação mais completa de como um falante mineiro costuma ser identificado.

Os participantes inqueridos apresentaram uma coesão social na forma como eles avaliaram o seu próprio modo de falar. Um sentido de orgulho e solidariedade com o grupo a que o falante está presente é perceptível com base nos significados sociais elencados como caracterizadores do modo de falar da região. Destaca-se, também, a resignificação da acepção de "caipira" que potencialmente, associada à dimensão avaliativa, neste estudo, é

um significado social assinalador da persona mineira.

A próxima publicação do grupo foi realizada em uma obra internacional publicada pela editora Springer. Uma editora americana de grande renome no mercado editorial. O coordenador do projeto em parceria com as professoras Caroline Biazolli (UFSCAR) e Sílvia Brandão (UNESPAR) executaram uma pesquisa em que se coletavam discursos metalingüísticos com base em uma publicação realizada no Facebook que tinha a seguinte mensagem: "Cite um erro de português que te irrita profundamente".

Sene, Biazolli e Brandão (2022) reuniram uma série de discursos metalingüísticos em que os usuários da língua destacavam e justificavam os erros que os irritavam. A avaliação subjetiva de formas variantes se torna recorrente no cotidiano dos falantes, tendo em vista, nos termos de Bourdieu (2003), que a linguagem é uma práxis. Isso equivale a dizer que a língua é muito mais que um instrumento de comunicação, é também um instrumento de poder, afinal "não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos" (BOURDIEU, 2003, p. 5).

Como a norma-padrão supostamente é aquela que, dentro do mercado linguístico (BOURDIEU, 2003), é a que detém maior valor, ela se torna a régua que vai mobilizar os juízos de valor e os rótulos atribuídos aos usos que se distanciam de um padrão linguístico esperado. Com isso, os erros mais irritantes apontados pelos usuários do Facebook são aqueles que sofrem força de prescrição normativa, ou seja, aqueles em que são frequentemente discutidos na escola e outros espaços sociais.

A título de exemplo, entre os "erros mais irritantes", está a menção acentuada ao uso de mim + verbo no infinitivo (para mim fazer) – categorizado como de natureza morfossintática –, seguida do uso de mais ao invés de mas – do nível fonético-fonológico. Também há recorrência de agente no lugar de a gente, representando uma junção vocabular, de natureza fonético-fonológica. A referência a alguns usos linguísticos variáveis e não a outros mostra que as avaliações subjetivas emergem na medida

em que os falantes vão tendo consciência sobre esses usos; quanto à consciência, os fenômenos em variação podem estar acima ou abaixo dela. No caso do estudo de Sene, Biazolli e Brandão (2023), as evidências sociais extraídas dos comentários do Facebook estão acima da consciência dos falantes, já que são produtos das ideologias linguísticas, que, nas palavras de Silverstein (1979, p. 193), representam "quaisquer conjuntos de crença sobre a língua articulados pelos usuários como uma racionalização ou justificação de estrutura e uso linguístico percebidos".

Outro estudo publicado como fruto das reflexões do projeto de pesquisa Div.AR é o "O direito à diversidade linguística e a promoção do respeito linguístico". Esse publicado na Revista Estudos de Cultura e escrito em colaboração entre o coordenador do projeto e a acadêmica Aline Martins da Silva, que além de estudante de Letras na Newton Paiva, também estuda Direito na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse estudo, diferente do anterior que buscou reflexões com base em dados quali-quantitativos, conjecturou refletir sobre a sociedade reconhecer a legitimidade por trás da diversidade linguística e incorporá-la, apropriadamente, como um direito a ser respeitado, uma vez que é, por meio dela, que se funda e organiza a identidade social de um determinado grupo ou falante, além de ser responsável para a caracterização de culturas regionais do Brasil.

Para essa pesquisa, noções sobre variação e heterogeneidade ordenada foram discutidas para refletir sobre a funcionalidade e sistematicidade dos usos variáveis. Além disso, discutiu-se sobre o entendimento de diversidade linguística e língua como um patrimônio na Declaração dos Direitos Linguísticos e como essa discussão pode ser refinada de modo a incorporar não só a diversidade entre línguas que compõem o território brasileiro, mas também a inclusão da variação linguística dentro do português brasileiro. Afinal, o desconhecimento e o desrespeito à variedade linguística presentes no Brasil não só silenciam identidades culturais e regionais, como também distorcem um direito humano fundamental que é o direito à comunicação.

Esse artigo surge em razão dos inúmeros discursos metalingüísticos disponíveis nas redes sociais em que os falantes se sentem autorizados a legislar sobre como o outro deve falar e, sobretudo, em organizar as formas lingüísticas com base naquelas que devem ser seguidas, pois são prestigiadas e aquelas que não são. Essa divisão, sem fundamentação empírica, além de preconceituosa, apenas considera o caráter normativo como aspecto relevante para incluir uma forma lingüística como sendo prestigiosa. Em outras palavras, se a forma é prescrita pela gramática, ela é prestigiada; aquelas que não são, devem ser evitadas.

Tal aspecto indica, então, que diferentes formas lingüísticas sejam elas variáveis ou não, são submetidas a um processo de legitimação e que, por essa razão, estão relacionadas a “[...] uma tradição cultural e de uma identidade nacional” (Gnerre, 2009, p. 8). A esse respeito, o estudo de Sene e Silva (2022, p. 131) concluem que

[...] o grande entrave do Brasil não reside, essencialmente, na existência de uma norma dita como padrão a ser seguida, mas sim no acesso extremamente restrito da maioria esmagadora da população a ela e, para além disso, a marginalização e o silenciamento de outros usos lingüísticos que são igualmente legítimos.

O presente estudo se faz muito importante tanto para alunos de graduação e pós-graduação, bem como a todos os falantes de modo geral. Afinal, não é possível se valer sempre dos moldes prescritos pela gramática tradicional (Bagno, 2007), dado que as gramáticas normativas postulam formas anacrônicas e inalcançáveis da língua, de modo que ignora que o uso efetivo da língua guarda um conjunto de regras mais complexas, coerentes e eficazes do que a própria prescrição normativa. Desse modo, é fulcral romper com essa visão normativista, pois “[...] não é mais possível continuar rechaçando a nossa

realidade linguística [...]” (Faraco, 2008, p. 26).

A apreciação consciente ou inconsciente de um dado fenômeno linguístico está vinculada à capacidade cognitiva do falante e, ao mesmo tempo, a valores que são socialmente impostos a uma forma linguística. Diante disso, os estudos desenvolvidos no Div. AR visam refletir sobre a questão da variação linguística, mas de modo a promover o reconhecimento dessa variação como algo legítimo e que deve ser incluído nas discussões dentro e fora do ambiente escolar. Logo, é necessário que os falantes conheçam a legitimidade da variação, dominem-na apropriadamente para que, na sequência, eles possam apossar-se de outras normas linguísticas, inclusive a norma culta da língua. Sem medo de que, para isso, precisará renunciar a seu modo de falar e de suas características sociais e regionais que acabam emergindo na língua.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, K. J. ; SENE, M. G. . A avaliação social dos cuiabanos e várzea-grandenses: design de um experimento sociolinguístico sobre o uso variável do rotacismo de /l/ em ataque complexo. In: SOARES, Eliane Pereira Machado; SANTOS, Douglas Afonso dos; PAZ, Flávia Helena da Silva; SILVA, Thiago Silva e. (ORG). *Descrição, Análise e Ensino de Línguas*. 1ed.Rio Branco: Nepan Editora, 2023, v. 1, p. 51-58.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 186 p.

BERLINCK, R. A.; BRANDAO, S. M. ; SENE, M. G. Desafios e caminhos na compreensão da variação sintática: design de um teste de percepção. In: Cristina dos Santos Carvalho; Norma da Silva Lopes; Angélica Rodrigues. (Org.). *Sociolinguística e Funcionalismo: vertentes e interfaces*. 1ed. Salvador: EDUNEB, 2020, v. , p. 23-52.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRANDÃO, S. de F. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

BRANDAO, S. M. ; SENE, M. G. ; BIAZOLLI, C. C. . *Varição, Preconceito Linguístico e Ensino: Velhos Problemas, Novas Histórias. Travessias Interativas*, v. 26, p. 191-207, 2022.

CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionito. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMPBELL-KIBLER, K. *Listener perceptions of sociolinguistic variables: the case of (ING)*. Tese de Doutorado. Stanford University, 2006.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder (1992). In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010. p.93-108.

ECKERT, Penelope. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, n. 41, p. 87-100, jun. 2012.DOI:10.1146/annurev-anthro-092611-145828.

ERICKSON F. *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987, pp. 335-56.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, J. B. *Varição, estilo, atitude e percepção linguística: o caso das laterais /k/ e /l/ no falar paraibano*. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FREITAG, R. M. K.; MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. *Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações*. *Alfa*, São Paulo, v. 56 (n.3): 917-944, 2012.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LANGA LACERDA, M. .; GÖRSKI, E. M.; PAZA, C. R. M. A Terceira onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases?. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 21, n. 1, 2023. DOI: 10.25189/rabralin.v21i1.2070. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2070>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MELLO NETO, J.B; AGNOLETI, M.B. (2012). Educação e Diversidade Sexual: em busca de uma escola não homofóbica. In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio(orgs). *Educação em Direitos Humanos e Diversidade: diálogos interdisciplinares*. Maceió: EDUFAL, p. 443-471.

MENDES, R. B. *Percepção e performance de masculinidades: efeitos da 210 concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal*. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo, 2018.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-87.

OUSHIRO, L. *Identidade na Pluralidade Avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Respeito linguístico: contribuições da Sociolinguística Variacionista*. Abralin ao Vivo – Linguists Online, 8 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W4XqhsiB9I0>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVERSTEIN, M. *Language structure and linguistic ideology*. In P. Clyne, W. Hanks, C. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Chicago Linguistic Society. 1979.

SENE, M. G. *Bunitim demais da conta? Crenças e atitudes linguísticas sobre*

o falar mineiro da região metropolitana de Belo Horizonte. *TABULEIRO DE LETRAS*, v. 7, p. 242-259, 2023.

SENE, M. G. *A percepção sociolinguística de gêneros e sexualidade: efeitos da duração de /s/ e do pitch médio*. 2022. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2022.

SENE, M. G.; BIAZOLLI, C.C.; BRANDÃO, S. M. "What deeply irritates you": subjective evaluation na societal evidence of (socio)linguist phenomena. In: *Understanding Linguistic Prejudice: Critical Approaches to Language Diversity in Brazil*. Springer, 2023.

SENE, M. G.; SILVA, A. M. . O direito à diversidade linguística e a promoção do respeito linguístico. *REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA*, v. 8, p. 127-158, 2022.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

ISBN: 978-65-87392-24-0

**CD**



9 786587 392240

 **Editora  
Newton**