



Educação *como forma de* socialização

Volume 4

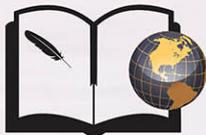
Socialização e educação:
movimentos Exotópicos, dimensões da avaliação,
políticas públicas e considerações preliminares sobre
o sistema de ensino brasileiro

Organizadores:

Estanislau Ferreira Bié
Maria Saraiva da Silva
Henrique Cunha Júnior
Hugo Leonardo G. dos Santos
Theóphilo Michel Á. C. Beserra
Francisco Valdey A. Guedes
Lorena Américo R. Fechine
Edivar Barbosa dos Santos
Manoel Jocélio dos Santos
Ana Grayce F. de Sousa



As mudanças ocorridas em sociedade e conseqüentemente na educação contemporânea brotam de transmutações de ordem econômica, política, social e cultural que desencadearam conseqüências por todo o planeta. Essas mudanças vieram repletas de exigências que refletem sobre o mundo do trabalho, que requer do trabalhador conhecimento teórico e prático para o exercício de funções, mobilidades, atitudes e diversidades de ações em um dinamismo que segundo alguns contratos trabalhistas devem prezar por resultados considerados de qualidade com baixo custo. Ao tratarmos de educação e sociedade na *Coleção Educação como forma se socialização* por meio das coletâneas que a compõem desejamos apresentar as mudanças nos currículos universitários e as conseqüências na educação básica tendo a escola e a comunidade escolar como foco das diversidades dos temas a serem aprendidos e ensinados. A democracia e o exercício da democracia é o que se espera com as mudanças na educação brasileira que por força de decisões políticas partidárias e sócio participativas requereram uma nova base norteadora da educação básica com o objetivo de conduzir os sistemas de ensino nacional por caminhos comuns. A escola mais uma vez tem no Brasil o papel de pela educação dos conhecimentos e com conhecimento de causa, preparar os indivíduos para o exercício das diversas formas de trabalho e estabelecer vínculos com a sociedade de forma a transformar cidades, estados e país. Nessa perspectiva e frente às novas realidades, a superação de conceitos e teorias dantes estudadas nas universidades e vivenciadas na educação escolar por séculos eram modelo para os locais de trabalho junto com os livros adotados pelos sistemas de ensino que eram praticamente a única fonte de ensino e aprendizagem. Na atualidade, contudo, as formas e meios de ensino e aprendizagem devem ser considerados e adotados nos diversos ambientes em que as sociedades estejam restabelecidas. São sociedades em transformação e os aprendizados brotam de todos os lugares, meios e formas. É a recriação na sociedade em que a informática está inserida no mundo da rua, das casas, das famílias, universidades, escolas e trabalho, transformando vidas. São choques de gerações e conhecimentos em um mesmo universo. Universo na dimensão cósmica e universo dos conhecimentos paralelos entre educação escolar e trabalho modificando a história da educação nas interligações, inter-relações de contextos das políticas, das científicidades e das culturas.



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISEF



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



editora fi
www.editorafi.org

Educação como forma de socialização

Conselho Editorial e Científico da Coleção Educação como Forma de Socialização

Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dra. Dawn Duke
University Tennessee/EUA – UT

Dr. Estanislau Ferreira Bié
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dr. Henrique Cunha Junior
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dr. Ivan Costa Lima
**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira-UNILAB**

Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dr. João Marcus Figueiredo Assis
Universidade Federal do Estado do RJ - UNIRIO

Dr. Moacyr Gonçalves de Aquino Junior
Universidade de San Lorenzo - UNISAL

Dr. Nardi Sousa
Universidade de Santiago/Cabo Verde – US

Dr. Oséias Santos de Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Me. Ana Cláudia Silva Farias
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Me. Maria Saraiva da Silva
Universidade Federal do Estado do RJ – UNIRIO

Me. Samia Paula dos Santos Silva
Universidade Federal do Ceará – UFC

Me. Marlene Pereira dos Santos
Universidade Federal do Ceará – UFC

Me. Maria Socorro Pimentel
Universidade Federal do Ceará – UFC

Me. Theóphilo Michel Á. Cabral Beserra
Universidade Federal do Ceará – UFC

Esp. Francisco Valdey Acioly Guedes
Universidade Federal do Ceará – UFC

Esp. Solange Lima Simão Bié
Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF

Esp. Edivar Barbosa dos Santos
Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF

A Coleção Educação Como Forma de Socialização foi avaliada
e facultada por colaboração *ad hoc*.

Claudio Pedro Gondim de Alcântara, Estanislau Ferreira Bié, Estanislau
F. Bié Segundo, Estanislau F. Bié Terceiro, Felipe Tadeu Beserra de
Oliveira, Edivar Barbosa dos Santos, José Cildo Martins, Luana Felix Bié,
Manoel Jocélio dos Santos, Marcos Nunes da Silva, Maria Sanders
Martins Souza, Solange Lima Simão Bié, Stenio Ferreira Bié
Instituto Superior de Ensino Sem Fronteiras – ISESF

Educação como forma de socialização

Volume 4

**Socialização e educação: movimentos Exotópicos,
dimensões da avaliação, políticas públicas e
considerações preliminares sobre o sistema de
ensino brasileiro**

Estanislau Ferreira Bié
Maria Saraiva da Silva
Henrique Cunha Júnior
Hugo Leonardo G. dos Santos
Theóphilo Michel Á. C. Beserra
Francisco Valdemy A. Guedes
Lorena Américo R. Fachine
Edivar Barbosa dos Santos
Manoel Jocélio dos Santos
Ana Grayce F. de Sousa
(Orgs.)

fi editora ***fi***

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

Arte de capa: Carole Kümmecke

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva da; JÚNIOR, Henrique Cunha; SANTOS, Hugo Leonardo G. dos; BESERRA, Théophiló Michel Á. C.; GUEDES, Francisco Valdemy A.; FECHINE, Lorena Américo R.; SANTOS, Edivar Barbosa dos; SANTOS, Manoel Jocélio dos; SOUSA, Ana Grayce F. de; (Orgs.)

Educação como forma de socialização, volume 4: Socialização e educação: movimentos Exotópicos, dimensões da avaliação, políticas públicas e considerações preliminares sobre o sistema de ensino brasileiro [recurso eletrônico] / Estanislau Ferreira Bié; Maria Saraiva da Silva; Henrique Cunha Júnior; Hugo Leonardo G. dos Santos; Théophiló Michel Á. C. Beserra; Francisco Valdemy A. Guedes; Lorena Américo R. Fechine; Edivar Barbosa dos Santos; Manoel Jocélio dos Santos; Ana Grayce F. de Sousa; (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

386 p.

ISBN - 978-85-5696-319-4

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título.

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Apresentação

Os organizadores

As mudanças ocorridas em sociedade e conseqüentemente na educação contemporânea brotam de transmutações de ordem econômica, política, social e cultural que desencadearam conseqüências por todo o planeta. Essas mudanças vieram repletas de exigências que refletem sobre o mundo do trabalho, que requer do trabalhador conhecimento teórico e prático para o exercício de funções, mobilidades, atitudes e diversidades de ações em um dinamismo que segundo alguns contratos trabalhistas devem prezar por resultados considerados de qualidade com baixo custo.

Ao tratarmos de educação e sociedade na ***Coleção Educação como forma de socialização*** por meio das coletâneas que a compõem desejamos apresentar as mudanças nos currículos universitários e as conseqüências na educação básica tendo a escola e a comunidade escolar como foco das diversidades dos temas a serem aprendidos e ensinados.

A democracia e o exercício da democracia é o que se espera com as mudanças na educação brasileira que por força de decisões políticas partidárias e sócio participativas requereram uma nova base norteadora da educação básica com o objetivo de conduzir os sistemas de ensino nacional por caminhos comuns. A escola mais uma vez tem no Brasil o papel de pela educação dos conhecimentos e com conhecimento de causa, preparar os indivíduos para o exercício das diversas formas de trabalho e estabelecer vínculos com a sociedade de forma a transformar cidades, estados e país.

Nessa perspectiva e frente às novas realidades, a superação de conceitos e teorias dantes estudadas nas universidades e

vivenciadas na educação escolar por séculos eram modelo para os locais de trabalho junto com os livros adotados pelos sistemas de ensino que eram praticamente a única fonte de ensino e aprendizagem. Na atualidade, contudo, as formas e meios de ensino e aprendizagem devem ser considerados e adotados nos diversos ambientes em que as sociedades estejam restabelecidas.

São sociedades em transformação e os aprendizados brotam de todos os lugares, meios e formas. É a recriação na sociedade em que a informática está inserida no mundo da rua, das casas, das famílias, universidades, escolas e trabalho, transformando vidas. São choques de gerações e conhecimentos em um mesmo universo. Universo na dimensão cósmica e universo dos conhecimentos paralelos entre educação escolar e trabalho modificando a história da educação nas interligações, inter-relações de contextos das políticas, das científicidades e das culturas.

As culturas que surgiram por consequências da informatização e automação impactaram os sistemas de produção e de trabalho da mesma forma que trouxeram o progresso nas várias dimensões da sociedade também provocaram mudanças nos comportamentos humanos e relações sociais. Os impactos sobre os diversos setores intensificaram o Brasil com os altos índices de desemprego, baixos salários, desvalorização dos profissionais e índices alarmantes de descompromisso com a alfabetização de populações excluídas da participação social. O desrespeito e desprezo pelo ente humano em sua essência em forma de abandono, a exploração da força de trabalho, as más condições de vida nas cidades e zonas rurais atingem aos pobres e aos mais pobres ainda, exacerbando instintos de violência por conta da violência sofrida.

Dentre as tantas violências infligidas ao povo brasileiro, o analfabetismo, o coloca sempre em dinâmicas de escravização por falta de acesso ao conhecimento que o aproxime dos direitos e deveres de cidadania.

Nesse sentido a coleção educação como forma de socialização abre portais que interligam a sociedade ao direito a ela devido e por

ela produzido. Para tanto, apresentamos aos/as leitores/as produções diversas e distintas provenientes de várias universidades e áreas de estudo cujos organizadores se propuseram a contribuir com suas pesquisas para dentro da história da educação e da sociedade rever e apontar caminhos que possam de alguma forma direcionar os planos e gestão educativa.

Educação em sociedade e para a sociedade em que a instrumentalização requer o envolvimento de todos os espaços privados e públicos. As dinâmicas de introdução dos familiares em participação na educação social e escolar dos/as aprendentes, à prática de cuidado com os lugares de educação formal e informal, a compreensão dos dinamismos comunitários são propriedades que comporão a nova adequação dos projetos de ações políticas e pedagógicas de universidades e escolas em que a liberdade para busca do conhecimento e a internalização deste conhecimento seja refletido política e socialmente.

São exemplos de temas que formam esta coleção: Educação e contemporaneidade; Paradigmas em Educação e Educação freiriana; Gestão Pública e políticas educacionais; Debates contemporâneos para a cidadania; Educação Infantil discutindo práticas pedagógicas; Educação e práticas de ensino; Comunicação e aprendizados: processos de socialização do saber, dentre outros conhecimentos a serem postos que fazem de cada coletânea suporte de reiteração e recomposição de conceitos e guias para a vida de educadores e estudantes ao trilharem juntos o caminhar da vida em sociedade.

Sumário

| | |
|---------------------------|-----------|
| Apresentação | 15 |
| Os organizadores | |

Parte I Movimentos Exotópicos

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1 | 21 |
| Movimentos exotópicos no planejamento de conteúdos para ensino de língua portuguesa | |
| Jessica Oliveira Fernandes | |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 2..... | 45 |
| A interferência do conhecimento de mundo na interpretação textual: o caso do provérbio chinês | |
| Valônia Cássia Lima Carvalho; Hugo Leonardo Gomes dos Santos | |

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 3..... | 79 |
| Recursos para a predição leitora em dois livros didáticos de português | |
| Maria Dávila de Melo Sousa | |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 4..... | 101 |
| Horizontes de interpretação: análise de atividades de interpretação textual de um livro didático de português | |
| Maria Cristiana Costa Cavalcante | |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 5..... | 121 |
| Varição e preconceito linguístico em um livro didático de português | |
| Elaine Rocha de Souza | |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 6..... | 143 |
| A modalidade em dicionários infantis ilustrados: a representação do real de acordo com as percepções de usuários dessas obras | |
| Ana Grayce Freitas de Sousa | |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 7 | 175 |
| O metadiscorso multimodal da macroestrutura de dois dicionários de aprendizagem de língua inglesa | |
| Antônio Luciano Pontes; Lorena Américo Ribeiro Fechine | |
| Capítulo 8 | 195 |
| O uso de elementos coesivos em produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental | |
| Cícera Rejane de Sousa Batista | |
| Capítulo 9 | 219 |
| Leitura e escrita multimodais em tela | |
| Antônio Henrique da Silva | |

Parte II

As faces da educação nos contextos sociais, políticos e culturais avaliados perante diversas ideologias

| | |
|---|------------|
| Capítulo 10 | 245 |
| Ensinar gênero na escola? Por que, para que e como não fazer? | |
| Érico Ricard L. C. Mota; Maria Regina de L. G. Oliveira; Kerginaldo L. de Freitas | |
| Capítulo 11 | 263 |
| As dimensões da avaliação na educação | |
| Elenalva Rodrigues carvalho Queiroz; Estanislau Ferreira Bié | |
| Capítulo 12 | 275 |
| A avaliação como forma de compreensão das ações pedagógicas | |
| Dionizio F. da Silva; Maria de F. Neri de Oliveira; Maria L. Cruz e Silva | |
| Capítulo 13 | 283 |
| Processo de execução da avaliação educacional | |
| Maria Aparecida da Silva; Estanislau Ferreira Bié | |
| Capítulo 14 | 291 |
| Avaliação no ambiente escolar | |
| Maria Vanessa da Silva | |
| Capítulo 15 | 299 |
| Educação: considerações preliminares | |
| Pio Barbosa Neto; Estanislau Ferreira Bié | |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 16 | 325 |
| Alfabetização: uma prática docente motivadora | |
| Maria de Fátima Neri de Oliveira | |
| | |
| Capítulo 17 | 335 |
| Ética e cidadania nas escolas | |
| Francisca Cleide Pires Cantarele Lima; Anna Christina Farias de Carvalho | |
| | |
| Capítulo 18 | 349 |
| A educação e o ato de criar coisas novas | |
| Pio barbosa neto; Estanislau ferreira bié | |
| | |
| Capítulo 19 | 355 |
| Liderança criativa em sala de aula | |
| Elenalva Rodrigues Carvalho Queiroz; Estanislau Ferreira Bié | |
| | |
| Capítulo 20 | 367 |
| Comportamentos violentos no ambiente escolar | |
| Valdenia Nunes de Sousa; Elayne Sousa de Lima | |
| | |
| Capítulo 21 | 381 |
| A educação cidadã | |
| Pio Barbosa Neto; Estanislau Ferreira Bié | |

Apresentação

Os organizadores

É com prazer que trazemos a comunidade acadêmica, pesquisadores e estudantes a quarta coletânea da Coleção educação como forma de socialização. O livro está dividido em duas partes, sendo a primeira intitulada “**Socialização e educação: movimentos Exotópicos, dimensões da avaliação, políticas públicas e considerações preliminares sobre o sistema de ensino brasileiro**”, que deseja reverberar sobre os diversos aspectos envolvidos na educação que se apresenta como tarefa complexa, pois surgem questões de diferentes ordens se entrelaçando para que o processo educativo seja efetivado.

São questões que envolvem a formação inicial e continuada do professor, a seleção e o uso de materiais didáticos, as possibilidades e as limitações do ambiente escolar, enfim, são tantas as faces da educação, que seria ingenuidade tentar dar conta em uma só publicação.

Nesse sentido, enquanto professores de língua materna e estrangeira, focamos em quatro pontos que acreditamos serem dos mais importantes para o trabalho docente, a saber: (1) planejamento; (2) reflexões sobre leitura e interpretação de textos; (3) análise linguística e de gêneros, com foco nas características de dicionários escolares e de aprendizagem; e (4) apontamentos sobre o trabalho docente e produção de textos.

Partindo do planejamento e da reflexão sobre o desenvolvimento da atividade do/as professor/a, e passando pelos aspectos que interferem no exercício da leitura, interpretação e

reflexionando na linguística, esperamos contribuir para ampliar a visão do/a profissional da educação nos temas abordados.

Pela direção que seguimos, acreditamos que ao atentarmos mais intensamente sobre os livros didáticos de língua portuguesa, sendo estes, a ferramenta mais disponível e acessada, esperamos auxiliar, não só para a melhoria do trabalho docente, mas também para a qualidade dos livros como ferramentas de ensino e aprendizagem.

Pautando a qualidade das ferramentas didáticas abordadas neste volume, é no dicionário, muitas vezes ignorado por quem o consulta que ocorre a não percepção sobre as características dos apontamentos visuais, cuja importância, os/as autores/as convidam, professores/as e aprendentes a se debruçarem.

Frente a estes pontos e tratando de temas afins, apresentamos a seguir as pesquisas que trazem em primeira instância a percepção sobre as peculiaridades dos textos produzidos por alunos e alunas. E posteriormente apresentamos uma proposta para produção textual tendo o auxílio das ferramentas digitais.

A segunda parte deste livro intitulada, “**As faces da educação nos contextos sociais, políticos e culturais avaliados perante diversas ideologias**”, apresenta as conjunturas, dentre as quais as questões educativas consideradas pelos autores imprescindíveis, questionam e são questionadas.

De início temos a pesquisa que trata de gênero e dos porquês deste tema ser de base curricular ou não. É papel de escola levantar tal bandeira? Segundo os/as autores/as deste capítulo, a escola se torna reprodutora e produtora das desigualdades entre o ser menina, ser menino e os papéis sociais, políticos, culturais e religiosos. Para estes autores, pautados em experiências e subsidiados/as por teóricos que têm dado aos estudos sobre gênero e escola a importância devida, os/as educadores/as dão ênfase as diferenciações históricas que caracterizam meninas sexo frágil e meninos hábeis, a reprodução preconceituosa entre sexos. A

pesquisa aponta para a experiência do professorado sem formação consciente sobre gênero.

Estes pontos nos direcionam para os processos que os capítulos seguintes nos guiam. Tudo é educação, e motivo para avaliação contínua do ensino, da aprendizagem e das práticas docentes.

Atribuir valor ao trabalho docente, as atividades-papéis da escola e dos sistemas de ensino e a contínua aprendizagem se qualificadas como avaliação. São muitas as técnicas que tendo diversos instrumentos que visam medir a qualidade e as proporções do que se ensina e se aprende nos processos dos contextos educativos. Os/as autores/as das pesquisas que seguem apresentam às várias modalidades de avaliação e os resultados que podem ser obtidos para qualificar ou não as exigências mercadológicas da educação que tem como foco principal preparar profissionais para o trabalho em várias dimensões.

Compondo ainda a segunda parte desta produção, os capítulos adiante tratam de alfabetização, uma prática que pode ser motivadora para o/a docente que se prepara para desafios diários frente a crianças, jovens e adultos que necessitam ser inseridos em sociedade através da decodificação alfabética, dando sentido ao ensino e a aprendizagem. A criatividade no ato de alfabetizar e aprender propicia ao/as alfabetizadoras a constante necessidade de reconstruir-se através de contínua formação e atualização no tempo e na história.

Aspectos como ética, cidadania, liderança se sobressaem como importantes amparos para o enfrentamento aos estímulos constantes no campo escolar da atualidade. São tantos os desafios dentre os quais, destaca-se a violência instaurada no contexto da escola.

As construções sociais nos últimos anos caracterizadas pela conjuntura de exclusão da participação social, política, cultural e desesperança de um futuro promissor elevou o nível de violência no

entorno e dentro da escola. Estes e outros aportes são apresentados pelos/as autores/as no decorrer dos capítulos.

Esperamos que sejam bem aproveitados todos os estudos e pesquisas apresentados nesta coletânea, bem como, toda a coleção do fazer educativo.

Os organizadores

Parte I

Movimentos Exotópicos

Capítulo 1

Movimentos exotópicos no planejamento de conteúdos para ensino de língua portuguesa

Jessica Oliveira Fernandes¹

1. Introdução

O trabalho docente tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Considerado figura essencial nesse processo, o professor, além de outras atribuições, tem a responsabilidade de refletir sobre a melhor maneira para atingir seu objetivo de estimular/facilitar a aquisição do conhecimento pelos seus alunos.

Elegemos, então, o planejamento como a principal ferramenta de reflexão do docente, pois tem como objetivo nortear suas ações em sala de aula. É nesse momento que os professores refletem sobre a atividade que realizarão, isto é, sobre as decisões tomadas com o intuito de cumprir determinados objetivos pedagógicos.

Sendo assim, os professores se posicionam em diferentes lugares discursivos com o intuito de alcançar a visão do outro diante de uma situação – no caso, a aula – e, com isso, fazem adaptações na maneira de trabalhar os conteúdos. Essa adequação é permeada por movimentos exotópicos que consistem em ações muito ricas

¹ Graduada em Letras - Português (2013) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2016). Leciona, desde 2017, na área de Linguística na Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas nas áreas de Revisão textual e Gêneros textuais. Contato: jessicafernandes36@gmail.com

para a reflexão pelo próprio docente e pelos demais docentes que participem do planejamento.

Portanto, com o objetivo de analisar os movimentos exotópicos característicos do planejamento, dividimos este artigo nas seguintes sessões: a) planejamento pedagógico e exotopia; b) metodologia; d) movimentos exotópicos no planejamento de conteúdos para o ensino de língua portuguesa e e) considerações finais.

2. Planejamento pedagógico e exotopia

Planejamento é a atividade de organizar as ações que irão ser executadas como uma forma de prever e refletir sobre as possíveis atitudes tomadas diante de situações particulares. No caso do planejamento pedagógico, o plano extrapola o caráter organizador de aulas. Para Menegolla & Sant'anna (2001), o planejamento realizado sob a perspectiva de ensino

é um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação (p.40).

É possível entender que a definição dos autores se refere ao instrumento planejamento que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem; não há somente um tipo de planejamento. Gil (2007) destaca alguns tipos específicos de planejamento, a saber: a). Educacional; b). Institucional; c). Curricular e d) de Ensino. O primeiro é o mais amplo e é feito por autoridades da área de educação – o Ministério da Educação, por exemplo; o segundo ocorre dentro de cada instituição e transparece o perfil desta; o terceiro ocorre no âmbito do curso ou disciplina, é o Projeto Pedagógico do Curso – PPC; e o último, o de Ensino, tem um caráter mais imediato da ação docente, pode referir-se ao planejamento de

uma aula ou de uma atividade. Gil (2007) afirma que esse último ocorre no âmbito mais concreto da ação.

Libâneo (1994) também o define: “[a] previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico” (p.222). O autor destaca a relação do ato de planejar com os objetivos do trabalho docente e, ainda, os procedimentos metodológicos de que o professor lança mão para alcançar o que pretende do ponto de vista pedagógico. É do planejamento de ensino, o que antecede as aulas em si, que nos ocupamos neste artigo.

O plano de ensino normalmente é realizado pelo professor que ministrará a aula, que tem como guia o planejamento institucional que, por fim, é norteado pelo planejamento educacional.

Segundo Joye (2013), para constituir o planejamento de ensino são necessárias as seguintes ações: a). Definir os resultados esperados, os objetivos; b). Conhecer o público-alvo; c). Estruturar o programa; d). Prever as condições materiais; e). Definir o conteúdo; f). Prever os métodos; g). Prever e conceber os suportes e reforços visuais; audioscriptovisuais e h). Prever a avaliação da formação. São essas então as ações esperadas pelas professoras participantes desta investigação que deu origem a este artigo.

No caso da escola em que a investigação ocorreu, os professores têm um dia pré-determinado para planejar suas aulas; as duas professoras utilizavam as terças-feiras. Nas reuniões, os docentes são divididos por disciplina e são acompanhados pelo Professor Coordenador de Área (PCA).

2.1. Exotopia no planejamento

Em 1981, Todorov cunhou o termo Exotopia, em francês, para sintetizar “o sentido que se produz na obra de Bakhtin e que é o de se situar em um lugar exterior” (AMORIM, 2012, p. 96). A ideia de exotopia é concebida por outros autores com outras denominações,

como exemplos, podemos citar Bakhtin, que utiliza a expressão “excedente de visão” (2010); e Faraco (2009) que trata de exotopia como “extralocalidade”.

Bakhtin (2010) trata do acréscimo que o olhar do outro traz para o entendimento de um fenômeno:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão – o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (p.21).

Assim, por mais semelhante que seja a situação em que o *eu* e o *outro* se encontram, há sempre algum ponto obscuro que somente o *outro*, vindo de fora, é capaz de revelar ao *eu*, já que esse *excedente* é “condicionado pela singularidade e insubstitutibilidade do meu lugar no mundo” (p.21). Contextualizando, consideramos que professoras têm perspectivas diferentes do planejamento.

Faraco (2009), ao comentar a perspectiva de excedente de visão estética de Bakhtin, concebe o distanciamento abordado pelo autor com um novo termo: *extralocalidade*. Na verdade, o fenômeno da tensão entre olhares é desenvolvido de maneira similar pelos autores citados.

A tensão entre olhares não se constitui, necessariamente, como uma relação conflituosa entre interactantes, mas como uma relação de trocas em que um ocupa o lugar do outro, ampliando sua visão de mundo. Sobre exotopia, Queiroz (2015) conclui que o exercício exotópico é

[...] tentar ser o outro por um instante e entender do que e como ele se apodera do mundo, para retornar ao meu lugar de

observador, criador estético, pesquisador ou interlocutor de um diálogo e apreendê-lo agora com meu olhar, a partir das minhas experiências, inclusive – e essa tem bastante importância nesse momento – a de ocupar o seu lugar, o do outro, o que não mais me permite analisar pelo mesmo prisma, do mesmo ângulo, com os mesmos significados que dantes (p. 40).

Podemos entender que, por meio da experiência de ocupar o lugar do outro e, portanto, de buscar entender a visão que o outro tem da posição que ele ocupa, uma mudança da visão sobre si ocorre. Essa mudança de visão pode se refletir em escolhas e atitudes.

O movimento exotópico permite um distanciar em que, “como se me visse de fora, com o olhar do outro, modifico-me, altero-me, isto é, [...] atualizando meus sentidos” (QUEIROZ, 2015, p.42). Esse movimento pode ser percebido no planejamento coletivo.

No planejamento realizado na escola, os professores de mesma disciplina e série se reúnem com o objetivo de promover mudanças no sentido de adequar os procedimentos propostos pelas professoras ao contexto de uso. Os docentes trocam experiências com objetivo de intervir e elaborar um plano de aula adequado para cada contexto.

O planejamento das aulas consiste em um movimento exotópico já que o professor se coloca no lugar dos alunos, destinatários das aulas, para retornarem a seus próprios lugares transformados e, dessa forma, desenvolvem ou transformam o plano. Os professores têm a participação de outros professores que dão aula da mesma disciplina, assim, além do movimento exotópico em relação aos alunos, há um movimento em relação ao outro professor.

Essas trocas realizadas no momento do planejamento, visto que esse movimento exotópico de planejar aulas é uma *arena de lutas* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995), podem ser aceitas ou descartadas.

Além disso, estendemos o conceito de exotopia também ao quadro metodológico utilizado na coleta dos dados por este

pressupor procedimentos que configuram a exotopia: a autoconfrontação.

A autoconfrontação é dividida em três momentos: a) a filmagem da atividade, no caso desta investigação, o planejamento; b) autoconfrontação simples – em que o ator assiste à filmagem e comenta com o pesquisador a própria atividade e c) autoconfrontação cruzada – em que ambos os atores (ou par profissional) observam e refletem sobre a atividade realizada pelo outro e a comentam entre si e com o pesquisador. Visto isso, é possível observar algumas semelhanças entre o quadro metodológico e a concepção de visão de mundo trazida por Bubnova (2011).

percebemos nosso mundo [...] por intermédio de uma tríplice ótica na qual vemos o mundo: *eu-para-mim*, *eu-para-outro*, *outro-para-mim*, de tal modo que o mundo resulta ser o espaço onde se desenvolve nossa atividade, concebida sempre em uma estreita participação do outro (BUBNOVA, 2011, p.272, grifos da autora).

A equivalência aconteceria então entre a etapa da autoconfrontação simples e a visão do eu-para-mim; e entre a autoconfrontação cruzada e as visões do eu-para-outro e do outro-para-mim. Essas aproximações completam o raciocínio de que a atividade do planejamento e os procedimentos adotados na autoconfrontação constituem movimentos exotópicos.

3. Metodologia

Para realização desta investigação, utilizamos a pesquisa qualitativa de cunho descritivo-interpretativo. Temos como objetivo observar as transformações e as trocas – informações, sugestões, confirmações – realizadas por duas professoras durante o processo de planejamento de conteúdo de aulas de língua portuguesa em que serão usados dispositivos digitais durante a produção do gênero crônica humorística.

Nesse contexto, utilizamos um quadro metodológico baseado no utilizado pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade – a autoconfrontação cruzada.

Inicialmente, para análise da atividade profissional, eram comuns entrevistas e protocolos verbais como instrumentos de coleta de dados, porém, estudiosos como Faïta (2002) observaram algumas lacunas e concluíram que

o diálogo [no e sobre o trabalho] transgride os limites da interação ao introduzir inferências e encadeamentos do locutor em relação ao que ele próprio enuncia, jogando com sua memória, suas próprias opiniões ou sentimentos (p.57).

O autor, em conjunto com outros pesquisadores, desenvolveu a autoconfrontação que, apesar de ainda mostrar algumas lacunas – e o autor concorda que em todas as metodologias há “pontos cegos” –, cria, por meio de vídeos ou imagens da atividade, condições de diálogo entre os trabalhadores participantes sobre problemas e soluções para a atividade realizada. Faïta desenvolveu o quadro metodológico da autoconfrontação, dando um caráter mais processual à teoria.

A autoconfrontação se dá por etapas: a) uma atividade realizada por um par de trabalhadores que realizam atividades em contextos bem próximos é filmada, dando origem ao vídeo 1; posteriormente, b) o participante observa a si mesmo por meio do vídeo resultante da filmagem da atividade e se autoavalia criticamente (esse segundo momento também é documentado por meio de filmagem, originando o vídeo 2); então, c) ambos os participantes observam e são observados pelo seu par ao assistirem ao vídeo 2 e têm a oportunidade de lançar um olhar crítico tanto sobre a atividade do seu par quanto sobre a própria atividade, propiciando trocas de informações e opiniões que buscam o aperfeiçoamento da atividade analisada por meio do adicional da visão do outro.

O quadro metodológico da autoconfrontação é essencialmente dialógico (BAKHTIN, 2010) por promover vários momentos que possibilitam os diálogos entre professores e entre professor e pesquisador. Diante dos vídeos, podendo “reviver” o momento filmado, os profissionais respondem aos estímulos produzidos pelos filmes, pelo outro profissional participante e pelo pesquisador, propiciando movimentos exotópicos.

Além disso, o pesquisador faz parte tanto pela sua presença no momento das filmagens e das autoconfrontações quanto nas interferências/intervenções que realiza durante as discussões.

Assim, para o nosso propósito, a metodologia é de suma importância, já que a autoconfrontação propicia que os envolvidos na realização de uma atividade interajam sobre o trabalho, e esses movimentos discursivos permitam a observação de como cada indivíduo se identifica, se reconstrói sob o olhar do outro e, ainda, reconstrói o outro sob seu próprio olhar (FAÏTA, 2002).

3.1. Participantes

As participantes desta pesquisa são duas professoras de LP que trabalham, na mesma série, em uma mesma escola pública de Fortaleza (CE) e foram escolhidas pela pesquisadora dentre os docentes que se voluntariaram a participar com base nos dados presentes em fichas nas quais os docentes preencheram alguns dados pessoais e outras informações como o recurso digital, o conteúdo e a série em que eles pretendiam trabalhar².

Como critério de seleção, adotamos a premissa considerada pelo quadro metodológico utilizado: um par que escolha trabalhar em contexto bem próximo um do outro. Nas palavras de Vieira e Faïta (2003), “os protagonistas diretos da atividade são filmados nas

² Para a escolha do recurso digital a ser utilizado, primeiramente foi ministrado um curso sobre o uso de recursos digitais em aulas de língua portuguesa com o objetivo de incentivar a utilização de recursos digitais em sala de aula.

situações de trabalho mais próximas possível umas das outras, o que é essencial para engajar a autoconfrontação sobre as maneiras de fazer” (p. 32).

Sendo relevante que os participantes estejam inseridos em contextos bastante próximos, as professoras escolhidas realizaram o planejamento de produção escrita, gênero *crônica humorística* e ministraram as aulas em turmas de oitavos anos. Elas escolheram usar um dispositivo digital que permite a criação de *e-books*, disponível no site www.livrosdigitais.org.br.

3.2. Procedimentos

Para a análise e reflexão sobre o momento do planejamento, o quadro metodológico da autoconfrontação nos pareceu ser mais adequado, visto que este prevê momentos propícios para a troca e para a reflexão sobre a atividade – neste caso, o planejamento.

Com base em Vieira e Faïta (2003), o quadro metodológico da autoconfrontação é dividido nas seguintes fases: a) filmagem da atividade; b) autoconfrontação simples; c) autoconfrontação cruzada; d) retorno ao meio de trabalho e e) apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa.

Ainda sobre o quadro metodológico, Souza-e-Silva (2011) afirma que

[...] não se pode depreender a experiência de trabalho nem pela observação direta de seu funcionamento, nem pela solicitação direta de sua fala [do trabalhador]. É preciso, portanto, recorrer a métodos indiretos, entre eles as autoconfrontações, que consistem na criação de um contexto que permita ao trabalhador confrontar-se à sua atividade (autoconfrontação simples) e, eventualmente, também a de um de seus pares (autoconfrontação cruzada) diante do pesquisador. Recorre-se à imagem, ou seja, ao registro em vídeo da atividade, como principal suporte das observações e da circulação de discursos (p. 92-93).

Sendo assim, filmamos a atividade (planejamento) das duas professoras participantes. Para a conclusão da primeira fase *filme*, as duas professoras planejaram as aulas com o uso de tecnologia e esse planejamento foi filmado, dando origem a um arquivo de vídeo.

Na transição da primeira fase para a segunda, selecionamos do primeiro vídeo (a filmagem do planejamento), sequências significativas para pesquisa – em que as docentes trocavam mais informações acerca da adequação ou não do plano de aula – dando origem a um vídeo mais curto que foi mostrado para cada professora individualmente com o objetivo de que elas analisassem e comentassem suas próprias atividades, originando a primeira fonte de significação concreta (VIEIRA; FAÏTA, 2003). Assim como a atividade de planejamento, essa fase de autoconfrontação simples também foi filmada nesse segundo momento.

Para a realização da terceira fase, a autoconfrontação cruzada, os dois vídeos (um de cada professora) oriundos da autoconfrontação simples foram editados e apresentados para as docentes. As sequências significativas dos dois vídeos foram selecionadas e um só vídeo foi assistido pelas professoras.

Nessa terceira fase, ambas as participantes estavam presentes, refletindo e comentando a autoconfrontação simples de cada uma delas e esse processo foi filmado. Esses momentos de troca permitem a análise tanto da sua própria (professora A) atividade como da atividade do outro (professora B).

Portanto, o *corpus* foi composto pelas transcrições dos vídeos resultantes das fases de autoconfrontação simples e cruzada, assim como pelo planejamento realizado pelas docentes. Para efeito de análise, as docentes são identificadas com pseudônimos, nesse caso, Marta e Valéria.

4. Movimentos exotópicos no planejamento de conteúdos para o ensino de língua portuguesa

4.1. Autoconfrontação simples

Nesta fase, as professoras assistem a si próprias, comentam suas escolhas e refletem acerca delas. Ressalta-se que a pesquisadora, neste momento, realiza algumas interferências com o objetivo de promover ou incentivar a reflexão e a verbalização das professoras acerca do próprio planejamento.

A professora Marta assistiu ao vídeo dela mesma planejando as aulas para o ensino do gênero *crônica humorística* e comentou suas motivações para determinadas escolhas. Nesta fase, somente a própria professora e a pesquisadora assistiram ao vídeo. O mesmo procedimento foi realizado com a professora Valéria. Nenhuma das duas professoras assistiu ao vídeo do planejamento da outra.

Para analisar, consideramos que os movimentos exotópicos ocorrem especialmente em três relações: a) professor e aluno; b) professor e professor e c) professor e pesquisador.

4.1.1. Movimentos Exotópicos no planejamento da Professora Marta

No que diz respeito às relações exotópicas entre professor e aluno, elas se dão mesmo na ausência física de um dos dois envolvidos (no caso, do aluno), uma vez que o aluno é a motivação das escolhas docentes. Em termos práticos, os alunos (no caso da escola em que a pesquisa ocorreu, essa relação acontece principalmente em relação às turmas) estão sempre permeando as decisões dos professores já que são o ponto principal da atividade, a audiência do planejamento das aulas.

Ao assistir ao vídeo do planejamento, a professora Marta afirma que optou por utilizar, inicialmente, três curtas-metragem para que a partir deles os alunos discutissem com ela as

características da *crônica humorística*. Durante a autoconfrontação simples, ao assistir a essa sequência do vídeo, a professora Marta justificou a opção dela em utilizar os vídeos para trabalhar o gênero com seus alunos, como observamos no excerto de fala a seguir:

Então a gente pensou em trabalhar com vídeos porque os meninos são muito visuais, aprendem mais vendo de que vendo o professor falando. Então eu escolhi três curtas que se aproximassem de assuntos do cotidiano que é pra se aproximar da crônica humorística, que fossem engraçados. E, a partir dos curtas eles teriam que tirar as características do gênero. Eu prefiro assim porque eles vão dizendo personagens, espaço, assunto... mesmo sem saber [das características do gênero]. É melhor do que a gente chegar falando logo. Eles descobrindo as características e depois entendendo que isso é uma crônica humorística, eu acho que eles aprendem mais (MARTA).

Conforme a fala da professora, podemos entender como ocorre a troca exotópica entre professor e aluno quando a Marta se posiciona como aluna e conclui que, por conta do perfil da turma, o trabalho com o aspecto visual seria mais efetivo em termos de aprendizagem. Esse movimento de tomar a posição dos discentes permite que a professora reflita sobre as escolhas realizadas por ela em seu planejamento de aulas. É nesse aspecto de ausência dos alunos que afirmamos anteriormente que a relação exotópica ocorre mesmo sem que o aluno esteja presente no momento do planejamento. A presença e a ausência físicas do interlocutor dizem respeito ao tempo da resposta que, no caso dos alunos, só deve ocorrer após as aulas, enquanto a da professora acontece no momento da discussão do plano de aula.

Outro exemplo da relação exotópica entre professor e aluno ocorre quando a professora, ainda justificando a escolha por trabalhar com os curtas-metragem, menciona a experiência de ensino de outro gênero com a mesma turma.

Nessa outra aula eu pensei em usar a discussão dos curtas pra textos escritos. Mostrar pra eles que o mundo deles, dos vídeos, do computador, essa coisa toda, tá bem próximo do que a gente costuma ver no colégio. Porque na crônica jornalística, que foi o gênero anterior, eles tiveram muita dificuldade, foi um texto que eles sofreram muito pra produzir. Então eu pensei em trazer uma coisa mais leve, mais divertida, mais próxima do cotidiano deles pra dar uma aliviada (MARTA).

Nesse excerto, a professora se mostra impulsionada por uma experiência anterior, em que os alunos não responderam às aulas de forma satisfatória, para modificar suas escolhas em relação ao planejamento de ensino de outro gênero. Com o objetivo de adequar seus procedimentos, Marta novamente se posiciona como aluna e, acrescida dessa nova perspectiva, retorna à posição de professora e muda sua atividade, caracterizando-a, assim, como um movimento exotópico.

Acerca das propostas de escrita, a professora repete a relação exotópica ao se posicionar novamente no lugar dos alunos que, segundo ela, não possuem, em sua maioria, o livro didático adotado pela escola.

Depois dessas duas aulas, eu lancei as propostas [de escrita] (MARTA). São as propostas do livro? (PESQUISADORA)

Não, até porque a maioria nem tem o livro. Aí eu pensei em trazer as propostas mais pra perto deles, sabe? Então eu pensei as propostas baseadas nos curtas que eu passei na primeira aula. A primeira foi sobre vício em tecnologia [o primeiro vídeo falava sobre um menino que era viciado em videogame] e que situação cômica esse vício pode ter causado, que é uma situação do dia a dia dos meninos. A segunda é sobre enganar, por exemplo, você vai na rua e fala com uma pessoa jurando que é outra e que gerou uma situação engraçada. E dar um exemplo que eles poderiam fazer sobre ter esquecido o dinheiro do ônibus e o trocador gritar pro motorista pra abrir a porta de trás e todo mundo olhar pra você [risadas]. Então eu pensei em coisas que eles costumam vivenciar, isso é super comum pros adolescentes? Falta de dinheiro, que adolescente tem dinheiro todos os dias? Então pra

eles é bem mais fácil, eu acredito que eles devam se identificar mais, que eles devam conseguir com mais facilidade (MARTA).

Além da questão das propostas de escrita não serem do livro didático, a docente ainda ressalta a preocupação dela de trazer propostas que se aproximem mais da realidade dos seus alunos como uma forma de facilitar a escrita do gênero trabalhado.

Podemos compreender, então, que os movimentos exotópicos realizados pela professora Marta estão, em sua maior parte, atrelados a sua relação com os alunos, isto é, a preocupação da professora é, acima de tudo, com o aprendizado deles.

Os comentários acerca do planejamento da professora Valéria, serão expostos no próximo subtópico.

4.1.2. Movimentos Exotópicos no planejamento da Professora Valéria

No vídeo da autoconfrontação simples da professora Valéria, ela também destaca a questão da dificuldade que os alunos tiveram com o gênero trabalhado em sala de aula antes do gênero *crônica humorística* e pontua, ainda, a diferença entre as turmas, como vemos nesse excerto de fala da professora:

Porque a gente vem enfrentando alguns problemas na sala de aula. Como com o gênero passado, a crônica jornalística. Muitos alunos não conseguiram produzir. E eu até pensei ‘meu Deus, eu não tô sendo uma professora... né?’ E aí a gente adapta a cada turma, né? Porque temos turmas bem diferentes. Os meus, eles já são mais de... é... conteúdo, Já os da tarde você precisa ter muito jogo de cintura, trazer coisa nova pra eles prestarem atenção (VALÉRIA).

É possível observar que, assim como a professora Marta, Valéria também traz a questão de uma experiência anterior que não foi muito bem-sucedida para, assim, repensar os procedimentos que vinham sendo adotados. Além disso, mesmo sem a presença física

da professora Marta, a professora Valéria parece manter um diálogo constante com a outra docente participante da pesquisa.

Outro aspecto que sobressai na autoconfrontação simples da professora Valéria é a questão do tempo que ela utilizou para destacar os problemas estruturais e ideológicos da escola. Acerca dessa importância dada pela docente no que diz respeito à influência da escola nas condições para uso de tecnologias em sala de aula, conforme a fala da professora:

Mas há um incentivo por parte da escola? (PESQUISADORA)
Não! Não há incentivo. Tem pouco equipamento, os professores não conseguem reservar. É uma competição pra pegar o Data Show. São muitos professores. É difícil, não tem esse investimento. Porque assim... Lá na outra escola tinham sete Data Show, dois laboratórios de informática, então, né? Ai lá eu sempre tava usando meu blog, Data Show, jogos educativos... Era muito bom e aqui eu não consigo fazer isso. Porque aqui é um colégio tradicional. A verdade é essa.

Pra mim não é assim. Tem que ter algo diferente e a gente tem essa dificuldade. Eu tento não desanimar, eu não posso ser influenciada... né? Por esse tipo de sistema (VALÉRIA).

Ressalta-se que, inicialmente, o objetivo dessa etapa era observar as relações exotópicas presentes no processo do planejamento das professoras de Língua Portuguesa, porém, não podemos deixar de dar a devida importância ao aspecto abordado pela professora Valéria, já que as condições para utilização de dispositivos digitais implicam diretamente nos procedimentos adotados pelas professoras.

Os dois pontos que se destacaram na autoconfrontação simples da professora Valéria parecem apontar para um fator preponderante: Valéria se posiciona sempre como se precisasse se justificar constantemente no que tange ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula.

4.2. Autoconfrontação cruzada

A autoconfrontação cruzada é o procedimento que dá origem ao vídeo em que cada docente assiste a si própria e à outra docente. Neste momento, cada uma delas faz apontamentos acerca do próprio e do planeamento da colega.

O professor, quando em contato com a atividade do outro professor, naturalmente se questiona, seja para saber os motivos que levaram o outro a proceder de determinada forma, seja para questionar a si próprio no que diz respeito à maneira adotada de agir, realizar o planeamento. Dessa forma, os docentes já realizam movimentos exotópicos.

Os movimentos exotópicos podem acontecer em diversas instâncias, mas, no caso desta investigação, as possibilidades são mais restritas por se tratar de uma atividade específica.

4.2.1. Planeamento da professora Marta

Professor – professor

O movimento exotópico não se configura apenas como uma tensão entre dois olhares a qual promove uma modificação de perspectiva. Essa mudança pode ser de acordo ou de desacordo com a perspectiva inicial; pode, ainda, implicar em uma mudança de atitude ou não, no caso desta pesquisa, no planeamento de aula.

No que diz respeito aos movimentos exotópicos de *confirmação*³, podemos afirmar que, no momento – da autoconfrontação simples – em que a professora Marta justifica as motivações que a levaram a optar por trabalhar o gênero com o uso de curtas-metragem, houve uma concordância por parte da professora Valéria, como observamos no seguinte excerto de sua fala:

³ As categorias de análise “confirmação” e “modificação” foram criadas com base nos fenômenos emergentes da ação das docentes nesta pesquisa.

[...] eu achei muito interessante a questão de passar os vídeos, os curtinhas pros meninos, né? Até que eu comentei no último vídeo, que essas turmas da Marta, quando traz novidade, né? Essa parte do novo, eles interagem mais. Então eu achei muito importante essa questão de trazer o dia a dia deles, né? O filme, né? Que eles tão sempre mergulhados nessa, né? Essa coisa bem próxima deles. [...] Foi muito bem planejado (VALÉRIA).

No excerto acima, o movimento exotópico realizado entre professores se dá no discurso da professora Valéria quando ela concorda com as de decisões da professora Marta. Para haver essa “concordância”, uma professora (a professora Valéria) se colocou no lugar dos alunos da outra (da professora Marta) a partir do planejamento dessa professora (da Marta), como se fosse ela mesma (Valéria) aluna dessa professora (Marta). Nesse movimento exotópico complexo, a professora Valéria considera, sobretudo, a visão dos alunos em relação ao que foi planejado e confirma a visão da situação.

Como uma forma de justificar o excerto de fala anterior, Valéria afirma o seguinte: “é aquela questão que eu te falei, a turma dela, ela **tem** que ter coisa nova. Eu já ensinei lá. Tem que ter jogo de cintura”. Nesse trecho, o movimento de “ver com os olhos do outro” é mais evidente quando a professora Valéria considera o contexto de trabalho da outra docente, por já ter sido professora da turma, para concordar com os procedimentos da autora do plano em questão.

Por conhecer os alunos da professora Marta, Valéria destaca a necessidade de uma maior dinamicidade e reconhece – como também podemos observar no trecho anterior – que o plano de Marta atende, realmente, as demandas dos alunos.

Em suma, os movimentos exotópicos presentes no processo de autoconfrontação cruzada foram de confirmação já que a professora Valéria considerou a visão da professora autora do planejamento, voltou à sua perspectiva da situação e, com uma

perspectiva mais abrangente, respondeu concordando com a visão da professora Marta. É observado que esse primeiro momento, apesar do acréscimo de visão, não implicou em modificações práticas no planejamento da professora Marta.

Outro movimento exotópico observado foi realizado pela professora Valéria quando, ao constatar que Marta faz um uso maior de recursos tecnológicos em seu planejamento, reflete sobre suas escolhas e responde:

Eu não fiz muita coisa assim porque eu tinha pouco tempo e tinha que cumprir com o conteúdo. E eu entrei duas vezes lá e né... Já tinha que fazer o ajuste das notas, fechar a AP (VALÉRIA).

Sobre as propostas de escrita, eu observei que a Marta trouxe novas propostas e você usou as do livro mesmo, né? (PESQUISADORA).

Mas é aquela questão que eu te falei, a turma dela, ela *tem* que ter coisa nova. Eu já ensinei lá. Tem que ter jogo de cintura (VALÉRIA).

É possível observar, também, que a professora Valéria, ao se demorar consideravelmente justificando o fato de se apoiar no livro didático para planejar suas aulas acaba por responder à atividade realizada pela professora Marta. Ao observar que a professora Marta utilizou três curtas-metragem, além da ferramenta digital *Livros Digitais*, a professora Valéria repensa a sua própria atividade e reage apresentando os motivos que dificultaram o uso de mais recursos digitais em seu planejamento, configurando como um movimento exotópico.

Além disso, o fato de colocar em evidência as dificuldades em utilizar recursos tecnológicos em seu planejamento, a professora Valéria também responde a uma demanda da própria pesquisa, já que se trata de uma investigação do uso de tecnologia no ensino de Língua Portuguesa.

4.2.2 Planejamento da professora Valéria

Professor – professor

No planejamento da professora Valéria, também observamos movimentos exotópicos de confirmação. Quando a professora Valéria, no vídeo da autoconfrontação simples, justifica o fato de ela não ter usado muitos recursos tecnológicos e ter se baseado mais nas atividades propostas pelo livro didático, Marta também realiza um movimento de confirmação, como podemos observar no excerto de fala da professora Marta:

Mas o plano dela também dá certo porque, como a gente já vem comentando, os meninos já puxam mais pro tradicional, aula expositiva; eu já fui professora deles ano passado. Eu peguei as turmas dela e ela pegou minhas turmas, então a gente troca muito, é ótimo (risadas). Então eles são mais disciplinados, gostam de conteúdo, de copiar da lousa, não tem problema. Já os meus meninos, se eu jogar coisa na lousa, a preguiça bate, eles não copiam, sabe? É muito diferente mesmo (MARTA).

No caso desse exemplo, a professora Marta se posiciona no lugar da professora Valéria, observa a situação sob a perspectiva do outro para voltar à sua posição e concordar com a decisão dela.

Embora as duas professoras tenham elaborado planos de aula diferentes para o ensino do mesmo conteúdo, Marta realiza a “ida e volta” característica da extralocalidade exotópica e concorda que os planos de cada uma delas funcionam por se adequarem ao perfil dos alunos. A professora concorda que, por conta da disciplina dos alunos da professora Valéria, o plano mais voltado para o livro didático “também dá certo” (MARTA).

Além dos movimentos exotópicos de confirmação que não promovem mudanças no plano prático, nesse segundo momento, as docentes também realizam movimentos exotópicos que promovem mudanças não só ideológicas, como práticas.

Acreditamos que cada professora pode utilizar a perspectiva da outra docente tanto para readequar o próprio planejamento quanto para sugerir alguma readequação no planejamento da outra.

Essa relação exotópica que gera uma modificação de perspectiva pode ser ilustrada pelo trecho do discurso das professoras que mostra que o movimento de ir e vir promovido pela autoconfrontação gerou uma modificação no plano de aula de uma delas. Sobre o momento de digitalizar as crônicas humorísticas produzidas pelos alunos, as docentes divergiram no planejamento e tomaram conhecimento da ideia do seu par:

Na hora do laboratório de redação, ir alguns pro laboratório de informática. Aproveitar o tempo que eles já estão na escola. Que alguns ficam corrigindo enquanto outros já ficam passando o texto pro livro digital (VALÉRIA).

É... Assim fica bom. Fica até mais fácil. Eu não tinha pensado nisso. Eu tinha pensado em levar lá pra dentro [laboratório de informática] só pra explicar como funciona mesmo essa ferramenta que eles iam usar. Mas de pegar o laboratório pra fazer? Não tinha pensado. É até bom que aproveita que eles já estão aqui na escola e que eu vou ajudando também (MARTA).

Nesse diálogo, observamos indícios de que houve uma mudança não no plano em questão – o da professora Valéria –, mas no da professora Marta⁴. Quando a professora Marta fala “É..... Assim fica bom. Fica até mais fácil. Eu não tinha pensado nisso”, ela concorda que a forma de agir da professora Valéria é mais adequada e, ao final do excerto, já se inclui ao dizer “É até bom que aproveita que eles já estão aqui na escola e que *eu vou* ajudando também”. É válido lembrar que a professora Marta tinha planos de selecionar os textos que iriam ser publicados, os alunos digitariam em um editor de texto (Microsoft Word) e enviariam para que ela transformasse em livro digital.

⁴ Essa mudança no plano da professora Marta é explicada posteriormente, nas considerações finais.

Já no plano da professora Valéria, ela utilizaria o momento do contraturno em que acontece, normalmente, o laboratório de redação para, ao mesmo tempo, orientar os alunos na digitalização do livro digital. Quando Valéria descreve seu plano de aula, na etapa da filmagem da atividade de planejar, destaca a importância de os alunos manusearem a ferramenta digital adotada para a produção do livro digital.

Em síntese, é possível afirmar que, no caso desta pesquisa, os movimentos exotópicos mais recorrentes envolvem a audiência, isto é, os alunos. Em outras palavras, as professoras reconhecem o lugar delas de educadoras (observação) e, ao considerar a recepção dos alunos (compenetração), se aproximam da realidade da audiência e se apropriam das ideologias, do nível de aprendizagem, da condição em que eles estão inseridos e buscam abranger, pelo menos ao máximo, as necessidades dos alunos na forma de planejamento (retorno à posição inicial de professora). As docentes acabam promovendo uma readequação do planejamento de aula com objetivos de aperfeiçoamento já que há o acréscimo da perspectiva do outro na atividade de planejar, o que, ao nosso ver, representa uma transformação no trabalho, no agir docente da professora. Esses movimentos caracterizam os movimentos exotópicos por excelência.

4.2.2 Planejamento da professora Valéria e da professora Marta

Professor – pesquisador

Durante a autoconfrontação cruzada, no momento final do procedimento, houve ainda uma relação exotópica que gerou uma modificação no plano de aula de ambas as docentes. Essa relação exotópica se deu entre a pesquisadora e as docentes.

Na posição de pesquisadora, fiz intervenções como uma forma de incentivo, quando necessário, para que a reflexão da atividade

promovesse um discurso produtivo a título de análise. Nas intervenções, foi preciso ser cuidadosa para que minhas falas não interferissem na perspectiva das docentes; entretanto, ao perceber que a discussão estava dada por encerrada, fiz um questionamento acerca do objetivo do uso do recurso digital durante a aula de produção de textos e do procedimento de seleção dos textos que seriam publicados em um evento⁵ da escola no final do período letivo.

E por que só alguns alunos irão publicar? Já que eles passam pelo processo do laboratório de redação, reescrevem o texto deles... (PESQUISADORA).

Tem alunos que não querem fazer e não fazem (risadas) então, né... (VALÉRIA).

Ok, mas e os que fizeram? Porque pelo que eu entendi, dentre os que querem publicar, por conta da seleção dos melhores textos, alguns ficarão de fora do livro digital (PESQUISADORA).

É, não... Só os que não quiserem mesmo, que não fizeram nada, nem forem pro laboratório, levarem falta (MARTA).

É possível observar que, como pesquisadoras, questionei uma possível situação que envolve o aluno que tem o desejo de publicar e que não tem o texto selecionado para estar no livro digital da turma. Ao fazer a intervenção, considere os objetivos da ferramenta digital que é o incentivo à produção textual. No diálogo com as professoras, observamos que há uma mudança depois que questionamos já que, inicialmente, as duas professoras falam em escolher os “melhores” textos. A professora Marta afirma, por fim, que somente os alunos que não produziram nenhum texto ficariam de fora da publicação do livro digital.

Então, nossa intervenção acarretou um movimento exotópico já que ocupamos o lugar do aluno para questionar o planejamento

⁵ Neste evento, que reúne toda a escola, os alunos que obtiveram destaque nas aulas de produção textual durante o ano são homenageados e premiados.

das professoras. As professoras, acrescidas do excedente de nossa perspectiva da situação, concordaram e mudaram o planejamento.

5. Considerações finais

Embora a quantidade de movimentos exotópicos apresentados na análise da autoconfrontação cruzada não tenha correspondido às expectativas, acreditamos que esse fato se deu por conta da não especificidade do momento de troca.

Em outras palavras, acreditamos que antes mesmo do momento destinado ao planejamento, as professoras já devam ter trocado ideias acerca do planejamento com o uso de um mesmo recurso digital. Uma hipótese para isso é que, durante os três encontros que compuseram o curso sobre uso de tecnologia para o ensino de Língua Portuguesa ministrado no início dos procedimentos desta pesquisa ou durante os intervalos diários, as duas professoras já haviam sugerido uma a outras formas de usar a ferramenta digital escolhida. Dessa forma, no momento destinado ao planejamento, em que fizemos as filmagens, essas trocas que já teriam sido feitas e não puderam ser documentadas.

Sendo assim, acreditamos que as atividades exotópicas apresentadas nesta investigação não demonstram por completo as trocas exotópicas que são características do planejamento de aulas.

Ressalte-se, ainda, a importância do papel do pesquisador no quadro metodológico adotado – a autoconfrontação – visto que o pesquisador necessita de bom senso e uma sensibilidade apurada no que tange a vários aspectos, a saber: a) na condução das autoconfrontações – simples e cruzada – para que uma discussão rica seja estimulada e não induzida; b) na seleção das sequências mostradas às docentes; e c) na interpretação que o envolve em uma atividade segunda, em resposta a uma atividade primeira orientada para a produção de hipóteses.

Referências

AMORIM, M. **Petit traité de la bêtise contemporaine**. Toulouse: Ed. Erès, 2012.

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, ago./dez. 2011.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-111.

GIL, A.C. **Didáticas do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

JOYE, C. R. **Didáticas e Metodologias do Ensino Médio e da Educação Profissional**. Fortaleza: SETEC/IFCE, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEGOLLA, M. SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

QUEIROZ, L. E. G. **Quem vê capa não vê coração: um olhar bakhtiniano sobre a construção de sentidos da imagem dos evangélicos em capas da revista Veja**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015.

TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine: le principe dialogique**. Paris, Seuil, 1981.

VIEIRA, M.; FAÍTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, nº 7, Cuiabá: EdUFMT, 2003, p. 27-67. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

Capítulo 2

A interferência do conhecimento de mundo na interpretação textual: o caso do provérbio chinês

Valônia Cássia Lima Carvalho¹

Hugo Leonardo Gomes dos Santos²

1. Introdução

Em um mundo globalizado onde a informação acerca de qualquer assunto está à disposição de todo aquele que deseja buscá-la, e que possa ter acesso a um aparelho com conexão à internet, o intercâmbio de dados, dos mais diferentes tipos e gêneros, tornou-se uma realidade. As distâncias, diante de tamanha interação, foram encurtadas através dos meios de comunicação e das redes sociais. Pouco ou mesmo nada, parece ser um empecilho à aproximação das pessoas ao redor da Terra. Porém, a massiva maioria que detém o privilégio dessa interação não está isenta de algumas dificuldades.

¹ Graduada em Letras com habilitação em português e inglês pela Faculdade Kurios e Especialista em Docência do Ensino Superior também pela Faculdade Kurios. Contato: valonia.cassia@gmail.com

² Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGL-UFC), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE), especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e licenciado em Letras - Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É membro dos grupos de pesquisa LETENS (Lexicografia, Terminologia e Ensino) e PRAETECE (Prática de Edição de Textos do Estado do Ceará). Atua como professor de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza-CE. Contato: prof.hugoleo13@gmail.com

Embora hoje seja possível interagir com pessoas dos mais diversos lugares do mundo, sem sair de casa, com baixíssimo custo e com espantosa velocidade, a comunicação e interpretação textual enfrentam alguns desafios. Para que haja compreensão de um determinado texto, a cognição precisa estar envolvida. Não se trata apenas de decodificação, mas do contexto, da carga cultural inserida no texto, da história, da geografia, enfim, dos aspectos discursivos envolvidos na produção e no consumo dos diferentes textos que circulam na sociedade. A compreensão requer reflexão, conhecimento enciclopédico, também chamado de conhecimento de mundo, e do âmbito social de onde o texto é proveniente, e tantas outras variáveis que influenciarão direta ou indiretamente na análise de um determinado texto.

Nesse contexto de interação entre povos, a China merece um lugar de destaque, pois tem investido fortemente na propagação de sua cultura. Institutos Confúcio, cujos objetivos são ensinar o mandarim, compartilhar a cultura e promover parcerias entre universidades chinesas e estrangeiras, tem sido implantado em todos os continentes, sendo dez aqui no Brasil, e um deles em Fortaleza, em parceria com a Universidade Federal do Ceará.

A disseminação da milenar sabedoria chinesa através dos Provérbios chineses tem se tornado cada dia mais forte e mais próxima do ocidente através da literatura, do cinema e das mídias de forma geral. E, nesse contexto, um elemento é extremamente relevante, o provérbio chinês. Para o povo chinês, a utilização de provérbios nos diálogos cotidianos demonstra boa educação, sabedoria, respeito e conhecimento da cultura do seu próprio país (HO, 2003).

Tendo em vista tal interação entre as culturas e a importância dos provérbios na cultura chinesa, este trabalho tem por objetivo analisar como o conhecimento de mundo e o conhecimento interacional (KOCH; ELIAS, 2013) podem interferir na compreensão e na interpretação de Provérbios Chineses por universitários brasileiros. Para tanto, foi investigado os traços

linguísticos-culturais utilizados nas interpretações individuais dos provérbios chineses, concedidas por seis informantes e analisar a aproximação ou distanciamento dessas interpretações, junto à interpretação dos provérbios por um nativo chinês, utilizada como parâmetro. Assim sendo, esta pesquisa pretende analisar como tem se dado essa interação, a partir da interpretação, no que diz respeito à compreensão e à interpretação textual, na área da Linguística Textual, e também no que diz respeito à estrutura, à aplicabilidade e à contextualização cultural, no campo de Paremiologia.

Este trabalho se encontra dividido em cinco seções, sendo a primeira a Introdução, na qual contextualizou-se o assunto a ser abordado: interpretação de Provérbios Chineses. Na segunda seção, intitulada Fundamentação Teórica, abordou-se o processo da compreensão de texto, segundo Koch e Elias (2013), Marcurchi (2008), Martellota e Palomanes (2015), e Oliveira (2015) e Koch e Travaglia (2011), dentre outros; bem como a aplicabilidade, a situacionalidade e a estrutura dos provérbios chineses no que tange à Paremiologia de acordo com Ho (2003), Xatara e Succi (2008), Amaral (1976) e Horta (1997). A terceira seção, Metodologia, explicou-se os procedimentos adotados, comentou-se o instrumento de pesquisa e os métodos utilizados. A quarta seção, Análises, baseado na Linguística Textual, no que diz respeito à compreensão e à interpretação textual, segundo Koch e Elias (2013), analisou-se as informações concedidas pelos informantes abordados através do questionário. Ainda nessa seção, traçou-se um comparativo entre as interpretações apresentadas pelos seis informantes acerca do provérbio chinês apresentado junto à explanação concedida pelo nativo chinês a respeito do mesmo, com o objetivo de analisar a aproximação ou distanciamento das informações concedidas pelos informantes com a concedida pelo parâmetro. Na seção cinco encontram-se as Considerações Finais, nas quais foi feito um resumo dos achados, mostrando-se algumas implicações do trabalho realizado.

2. Fundamentação teórica

Nessa pesquisa tratou-se acerca de duas áreas distintas, mas que se comunicam entre si no que tange à relação cultural comunicativa, são elas: a Linguística Textual e a Paremiologia.

No que diz respeito à interpretação textual, segundo Koch e Elias (2013), estratégias sociocognitivas mobilizam vários tipos de conhecimentos que se tem armazenados na memória. Koch e Travaglia (2012) afirmam que, para o processamento textual, recorre-se a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical, de acordo com Koch e Elias (2013), assim sendo, pôde-se compreender a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos e a seleção lexical. Afirma ainda, que se faz necessário que o leitor leve em conta aspectos relacionados ao conhecimento e uso da língua, à organização do material linguístico na superfície textual.

Ou seja, o conhecimento linguístico está relacionado à compreensão de um dado idioma, do código utilizado para que, a partir daí, inicie-se o processo de interpretação e entendimento do texto.

Para Koch e Travaglia (2011), o conhecimento linguístico é necessário para o cálculo da coerência. Para eles, todos os estudiosos são unânimes em afirmar que tal conhecimento é apenas parte do que usou para interpretar um texto e, portanto, para estabelecer sua coerência.

Charolles (1987 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2011), enfatiza que a coerência é estreitamente dependente do interpretador que recebe o texto e busca interpretá-lo, visando seus conhecimentos linguísticos. Enquanto Marcuschi (2008), vai um pouco além, quando afirma que o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.

A cognição também deve ser levada em conta de acordo com Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008), ao postular que o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

É cabível, portanto, afirma que o primeiro entendimento acerca de um texto parte do princípio do conhecimento linguístico previamente adquirido. Conhecimento este, que será o ponto de partida para a interpretação de um determinado texto, para que seja possível a compreensão do mesmo.

Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008), diz que “as pessoas usam e partilham a língua tão bem precisamente porque ela é um sistema em constante interação com seus conhecimentos partilhados sobre o seu mundo e sua sociedade”. Assim, compreendeu-se que tudo parte da língua, da comunicação, da comunicação intersocial e no meio dessa interação com outros conhecimentos nasce a compreensão.

Oliveira (2015) apresenta o conceito de texto como “uma unidade linguística de sentido e de forma, falada ou escrita, de extensão variável, dotada de ‘textualidade’, ou seja, de um conjunto de propriedades que lhe conferem a condição de ser compreendido pela comunidade linguística como um texto”. Assim, pode-se dizer que o texto é a unidade comunicativa básica, aquilo que as pessoas têm a declara umas às outras.

Para Martellotta e Palomanes (2015), as informações nunca se limitam ao conteúdo da mensagem em si. Os autores, ainda, defendem o contexto linguístico ou dados referentes ao local, ao momento da comunicação ou mesmo ao tipo de relação entre os interlocutores; ele chama isso de “situação extralinguística”. Em concordância com esse pensamento, Coutinho (2004 *apud* MARCUSCHI, 2008) afirma que “enquanto unidades empíricas os textos seriam produções linguísticas atestadas que realizam uma função comunicativa e se inserem numa prática social”.

Marcuschi (2008) defende que sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto. E vai além, quando enfatiza:

Assim chegamos às relações ditas contextuais. Estas relações se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individual e coletivos). Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a histórica e a sociedade. Essa inserção pode dar-se de diversas formas e por isso um texto pode ter várias interpretações, embora não inúmera nem infinitas. Mas mesmo essas várias interpretações devem ser coerentes entre si e com isso não podem ser incompatíveis.

Portanto, pode-se afirmar para tanto, que o conhecimento linguístico sozinho não se basta, é preciso ir além do texto apresentado. Embora seja possível decodificar o que está escrito devido ao conhecimento linguístico inerente ao leitor, parte da compreensão pode ficar prejudicada na ausência de outras competências que se fazem necessárias à interpretação do texto. Tais conhecimentos são indissociáveis no que tange à compreensão e à comunicação entre os interlocutores que, muito embora, falam a mesma língua, podem não ter sucesso na transmissão ou na captação do entendimento da mensagem lançada.

O conhecimento de mundo, também chamado de conhecimento enciclopédico, abrange os mais variados tipos de conhecimentos adquiridos no decorrer dos anos por um indivíduo.

De acordo com Koch e Elias (2013), o conhecimento de mundo refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos e vivências, permitindo a produção dos sentidos.

Koch e Travaglia (2011) afirmaram que o conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário do mundo e da cultura arquivada na memória. Para eles, o estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários, porque é somente este conhecimento que vai permitir a realização dos processos cruciais para a compreensão. Ele prossegue

dizendo que, para haver compreensão é preciso que o mundo textual do emissor e do receptor tenham um certo grau de similaridade.

Segundo Garrafa (1987 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2011), os modelos cognitivos globais são blocos completos de conhecimentos relativos a conceitos intensamente utilizados na interação humana. São estruturas cognitivas que organizam nosso conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem interligados.

É preciso ativar conhecimentos das coisas do mundo para produzir sentido a partir do linguístico materialmente construído; a compreensão do texto ocorre, de modo satisfatório, quando o leitor ativa esses conhecimentos na sua interação com o texto (KOCH; ELIAS, 2013).

Marcuschi (2008) afirma que a situacionalidade não só seve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico.

As experiências cotidianas definem a situacionalidade. Também a aquisição de saberes por meio de leituras e outras fontes, pesquisas voluntárias, relacionamento familiar e com indivíduos da mesma, ou de outras culturas etc., acarretam uma gama de conhecimentos abrangentes, superficiais, ou até mesmo profundos, de forma despretensiosa, no decorrer de toda uma vida. O meio influencia o saber. Martellotta e Palomanes (2015) também falaram acerca disso:

Toda a informação é posicionada, no sentido de que, normalmente, não falamos a respeito do que o mundo é, mas da visão que temos dele. Ou seja, os conceitos humanos associam-se à época, à cultura e até mesmo a inclinações individuais caracterizadas no mundo da linguagem. Incorpora-se, portanto, ao processo de significação o sujeito, ou seja, a perspectiva de quem produz no discurso. Isso reforça o que já dissemos anteriormente, quando mencionamos a centralidade do sujeito na construção do significado.

E, ainda seguem dizendo a respeito da experiência humana, que a linguagem é um instrumento cognitivo que tem como função organizar e fixar a experiência humana. Desse modo os significados só podem ser descritos com base nessas experiências, assim como no conjunto de conhecimentos delas provenientes.

A maneira de viver de indivíduo implica diretamente em sua linguagem coloquial, e até mesmo, em sua linguagem culta. São as chamadas “molduras comunicativas”, como bem explanam Martellotta e Palomanes (2015), quando falam que as molduras comunicativas partilhadas em nossa comunidade ou cultura possuem um caráter histórico e são construções resultantes da cristalização consensual de comportamentos negociada por grupos sociais. Afirma também, que o mais importante, nesse processo, é compreender que as moldura comunicativa funcionam cognitivamente como instrumentos indispensáveis à construção dos significados. Oliveira (2015) afirma que o conhecimento de mundo vai depender, de fato, da trajetória de vida de cada indivíduo, daquilo que teve oportunidade de ver, sentir, fazer, ler, trocar, enfim, de viver.

Equiparando o conhecimento de mundo ao domínio extralinguístico, como um saber adquirido, Oliveira (2015) continua acerca do domínio extralinguístico:

É relativo ao conhecimento de mundo, às vivências e experiências daqueles envolvidos a situação comunicativa. Essa bagagem experiencial representa o conjunto de informações advindas do cotidiano, fruto da condição de todos os humanos de “estarem no mundo” [...] estamos falando tanto do conhecimento do produtor do texto, daqueles conteúdos e informações necessários à elaboração linguística, quanto do conhecimento do receptor do texto que necessita compartilhar pelo menos parte das experiências do produtor para que possa dar sentido ao que lê ou ouve.

Dessa maneira, portanto, entendeu que, se faz necessário algum tipo de similaridade, mas experiências cotidianas, ou mesmo informações compartilhadas de tais vivências cotidianas, ou mesmo informações compartilhadas de tais vivências para que haja

entendimento mútuo, tanto por parte do que emite a ideia, quanto daquele que recebe. Para que, de alguma maneira, os indivíduos envolvidos na comunicação possam consultar seus “bancos de dados intelectuais”, armazenado na memória, e assim, sejam capazes de construir sentido. Sentido esse, que vai muito além de uma decodificação linguística, mas que parte de um processo cognitivo mais complexo e inerente apenas aos seres humanos, que é a capacidade de receber informações, decodificá-las, impeli-las em um contexto, em seguida, buscar nos arquivos internos as informações que possuem, e, que o auxiliarão no entendimento mais amplo acerca do texto ou fala que lhe fora apresentado.

São muitos os conhecimentos necessários no momento de análise linguísticas-comunicativas. No que concerne ao conhecimento inter-racial, Koch e Elias (2013) refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, meta comunicativa e superestrutural.

O conhecimento interacional, de acordo com Cavalcante (2013), ocorre sempre que, ao interagir por meio da linguagem, precisa mobilizar-se e ativar os conhecimentos referentes às formas de interação. Para ele, a partir desse tipo de conhecimento seremos capazes de iniciar e terminar certas formas de comunicação. Oliveira (2015) afirma que o aspecto interacional ou dialógico do domínio extralinguístico, no nível da coerência, tem a ver com questões mais específicas da organização textual no nível da coesão.

Tratando acerca do caráter interacional da construção do significado, Martellotta e Palomanes (2015) dizem que a comunicação é uma atividade compartilhada, ou seja, implica em uma série de conhecimentos feitos em conjunto pelos interlocutores em direção à compreensão mútua.

Dentro do conhecimento interacional, o conhecimento ilocucional, de acordo com Koch e Elias (2013), permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto. O conhecimento comunicacional, diz respeito à quantidade de informação necessária numa situação comunicativa, para que o

parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; fazer a seleção da variante linguística adequada a cada situação e adequação do gênero textual à situação comunicativa. O conhecimento meta comunicativa, é aquele que, por sua vez, permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Por fim, o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais, permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macro categorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

No campo da Paremiologia, onde o gênero provérbio é estudado, aborda-se mais especificamente, nessa pesquisa, os provérbios chineses. Analisando a frequência de sua utilização, os níveis de compreensão entre os interlocutores, a situacionalidade, bem como, sua aplicabilidade ao serem citados por indivíduos chineses e não-chineses, das mais diferentes culturas.

Antes, porém, de entrar no contexto da Paremiologia, discorreu-se, inicialmente, acerca dos gêneros textuais. Seus aspectos, características, abrangência e um pouco de sua história.

Os gêneros textuais datam de aproximadamente vinte e cinco séculos, tendo iniciado com Platão. Hoje, no entanto, os gêneros não se restringem apenas à literatura, mas abrange áreas diversa, tais como etnografia, sociologia, antropologia, retórica, bem como na linguística, segundo Marcuschi (2008). Ele afirma também, que nos dias atuais, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural, ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

Carolyn Miller (1984 *apud* MARCUSCHI, 2008) classifica os gêneros como uma “forma de ação social”, um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Ela também salienta que os gêneros não poderiam

ser vistos como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem.

Marcuschi (2008) afirma que os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo aos exercícios de poder. Ele salienta ainda, que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia.

Dessa maneira, pode-se constatar como é estreita a relação entre os gêneros textuais e a cultura, a história e a sociedade de uma forma abrangente.

Os provérbios, por sua vez, apresentam-se como uma expressão genuína de comunicação de um determinado povo. Como uma forma que a humanidade encontrou de traduzir o que estava diante dos seus olhos e que julgava importante perpetuar. Como Alvarez, tão bem acrescenta acerca dos provérbios dizendo que, “essas fórmulas foram plasmadas em m vasto número de expressões, muitas vezes caracterizadas como populares, que seriam portadoras das vivências de uma ou mais gerações aplicadas no cotidiano”.

Horta (1997) diz que há provérbios que tem sua origem na linguagem popular; talvez a maior parte, na literatura, o que inclui anotações antigas da história, das crônicas etc. Detendo-se, mais especificamente aos provérbios chineses, Horta afirma:

No caso do chinês, há uma afinidade língua/provérbios, que possibilita uma concisão difícil de se transpor, com naturalidade, para qualquer língua ocidental. Esses provérbios são compostos, geralmente, por apenas quatro ideogramas. Trata-se de um máximo de informação em um mínimo de espaço. Alguns se compreendem de imediato, seu sentido é literal; outros só mostram o seu sentido se buscarmos sua origem. [...] A vida humana deposita-se em forma de experiência, [...] os provérbios, que sem a menor dúvida guardam parte desse tesouro, revelando estruturas universais da vida, tornam-se também objeto de nosso interesse.

Marcuschi (2008) afirma que os gêneros são ancorados na sociedade e nos costumes e ao mesmo tempo são parte dessa sociedade e organizam os costumes, e podem variar de cultura.

No caso específico dos provérbios chineses, é muito comum o uso dessa linguagem em sua comunicação cotidiana. Pelo fato de terem uma cultura baseada na oralidade, eles julgavam necessário a repetição desses ditos, por serem considerados por eles como uma riqueza do ser, de modo algum, perdida ou esquecida nas próximas gerações.

Bergmann e Luckmann (1995 *apud* MARCUSCHI, 2008) afirmam que um dos traços frequentes nos gêneros é um “estoque comum de conhecimentos diários sobre normatividade e reputação social da atividade comunicativa prescritas e moldadas pelos gêneros”. Estão muitas vezes “imbuídos de valores” e “são muito mais do que guias neutros para a realização de certas atividades comunicativas”. Seguindo esse mesmo entendimento, Bakhtin (1979 *apud* MARCUSCHI, 2008) frisou que os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade.

O uso de provérbios na fala diária demonstra um sinal de autoridade, o que para a cultura chinesa, é uma realidade. Xatara e Succi (2008) abordam esse assunto enfatizando que se alguém cita um provérbio, revela-se em uma condição de igualdade ou mesmo de superioridade para com o seu interlocutor, pela posse da sabedoria universal. Afirma ainda que o provérbio funciona como uma citação, porque se tomara por empréstimo uma ideia estabelecida, isso dará respaldo àquilo que se quer argumentar.

Isso exemplifica, com fidelidade, o que acontece na sociedade e em seu cotidiano, na cultura chinesa. É muito comum os monges budistas, ou mesmo, os mestres de artes marciais, fazerem o uso de provérbios na comunicação com seus discípulos, no intuito de instruí-los e conduzi-los ao conhecimento, à maturidade e à sabedoria. Além disso, eles assim o fazem, na busca e na intenção de perpetuar tais ensinamentos. E assim também, os discípulos

possam a seus futuros discípulos para esses ensinamentos se perpetuem, de geração em geração.

Marcuschi (2008) relata acerca das análises feitos por Susana Günter (1991), uma escritora alemã, quanto à utilização de provérbios:

A autora alemã Susane Günter, ao analisar o uso intercultural do gênero provérbio, observa que os gêneros não têm a mesma circulação situacional em todas as culturas. [...] Tais diferenças se manifestam também no uso do 'pequeno gênero provérbio' na relação entre alemães e chineses, lembra Günter (1991) ao informar que em 12 conversações interculturais, ocorreram 21 provérbios por parte dos chineses e nenhum por parte dos alemães. O uso de provérbios tanto na oralidade como na escrita chinesa é um sintoma de coa educação, diz Günter (1991). Isso não tem a mesma função em nossas culturas ocidentais de maneira geral, em especial em zonas urbanas.

A maneira com a qual os chineses utilizaram seus provérbios em suas conversas, como acima citado por Marcuschi (2008), demonstra claramente a influência cultural sobre a linguagem de um indivíduo dentro da sociedade.

Segundo Amaral (1976), Paremiologia é o estudo das formas de expressões coletivas e tradicionais incorporadas à linguagem cotidiana.

Para Xatara e Succi (2008):

Os provérbios fazem parte do folclore de um povo, assim com as superstições, lendas e canções, pois são frutos das experiências desse povo, representando verdadeiros monumentos orais transmitidos de geração em geração cuja autoridade está justamente nessa tradição; para seus destinatários tão anônimos quanto seus autores.

Provérbio é um patrimônio cultural linguístico de valor incalculável. Alguns provérbios mencionam que os idealizou, outros, por motivos diversos, não trazem seus autores. A explicação desse

fato pode estar na fragilidade da conservação de registro históricos. Muito da cultura chinesa se baseia na oralidade, passada de pai para filho; do mestre ao seu discípulo, como é o caso das artes marciais, por exemplo, e não muito foi devidamente documentado. No caso da china, sua história milenar datada de quase cinco mil anos, se confunde com a história da humanidade que data de seis mil anos. Esse fato só corrobora a dificuldade na conservação de informações.

Ainda no âmbito da Paremiologia, em seu artigo sobre Provérbios Chineses e valores Confucianos, Ho (2003) enfatiza a importância fundamental dos Provérbios dentro da cultura chinesa. Mesmo em uma conversa cotidiana ou num simples texto, o uso dos provérbios é frequente e quase obrigatório, pois segundo ela, o discurso se torna mais natural e espontaneamente chinês, visto que, para os chineses os provérbios são sentenças concisas e prontas que todos conhecem, e, portanto, não há porque não os usar já que são belos na forma e sábios na ideia.

Ho (2003) explica que existe diferença nos provérbios chineses no que diz respeito à forma estrutural, no contexto e também na origem destes. Ela afirma:

De maneira geral os provérbios de forma mais refinada têm origem em passagens históricas ou literárias, procedem de pensadores consagrados ou de poemas famosos e são eruditas, os chamados *chéng-yü* (que literalmente significa: expressões feitas). São na sua grande maioria, formados por quatro ideogramas cuidadosamente escolhidos. Já os provérbios que usam termos mais simples, mais comuns, são muitas vezes de origem desconhecida (tradição oral), são os provérbios populares, os chamados *sü-yü* (que literalmente significa: expressões populares). Para estes, não há restrição de número de ideogramas.

Para melhor esclarecer a diferença existente nos provérbios chineses, poderia fazer um comparativo com os nossos poemas ocidentais, por exemplo. Os poemas clássicos, eruditos e mais conservadores, obedecem a uma série de regras e normas de métrica para serem devidamente classificados e aceitos nessa

categoria. Enquanto que os poemas modernos e pós-modernos, ou contemporâneos não se utilizam destes artifícios, propositadamente, pois desta maneira, romperam com os padrões de uma era, dando-se início a uma nova.

No que tange aos provérbios chineses, isso não se deu de forma proposital, planejada ou arquitetada para romper com uma imposição literária pré-estabelecida de uma época, como o acontecido no Ocidente. Na China (e o Oriente como um todo), esse processo ocorreu de forma mais espontânea e menos aparente. Não como uma revolução literária, com o intuito de quebrar paradigmas, por exemplo, como anteriormente citado, mas devido a uma cultura intrínseca natural de um povo, passada de geração a geração e, em grande parte, de forma oral, visto que, em sua maioria, o povo era iletrado, mas nem por isso, menos sábio em sua essência e riqueza cultural empírica.

Ainda de acordo com Ho (2003), essas expressões consagradas são milenares, e, para os eruditos, saber citá-las apropriadamente em momento oportuno é uma forma muito agradável de mostrar conhecimento, pois segundo ela, “ser erudito, para os chineses, é, antes de tudo, conhecer a sabedoria dos antigos e poder citar, de cor, as sentenças consagradas”. E não somente entre os eruditos, mas também nos provérbios populares, as sentenças utilizadas entre o povo expressam ideias ou valores equivalentes, porém, em uma formulação mais acessível e de mais fácil compreensão.

Nesta pesquisa utilizou-se um provérbio chinês de cunho popular, e, portanto, sem restrição numérica de ideogramas ou caracteres. O provérbio será apresentado, junto a sua história e a interpretação do nativo chinês, como parâmetro de interpretação.

3. Metodologia

Como afirmado na introdução deste trabalho, nosso objetivo é investigar como o conhecimento de mundo e o conhecimento

interacional (KOCH; ELIAS, 2013) podem interferir na compreensão e na interpretação de Provérbios Chineses. A pesquisa posiciona-se sobre hipóteses, buscando elementos que possam vir ou não a comprová-las. Pelo fato de não haver muitos relatos e escritos nesse segmento, ou mesmo, pesquisas semelhantes, essa pesquisa pode ser caracterizada como exploratória, pois de acordo com Gil (2002), quando o tema escolhido ainda não foi detalhadamente estudado, e, portanto, ainda não existem muitos dados registrados, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa de caráter exploratório. Também afirmou Gil (2002) que a pesquisa exploratória tem como objeto proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Ele também afirma que o objetivo principal deste tipo de pesquisa é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

A princípio, buscou-se uma leitura teórica sobre Linguística Textual, em especial os estudos que envolvem a compreensão e a interpretação textual, e sobre Paremiologia, no tocante ao estudo dos provérbios, no que diz respeito à estrutura, aplicabilidade e contextualização cultural.

Em seguida, elaborou-se um questionário dividido em duas partes, sendo a primeira composta com dez perguntas destinadas a mensurar o envolvimento dos seis informantes com a cultura chinesa. Na segunda parte, encontra-se um provérbio chinês para ser interpretado pelos informantes. Os seis informantes receberam o questionário impresso e o responderam em seguida, sob observação. O questionário está disponível em Apêndice, bem como, as respostas dos informantes estão nos Anexos, ao fim deste trabalho.

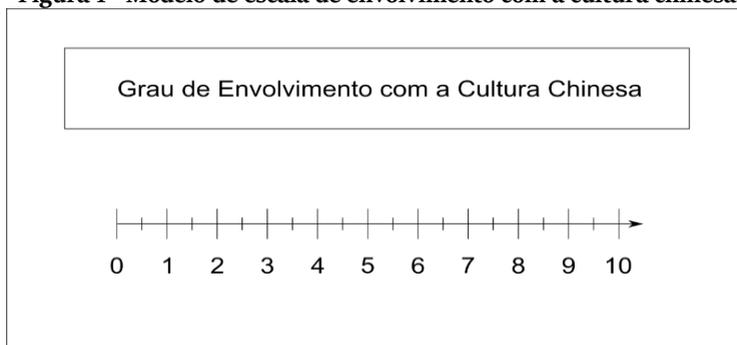
O provérbio chinês utilizado nesta pesquisa foi submetido à verificação de um nativo chinês, residente em Hong Kong, China, e conectado por meio de uma rede-social, eletronicamente. Este, por sua vez, atestou a autenticidade do provérbio, bem como, explanou acerca de sua interpretação e de seu significado. Esta interpretação do provérbio chinês, devidamente atestado pelo nativo chinês, tornou-se o Parâmetro que posteriormente foi utilizado como

comparativo junto às interpretações concedidas pelos seis informantes.

A pesquisa foi realizada com seis informantes divididos em dois grupos, um contendo três informantes com maior interação com a cultura chinesa; e outro, também com três informantes, com menor interação com essa cultura. A primeira parte do questionário foi utilizada para traçar esse perfil dos informantes, no tocante ao seu grau de envolvimento com a cultura chinesa. Os seis informantes foram separados nesses dois grupos após terem respondido à primeira parte do questionário, contendo as dez perguntas, como mencionado anteriormente. As perguntas respondidas de forma completa valem um ponto; enquanto que, as respondidas de forma incompleta valem meio ponto. Nessa pesquisa não se utilizou os nomes dos informantes para resguardar-lhes sua identidade, em vez disso utilizou as siglas “ICMn” (Informante Contato Máximo), sendo o “n” um número de 1 a 3, para os três informantes com contato máximo com a cultura chinesa e “ICmn” (Informante Contato mínimo), para os outros três informantes com um contato mínimo com a cultura chinesa.

Uma escala de 0 a 10 (Figura 1) foi elaborada com o intuito de apresentar a classificação de envolvimento de cada informante.

Figura 1 - Modelo de escala de envolvimento com a cultura chinesa



Fonte: Elaborada pelos autores.

Vale ressaltar que o “M” maiúsculo, referente às siglas às quais representarão os informantes, representa “máximo”, enquanto que o “m” minúsculo, representa “mínimo”, na escala.

Em seguida, passou-se para a segunda parte do questionário, contendo um provérbio chinês e apresentou aos seis informantes, já devidamente separados nos grupos, para que eles, os informantes, interpretassem o provérbio de acordo com sua compreensão própria, livre e individual. A interpretação concedida por cada um acerca do provérbio apresentado, foi analisada sob dois aspectos: inicialmente buscou-se destacar qual conhecimento, de acordo com Koch e Elias (2013), foi ativado pelos informantes para a sua interpretação; em seguida, comparou - se as respostas com o parâmetro para observar sua aproximação ou distanciamento em relação a ele.

Nossa hipótese defendia que aqueles que tivessem uma maior interação com a cultura chinesa no decorrer de suas vidas teriam maior conhecimento de mundo nesta área, e, portanto, se aproximariam mais do parâmetro, do que aqueles com menor interação.

4. Análises

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a possível influência do conhecimento de mundo, bem como do conhecimento interacional (KOCH; ELIAS, 2013), na interpretação de provérbios chineses por universitários brasileiros. Para tanto, seis informantes foram escolhidos para participar desta pesquisa. Como os provérbios e adágios populares estão intrinsecamente relacionados com a cultura de um povo, buscou-se meios possíveis para mensurar o grau de envolvimento dos nossos informantes brasileiros com a cultura chinesa para, então, analisar quais recursos e conhecimentos estes buscaram e utilizaram ao interpretar o provérbio chinês a eles apresentado.

Com o objetivo de mensurar o grau de envolvimento dos seis informantes que participaram desta pesquisa com a cultura chinesa,

lhes foi apresentado um questionário dividido em duas partes, sendo a primeira com dez perguntas sobre a China e assuntos relacionados a ela; e a segunda contendo um Provérbio Chinês para ser por eles interpretado. Desta maneira, gerou-se dados passíveis de análise.

A seguir, segue as respostas transcritas de cada informante com sua respectiva pontuação.

4.1. Grau de Envolvimento dos Informantes

O primeiro informante apresentou as seguintes respostas para a primeira parte do questionário:

| Respostas - ICm1 | Pontuação |
|---|------------|
| 1. Alguns, escuto no dia-a-dia, quando em uma conversa alguém para expressar algo, usa do provérbio para falar. | 1,0 |
| 2. A Hora do Rush. | 0,5 |
| 3. Não. | 0 |
| 4. Não. | 0 |
| 5. Já tive. | 0,5 |
| 6. Sim, tenho desejo. | 0,5 |
| 7. As muralhas da China. | 0,5 |
| 8. | 0,0 |
| 9. | 0,0 |
| 10. | 0,0 |
| Total | 3,0 |

O informante ICm1 demonstrou ter algum contato e interesse pela cultura chinesa, ainda que seja um pequeno contato. O somatório de sua pontuação foi de 3,0 pontos.

A seguir, as respostas apresentadas pelo informante ICm2:

| Respostas - ICm2 | Pontuação |
|---|-----------|
| 1. Meu contato com provérbios, foi mais no contato com meus pais que me ensinava muito da vida utilizando provérbios. | 1,0 |
| 2. Não lembro, quase não tenho tempo de assistir filmes. | 0,0 |
| 3. Não | 0,0 |
| 4. Não | 0,0 |

| | |
|--|------------|
| 5. Não | 0,0 |
| 6. Não | 0,0 |
| 7. Não conheço. | 0,0 |
| 8. Não | 0,0 |
| 9. Acho que conheço, mas não sei a origem. | 0,0 |
| 10. Não lembro. | 0,0 |
| Total | 1,0 |

O informante ICM₂, de acordo com suas respostas, demonstrou ter pouquíssimo contato com a cultura chinesa. O somatório de sua pontuação foi igual a 1,0 ponto.

A seguir as repostas concedidas pelo informante ICM₃:

| Respostas - ICM₃ | Pontuação |
|--|------------------|
| Tenho um bom contexto cultural com minha cidade. | 0,0 |
| Sim, não lembro o título. | 0,5 |
| Não | 0,0 |
| Não lembro. | 0,0 |
| Mandarim, inglês. | 0,5 |
| Não lembro. | 0,0 |
| Budismo, Islamismo. | 0,5 |
| Total | 1,5 |

Aparentemente, o informante não compreendeu a pergunta de número 1. As demais respostas demonstraram pouco envolvimento com a cultura chinesa. Sua pontuação foi de 1,5 pontos.

Continuando, abaixo, as respostas concedidas pelo informante ICM₁:

| Respostas - ICM₁ | Pontuação |
|--|------------------|
| 1. Razoável. | 1,0 |
| 2. Sim. O Grande Mestre, Operação Dragão e Shaolin. | 1,0 |
| 3. Já frequentei (Restaurante Muralha da China) | 1,0 |
| 4. Sim. Alguns estilos de Kung Fu do Sul da China por aproximadamente 15 anos. | 1,0 |

| | |
|---|------------|
| 5. | 0,0 |
| 6. Não, mas gostaria. | 0,5 |
| 7. Templo Shaolin | 0,5 |
| 8. Mandaim, estudei apenas algumas palavras | 1,0 |
| 9. A menor distância entre dois pontos é uma reta. (Wing Thung) | 1,0 |
| 10. Budismo | 0,5 |
| Total | 7,5 |

A seguir, seguem as respostas concedidas pelo informante ICM2:

| Respostas - ICM2 | Pontuação |
|--|------------------|
| 1. Filosófico aplicado em termos de artes marciais. | 1,0 |
| 2. Templo de Shaolin, O Vôo do Dragão, O Tigre e o Dragão. | 1,0 |
| 3. Restaurantes e academias de arte tradicionais chinesas. | 1,0 |
| 4. Kung Fu, Boxe Chinês, Tai Chi, Shuai Chiao, Wushu. 18 anos. | 1,0 |
| 5. Sim. | 1,0 |
| 6. Não viajei. Tenho vontade. | 0,5 |
| 7. Templo de Shaolim, Grande Muralha, campos de bambu. | 1,0 |
| 8. Mandarin e Cantonês. Nunca as estudei. | 0,5 |
| 9. Alguns, confundidos entre provérbios japoneses. | 0,5 |
| 10. Budismo, Taoísmo. | 0,5 |
| Total | 8,0 |

Pelas informações concedidas por parte do informante ICM2, percebeu-se um alto grau de envolvimento com a cultura chinesa. O somatório de sua pontuação foi de um total de 8,0 pontos.

Seguem-se as respostas concedidas pelo informante ICM3:

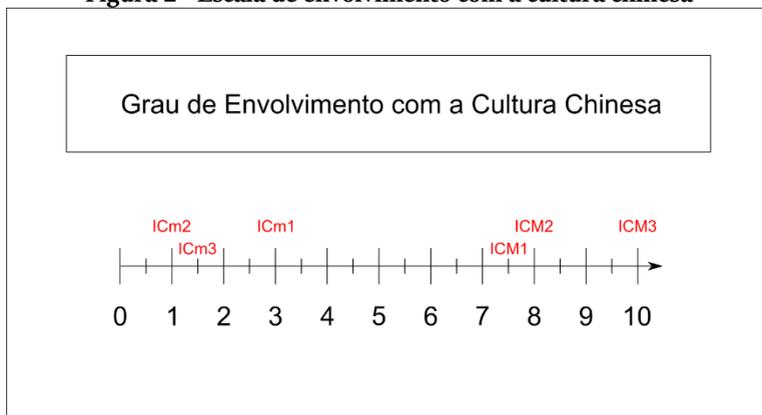
| Respostas - ICM3 | Pontuação |
|--|------------------|
| Sim. | 1,0 |
| Sim. Operação Dragão, A fúria do Dragão, O Beijo do Dragão | 1,0 |
| Sim. Templos, museus, restaurantes de culinária chinesa. | 1,0 |
| Sim. Wing Chun, Shaolin do Norte, Hung Gar, Sanda (Boxe Chinês), Shaolin Oigong (Chi Kung), entre outros por cerca de 30 anos. Mestre. | 1,0 |
| Sim. Mantenho. | 1,0 |

| | |
|--|-------------|
| Sim. Já viajei à China. | 1,0 |
| A muralha da China, Cidade Proibida, Templo Shaolin. | 1,0 |
| Mandarim e Cantonês. Estudo Cantonês. | 1,0 |
| “Antes de governar uma nação, comece a governar sua própria casa (Confúcio)” | 1,0 |
| Budismo, Taoísmo, Confucionismo, Islamismo e Cristianismo. | 1,0 |
| Total | 10,0 |

O informante demonstrou alto envolvimento com a cultura chinesa através de suas respostas, a ponto de obter pontuação máxima no questionário. O somatório de sua pontuação foi de 10,0 pontos.

Assim, nossos informantes podem ser situados da seguinte forma na escala de envolvimento com a cultura chinesa (Figura 2):

Figura 2 - Escala de envolvimento com a cultura chinesa



Fonte: Elaborada pelos autores.

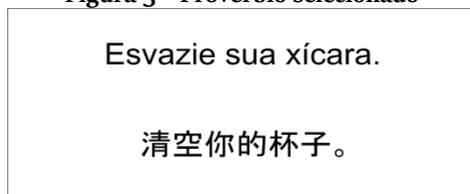
A seguir, discorre-se acerca do provérbio chinês escolhido nessa pesquisa. Apresenta-se a interpretação por parte do nativo chinês e as interpretações dos seis informantes, seguida de análises e avaliações.

4.2. Interpretações do Provérbio Chinês

Como anteriormente mencionado, na segunda parte do questionário utilizado nessa pesquisa, apresentou - se aos seis informantes um provérbio chinês. Este, por sua vez, foi devidamente interpretado e explanado por um nativo chinês que, desta forma, nos serviu de parâmetro para ser comparado e, assim, ser mensurada a aproximação ou afastamento destas interpretações.

O provérbio selecionado foi o seguinte:

Figura 3 – Provérbio selecionado



Fonte: Kawanami (2014).

O conhecimento e a sabedoria são valores muito preciosos para o povo chinês. Em sua cultura milenar não faltam exemplos relacionados a isto. A seguir o compartilhamento acerca da história, bem como da origem do provérbio utilizado nesta pesquisa, sobre o mestre chinês e a xícara de chá:

Muitas pessoas conhecem a história de Nan-in, um mestre zen chinês que viveu na era Meiji (1868-1912). Um dia, um professor universitário foi visitá-lo. Ele estava intrigado com a influência que esse mestre exercia nos jovens e da forma como era admirado por sua sabedoria, sensatez, prudência e simplicidade. Este professor era interessado no Zen Budismo e já havia lido muitos livros a respeito. Durante a conversa, o professor interrompia o mestre com frequência para impor suas convicções, mostrando sua incapacidade de ouvir e aprender as sábias lições que o mestre Nan-in tentava passar através de sua experiência. Neste momento, o mestre ofereceu-lhe um chá e o serviu com toda calma desse mundo. E mesmo após a xícara estar cheia, o mestre continuou

derramando o chá sobre a xícara. O professor não se conteve: “Por acaso, não percebeu que a xícara está completamente cheia e que já não cabe mais nenhuma gota?” O mestre então, parou de derramar o chá sobre a xícara e disse calmamente: “Assim como esta xícara, o senhor está cheio de opiniões e conceitos pré-estabelecidos. Desta forma, como poderia entrar um novo ensinamento? Como poderei dar-lhe novas ideias e perspectivas, se você não tem espaço para elas?” Em seguida, o mestre fez uma pausa por um breve momento e disse-lhe com olhar compreensivo, porém firme: “Se você realmente busca ter conhecimento constante, então tem que esvaziar sempre a sua xícara”. O aluno olhou o mestre perplexo e só então percebeu a veracidade que havia naquelas sábias palavras (KAWANAMI, 2014).

Conversou-se por meio eletrônico e em língua inglesa com um nativo chinês, Grão-Mestre de artes marciais chinesas *Wu Shu*, mais conhecida no ocidente como *Kung Fu*, e solicitou-se que ele interpretasse o provérbio chinês por nós escolhido e ele, prontamente, assim o fez. Segue sua explanação, em português:

“Significa esvazie sua mente, então você pode receber as coisas novas.”³

Este, então, passou a ser o parâmetro de interpretação do provérbio. O primeiro informante, ICM₁, apresentou a seguinte interpretação:

“Eu acho que fala das coisas ruins. As coisas que a gente possa ter dentro da gente, relacionadas ao que temos dentro que seja ruim.”

Como é possível perceber, o informante destacou o aspecto emocional ao apresentar sua interpretação e sua visão pessoal acerca do provérbio, demonstrando sua sensibilidade e reflexão acerca de possíveis acontecimentos que lhe acometem, e, isso pode

³ Original: “Meaning empty your mind, then you can receive the new things.”, tradução da autora.

remeter-se ao seu conhecimento de mundo, ao contexto de experiência no qual o informante está inserido. Outro conhecimento destacado foi o conhecimento linguístico, demonstrando pelo uso submetido da palavra “esvazie” em sua interpretação, palavra esta, também presente no texto que lhe fora apresentado. De acordo como parâmetro, entretanto, o provérbio se refere ao esvaziar-se de conceito existente ou de um pré-conceito, para que lhe seja possível adquirir um novo conhecimento. Desta maneira, houve um considerável distanciamento da interpretação concedida pelo informante em relação ao parâmetro.

O informante ICm2 fez a seguinte interpretação acerca do provérbio:

“Não está dentro de nenhum contexto. Esvaziar minha mente de pensamentos negativos. É amplo, então esvaziar depende do contexto, da ocasião”

O informante destacou não haver um contexto para este provérbio e seguiu apresentando sua interpretação relacionando este aos sentimentos quando enfoca os “ pensamentos negativos”, e a necessidade de livrar-se deles. Esta avaliação demonstra sensibilidade e uma atenção ao que acontece internamente, possivelmente relacionada a uma prática pessoal, demonstrando-o conhecimento de mundo e suas vivências envolvidas em sua análise. Ao repetir a palavra “esvazie”, o informante fez uso conhecimento linguístico, estabelecendo, nessa repetição, um elo coesivo entre o provérbio e seu discurso. Observou-se também a utilização do conhecimento interacional demonstrando por um conhecimento argumentativo da interpretação através da linguagem. No entanto, no que diz respeito ao parâmetro, o informante se distanciou, possivelmente devido ao pequeno grau de envolvimento com a cultura da qual é proveniente este provérbio, no caso, a cultura chinesa.

Segue-se ao informante ICM₃, com sua respectiva interpretação acerca do provérbio:

“Se doar. Compartilhar.”

Ao utilizar a palavra “doar” que remete ao campo da caridade e da generosidade, donde se trata de uma pessoa generosa, pois, ao se deparar com a palavra “esvazie” logo relacionou a palavra “doar”, a qual utilizou para interpretar o provérbio que lhe fora apresentado. Aqui, portanto, pode-se perceber claramente a utilização do conhecimento de mundo, suas vivências e saberes cotidianos envolvidos. Mas além do conhecimento de mundo, outro conhecimento foi ativado, o conhecimento linguístico ao relacionar as palavras “esvazie ” e “doar” como que se referindo ao mesmo contexto. No entanto, no que diz respeito ao parâmetro, houve um distanciamento por parte do informante no que diz respeito a sua interpretação, possivelmente relacionado ao baixo grau de envolvimento ou imersão com a cultura na qual está inserido o provérbio em questão.

A seguir, a interpretação concedida pelo informante ICM₁:

“Você tem que se abster do que você tem para poder absorver um novo conhecimento. Eu não posso exigir de um mestre que me ensine aquilo que eu quero. Eu tenho que aprender o que ele tem pra me ensinar e me esvaziar do conhecimento que eu tenho para receber do mestre.”

Por se tratar de um ex-praticante de artes marciais chinesas, informação que consta nas respostas deste questionário, e de uma pessoa com alto grau de envolvimento com a cultura chinesa, pode-se perceber que o conhecimento de mundo foi ativado ao apresentar sua interpretação acerca do provérbio. O informante demonstrou o entendimento, não apenas do contexto, mas também, conhecimento histórico e cultural acerca do mesmo, demonstrado na escolha de suas palavras. Dessa forma, houve intensa aproximação da interpretação do informante em relação ao parâmetro.

Segue-se, agora, a interpretação do provérbio chinês concedida pelo informante ICM2:

“Quando busca um novo conhecimento, deve estar preparado mentalmente para recebê-lo, esquecendo pré-conceitos que interferem no novo aprendizado.”

Como é possível perceber, o informante destacou o aspecto educacional ao trazer sua interpretação acerca do provérbio apresentado. Por se tratar de um praticante e de um instrutor de artes marciais chinesas, o conhecimento de mundo foi ativado no momento da interpretação. Além disso, pelo fato de o informante possuir um alto grau de envolvimento e imersão na cultura chinesa, sua interpretação demonstrou também o conhecimento do contexto e origem do provérbio. Dessa maneira, houve uma aproximação em relação ao parâmetro.

Por fim, segue-se o que apresentou o informante ICM3 em sua interpretação acerca do provérbio chinês:

“Esse provérbio faz referência a ser uma pessoa de mente aberta sem pré-conceito e sempre pronto pra receber o novo pra se tornar uma pessoa melhor, mais evoluída pra conquistar o conhecimento. Não ser uma pessoa com mente fechada com uma visão unilateral.”

Por se tratar de uma pessoa com alto grau de envolvimento com a cultura chinesa, o informante que pratica artes marciais chinesas por cerca de trinta anos e é mestre em diferentes estilos de *Wu Shu (Kung Fu)*, fez uso de seu conhecimento de mundo ao interpretar o provérbio chinês que lhe fora apresentado e assim, se aproximou do parâmetro em sua interpretação.

Como mostram Koch e Elias (2013), o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento interacional serão sempre ativados em todo momento de leitura. Na intenção de solucionar o problema, no caso, a interpretação do texto apresentado, o provérbio chinês, aqueles que possuíam a imersão e

o conhecimento cultural necessários e suficientes para prover-lhes a compreensão plena acerca do problema apresentado, recorreram tão somente ao conhecimento do mundo, uma vez que tal conhecimento bastava para concluir sua análise. Enquanto que, aqueles que possuíam menor interação com a cultura, e não apenas isso, mas, também não possuíam uma vivência no campo específico no qual o provérbio está inserido, as artes marciais chinesas, a filosofia Zen, o relacionamento entre mestre e discípulo, dentre outros; estes apresentaram a necessidade de buscar com mais afinco os demais conhecimentos, tais como, o conhecimento linguístico, relacionando palavras que estavam no provérbio com o significado aplicado em sua visão e interação pessoal. Assim, todos os informantes apresentaram suas soluções utilizando os conhecimentos que tinham acesso na situação apresentada.

Muito embora seja perceptível o esforço empregado por parte de todos os informantes consultados nesta pesquisa, em solucionar o problema a eles apresentado, aqueles que dispunham de menor envolvimento com a cultura chinesa e com o meio no qual o provérbio pertence, não dispunham das ferramentas necessárias à interpretação do texto apresentado, e desta maneira, se distanciaram do contexto, da situacionalidade e da essência que fundamentavam o provérbio.

Nossa hipótese, como mencionado anteriormente, era de que, aqueles que tivessem uma maior interação com a cultura chinesa, teriam conhecimento de mundo mais aprofundado nessa área, e, portanto, se aproximariam mais do parâmetro do que aqueles com menor interação. O que, de fato, se confirmou, contudo, pôde-se perceber que, além disso, aqueles que não possuíam o conhecimento necessário à interpretação do provérbio, demonstraram o seu valor na busca incansável de solucionar o problema a eles apresentado, recorrendo a todos os conhecimentos que dispunham na intenção de corresponder satisfatoriamente com aquilo que lhes fora requerido.

5. Considerações finais

Esta pesquisa se propôs a investigar como se dá o relacionamento entre o conhecimento de mundo (KOCH; ELIAS, 2013) e a compreensão e a interpretação de provérbios chineses por universitários brasileiros. O que se encontrou foi que, de fato o conhecimento de mundo, as vivências e experiências de um indivíduo funcionam como um banco de dados, como uma enciclopédia viva, aos quais se recorre quando se depara com um problema a ser solucionado, no nosso caso, na área de Linguística Textual e da Paremiologia. O objeto de análise utilizado foi um provérbio chinês, bastante utilizado entre os praticantes de Artes Marciais Chinesas, tanto por mestres, quanto por discípulos e simpatizantes destas artes.

Nossa suposição inicial era de que os informantes que participaram desta pesquisa que tivessem maior envolvimento com a cultura chinesa teriam o conhecimento de mundo necessário para interpretar o provérbio que lhes seria apresentado. Enquanto que, os que não tinham um envolvimento considerável com esta cultura não dispunham deste conhecimento, e, portanto, apresentariam alguma dificuldade ao interpretar o provérbio. O que se pôde perceber foi que, realmente, as dificuldades existiram devido à falta do conhecimento de mundo, no entanto, na ausência deste conhecimento, os informantes recorreram a outros conhecimentos que possuíam para tentar sair da situação problema.

Assim concluiu-se que, no campo da Linguística Textual, no que diz respeito à interpretação textual de acordo com Koch e Elias (2013), ficou demonstrada a recorrência ao conhecimento de mundo, mas que também, os outros conhecimentos, tanto o linguístico quanto o interacional, são ativados na ausência deste. E, no campo Paremiologia chegou-se à conclusão que o provérbio chinês se trata de um gênero muito específico, e, para que houvesse uma interpretação acerca deste, fêz-se necessário que os informantes tivessem uma imersão com a cultura chinesa, e não apenas no âmbito

geral, mas diretamente com o aspecto da cultura que estava expresso no provérbio em questão, demonstrando sua aplicabilidade e contextualização cultural que são áreas abordadas na Paremiologia.

O provérbio utilizado nesta pesquisa está inserido no campo das Artes Marciais Chinesas e da Filosofia Zen, o que requer um conhecimento de mundo específico nestas áreas para que haja compreensão acerca do mesmo. Uma possibilidade de pesquisa futura poderia se dar na abordagem dessa “especificidade de conhecimento requerida” no que diz respeito à compreensão e interpretação de provérbios chineses, utilizando informantes envolvidos com a cultura chinesa, porém inseridos em contextos diferenciados à dos provérbios chineses apresentados. Isto abre um leque de possibilidades de pesquisa a se explorar, mais profundamente, contribuindo com o campo da Paremiologia.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, nosso trabalho encontrou algumas dificuldades em relação à metodologia, ao instrumental de análise e quanto à disponibilidade escassa de material de pesquisa em língua portuguesa, no âmbito da Paremiologia, existindo uma maior diversidade em outros idiomas, tais como inglês e alemão por exemplo. Diante destes fatos, bem como dos demais citados anteriormente, ressalta-se a relevância de nossa pesquisa, ao passo que esta contribuiu na catalogação de novos dados a serem somados aos registros científicos já existentes tanto na área da Linguística Textual quanto da Paremiologia, e ainda ampliou o campo de visão para outras possibilidades a serem exploradas.

No que diz respeito aos provérbios chineses, estes carregam em si mesmos a simplicidade, o fascínio e a exuberância de uma cultura tão rica e ampla que nem mesmo os séculos, e por que não dizer os milênios, foram capazes de apagá-los. Na verdade, eles são personagens fundamentais na preservação das tradições e na manutenção da história e na identidade de um povo. São passados de pais para filhos, de mestres para os seus discípulos como uma herança de valor inestimável. Os provérbios chineses são como jóias raras que nunca envelhecem, nem perdem seu fulgor, e, apesar de

atravessarem as gerações mantêm-se contemporâneos no sentido, no contexto e na forma.

Acredita-se que a melhor maneira de traduzir a profundidade e a beleza de um provérbio chinês, é fazendo o uso dele mesmo para tal feito!

“Se você quer a felicidade por uma hora, tire uma soneca.
Se você quer a felicidade por um dia, vá pescar.
Se você quer a felicidade por um ano, herde uma fortuna.
Se você quer a felicidade por toda a vida, ajude alguém.”
(Provérbio Chinês)

Referências

- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HO, Yeh Chia. Provérbios Chineses e Valores Confucianos. **Revista Internacional d'Humanitats**, 2003. Disponível em: <www.hottopos.com>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- HORTA, S. R. G. Provérbios na tradição chinesa. In: BRETZKE, G. G.; HORTA, S. R. G. (Orgs.). **Calidoscópio**. São Paulo: Mandruvá, 1997.
- KAWANAMI, Silvia. **Esvazie sua xícara... (Filosofia Zen)**, 2014. Disponível em: <<http://www.japaoemfoco.com/esvazie-sua-xicara-filosofia-zen/>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- KOCH, I, G. V.; ELIAS, V, M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I, G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 177-192.

OLIVEIRA, M. R. Linguística Textual. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 193-204.

Apêndice – Questionário Aplicado

Questionário

1. Qual é o seu contato com provérbios, adágios populares ou ditados em geral?
2. Já assistiu algum filme de artes marciais chinesa? Cite 3.
3. Costuma frequentar algum estabelecimento chinês? Tais como restaurantes, museus, templos etc?
4. Já praticou ou pratica alguma arte marcial chinesa? Qual estilo? Por quanto tempo?
5. Mantém ou já manteve algum contato com chineses ou descendentes?
6. Já viajou ou tem desejo de viajar a China?
7. Cite 3 pontos turísticos da China que você conhece.

8. Quais são as línguas oficiais chinesas? Já estudou alguma?

9. Quais provérbios chineses você conhece?

10. Cite 3 religiões existentes na China.

Capítulo 3

Recursos para a predição leitora em dois livros didáticos de português

Maria Dávila de Melo Sousa¹

1. Introdução

Todos os dias o professor se depara com dificuldades em administrar o tempo e auxiliar os alunos na busca da compreensão leitora. Nos primeiros momentos da aula, passado aqueles primeiros minutos que levamos até acalmar a turma ainda temos que prender a atenção deles. O docente encontra bastante dificuldade nesse campo.

Sempre escutamos alguém falando sobre o estimular as crianças e os jovens á leitura. Essa necessidade torna-se ainda maior na fase adulta, quando somos testados diariamente. O que foi assimilado em anos na escola agora deve ser transformado em eficiência leitora. Muitos apenas decodificam o código, “as letras”, todavia poucos são capazes de compreender realmente o texto. O amplo domínio da linguagem é requisito na atualidade de acesso ao conhecimento, são esperados ao final dos anos escolares que haja leitores críticos, capazes de relacionar textos diversos com suas

¹ Graduada em Letras com habilitação em português e inglês pela Faculdade Kurios. Atualmente, é pós-graduanda em Gestão Escolar pela mesma faculdade e professora da rede pública municipal de Maranguape-CE.

experiências vivenciadas e o posicionamento dos mesmos ante aos fatos corriqueiros.

Leitura é um processo de dar significado a materialidade do texto. Já a construção de sentidos é algo natural e espontâneo, muito tem a ver com o que o leitor carrega e sua conexão com autor e o texto. Mas para que isso ocorra á necessidade de ler precisa fazer parte dos hábitos diários. Os desafios da vida moderna e a curiosidade sobre diversos assuntos são um estímulo à busca desses conhecimentos.

A leitura é um processo que acontece em etapas, a primeira delas é a predição, foco de nosso trabalho. A predição pode ser feita estudando imagens relacionadas, com perguntas, títulos, personagens e textos. Na teoria é feita com auxílio de vários mecanismos. E muito embora só corresponda aos primeiros minutos da aula, é imprescindível passo ao objetivo final.

O objetivo deste artigo é analisar as estratégias de predição leitora em dois livros didáticos, sendo esses o Projeto Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012) e o Para Viver Juntos (COSTA *et al.*, 2012). Utilizamos, para tanto, os seguintes autores: Pereira (2009, 2011, 2012), Koch e Elias (2013) e Antunes (2009). Juntos contribuíram em muito para esse trabalho.

Este trabalho se divide em seções, primeira introdução com ao objetivo do trabalho, depois o tem é desenvolvido teoricamente. A terceira parte aborda os métodos utilizados na análise. Em seguida analisamos metodologicamente ambos os livros didáticos os comparando, e nas considerações finais mencionamos a relevância desse artigo.

2. Fundamentação teórica

Segundo Antunes (2003), “[a] leitura é parte de interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor a interpretação e na reconstrução do sentido das intenções pretendidos pelo autor “. Esse conceito se relaciona com o fato que

existe um encontro durante o ato de ler entre autor e o leitor, e isso só é possível graças a todos os conhecimentos adquiridos na vida.

A leitura é uma forma de se conectar com o mundo a nossa volta, de descobrir novos conhecimentos e refletir sobre aquilo que já trazemos dentro de si. Todos os sinais dados pelo autor abrem caminho às intenções pretendidas pelo mesmo, nesse momento o leitor faz interpretações, recuperações e compreende o conteúdo dos textos. Nessa procura interpretativa, os elementos dão pista do que vamos encontrar. Quando atribuímos significados, levantamos hipóteses e tiramos conclusões, estamos na verdade chegando compreensão global do ato de ler.

Houve um tempo em que o foco era apenas o texto desconectado de tudo e arbitrariamente lido. O estudo apenas do texto era arbitrário por não haver um indivíduo que interagisse com ele, não cumpria seu papel a final. Essa maneira obsoleta sustentava que a mera prática da leitura traria resultados significativos, a compreensão e linearidade.

Outra concepção melhorou na contribuição da busca de sentido no texto. Com propósitos válidos atribuiu-se que autor-texto deviam caminhar juntos. No uso da sua capacidade intelectual o leitor percebeu o autor em muitos momentos seria convidado a ver traços da personalidade do autor dentro do texto.

No passado o foco era só o texto, depois houve uma linha em que o autor era o mais importante e no presente momento os três elementos parecem cumprir melhor essa missão, autor-texto-leitor.

Mais o que e mostrou mais pertinente é a junção dos três autor-texto-leitor. O leitor deixa de ser aquele sujeito passivo e entra na leitura usando o que sabe para compreender o que foi dito ou escrito.

Nessa perspectiva o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos ao não algo preexistente, essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se acontece evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua

forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2013).

O leitor tem um papel fundamental na construção do sentido, usando as estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação. Tudo começa com antecipações, hipóteses que tem como base os nossos conhecimentos prévios e em ambos os textos dos livros didáticos é possível fazer isso.

A aplicação dos fundamentos no ensino de leitura, especialmente nas aulas de língua portuguesa colaboram progressivamente para consolidar as competências e habilidades leitoras dos alunos, de acordo com sua faixa etária.

Associando todas essas estratégias, observamos que utilizando as mesmas é possível conseguir cumprir o nosso objetivo no final da unidade que é o aluno compreender o que é o gênero conto, características e produzir textos semelhantes.

Essa etapa se dá com conhecimentos linguístico, enciclopédico, textual, intertextual e contextual. Esse conhecimento textual é o resgate das estruturas de textos que conhecemos como, por exemplo, sabemos que estamos diante de uma receita por apresentar ingredientes, modo de preparo e rendimento.

Conhecimento linguístico trata da experiência discursiva, noções de construções de frases e semântica. O conhecimento enciclopédico ou de mundo é tudo que assimilamos no decorrer da experiência humana. Um exemplo disso seria quando lemos um poema ou uma tirinha, fazemos conexões com aquilo que já conhecemos para compreender o gênero textual.

O conhecimento intertextual corresponde a identificar as referências explícitas e implícitas de um texto, por recorrer a lembranças da memória e relacioná-las. Como quando assistimos a um filme com o título “Enrolado”, logo recordamos o conto de fadas da “Rapunzel”. E o conhecimento contextual tem haver com associação texto e do contexto, a mesma frase pode ter diferentes significados de acordo com o tom de voz do emissor e sua situação

comunicativa. Como exemplo “Você me paga “ se vier de alguém que está em dívida e tem condições de pagá-la, não resultara em problemas, mas se vier carregada de raiva logo entenderemos que se trata de uma agressão verbal ou intimidação.

A conclusão de Koch e Elias (2006, p. 21 *apud* SANTOS; RICHE: TEIXEIRA, 2013, p.42) é que “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimento da língua e das coisas do mundo”.

Diante disso, devemos parar e analisar que elementos que contribuem para chegar nesse objetivo. Koch (2002 *apud* KOCH; ELIAS, 2013, p.9) indica que a concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono da sua vontade e suas ações. A leitura é o resultado de uma interação verbal e escrita, onde o leitor participa da interpretação e dando sentido ao texto. Concordando com isso, muitas vezes um dado leitor chega a conclusões mais rápido que outros devido à sua formação, sua classe social e sua erudição. A busca da interação entre o indivíduo que ler, e autor, é feita por meio de antecipações, inferências e a formulação de hipóteses.

Existem os que defendem que quanto mais exposto a diferentes tipos de mais teremos cidadãos críticos dentro e fora da escola. O que é ainda mais difícil ao docente, é a escolha de que textos devem ser utilizados na sala de aula, quando e como. Com o tempo, os livros estão deixando mais claro agora o que são gêneros orais e escritos, melhorando assim o trabalho do professor, e dando sugestões de como trabalhar com eles em sala. Ainda objetivando demonstrar como a fala se organiza e sua relevância como no caso dos debates.

Assim como o letramento só ocorre quando existe a compreensão, a leitura sem objetivo não cumpre nenhuma função. Nos textos orais é possível avaliar também o quanto foi assimilado. O leitor não é a mesma coisa que o autor. O primeiro não vai além do texto, sem interação com o autor e o texto. Por outro lado, o leitor faz inferências antecipa, localiza, percebe as intenções do autor.

Aprender a ler, é muito mais do que mera decodificação de signos gráficos, é dar significado ao que se é lido, onde texto apresenta uma função comunicativa e modifica o pensamento humano.

Para isso precisaremos das estratégias certas antes e durante a leitura. Predição remete a previsão, antecipação, adivinhação (GOODMAN, 1991; SMITH, 2003 *apud* PEREIRA, 2012). Atividades motivadoras incluem apresentação título, das imagens, do texto, personagens e o levantamento de hipóteses.

Estudos continuam sendo realizados em dois campos de processamento básicos: o *bottom-up* e o *top-down* (SCLiar-CABRAL *apud* PEREIRA, 2012) que direcionam o raciocínio da leitura alguns fatores como gênero e tipo textual, estilo, objetivo e conhecimentos prévios. O *bottom-up* é processamento linear onde marcas textuais assumem mais relevância, usamos essa estratégia quando temos pouco conhecimento do assunto ou nenhum. Ainda usamos por necessidade de fazer um resumo, uma prova ou comentário quando queremos expor os motivos ou ainda na organização complexa (lexical, sintática, textual).

O “top-down” é descendente do maior para o menor, ou seja, de unidades linguísticas maiores para menores, realizando antecipações com base nos conhecimentos prévios e formulando hipóteses. Isso acontece quando ao fazemos a escolha de textos do mesmo gênero como a crônica ou verificar se já o conhecemos.

Esses processos não acontecem dissociados, usamos ambos quando lemos. Em Pereira (2012), há um exemplo disso é quando queremos tomar um medicamento e temos dúvida sobre dosagem, horários e as indicações. Pegamos a tão famosa bula, um texto léxico e sintaticamente específico, de difícil compreensão embora com uma estrutura previsível, recorremos a eles. Essas características encaminham o leitor a usar os dois processos ao mesmo tempo, primeiro o (top-down) no texto como um todo e após (bottom-up) procurando os detalhes. A decisão surge quando a nossa memória reaviva os conhecimentos e comparamos com o que já sabemos do assunto.

Com outros textos usamos esses processos também, são exemplos do primeiro grupo que a leitura no ocidente é feita da direita para a esquerda, se há coerência e coesão. No segundo grupo estabelecemos diferenças e semelhanças, o reconhecimento de erros, o redirecionamento da atenção do leitor e controle do objetivo comunicativo. A frequência da leitura é que vai aumentar essa habilidade de utilizar esses processos.

Tudo tem como objetivo final levar o aluno a compreender o gênero estudado em cada capítulo e ser capaz de produzir um texto semelhante. Desde as perguntas iniciais onde suscitamos o interesse e dos mesmos, ao tema, título, elementos textuais até a finalização dos estudos de textos.

Como ressalta Pereira (2012) ao citara os trabalhos de Kato (1987), Leffa (1996) e Solé (1998). São definidas como procedimentos usados pelo leitor para processar a compreensão, como cognitivas e psíquicas.

Esses movimentos cognitivos que o leitor realiza podem ocorre de forma linear ou não. Com base nisso, Pereira (2009) salienta que o traço não linear da leitura e o papel decisivo do leitor na escolha dos caminhos, definindo como estratégias o auto monitoramento, a auto avaliação e a autocorreção. Cabe ao leitor perceber o vínculo que há nesse momento fazendo inferências no texto.

É possível que o sujeito não acompanhe fielmente o que o autor espera. Isso está intimamente ligado as nossas experiências diversas e desenvolvimento intelectual. O que muitas vezes é confundido por alguns professores como falta de interesse ou inteligência.

Esse conceito está vinculado a uma estratégia de leitura definida por Goodman (1991) e Smith (2003) citados por Pereira (2009). Cada um que ler tira suas próprias com conclusões e, baseado na sua experiência. Percebemos assim que em alguns casos isso não acontece existe uma dicotomia, pois se alguns facilmente observem a ideia outros tem grande dificuldade em assimilá-la.

Esses conhecimentos prévios tornaram-se necessidade integrante de uma sociedade moderna e em constante modificação. O indivíduo deve se apropriar da língua e ser capaz de imprimir sua autoria nesse universo vasto de falante.

Outra coisa é o trabalho que o professor desempenha que pode ou não ativar esses conhecimentos. Alguns fatores geram desgastes no exercício da docência como: baixos salários, indisciplina dos alunos, acúmulo de tarefas e duplas jornadas. Para que isso não mude o foco dos bons profissionais é necessária uma mudança na forma direcionamos os nossos trabalhos. Com boas práticas e um bom planejamento colaboramos para a compreensão leitora dos alunos em toda sua vida escolar.

O artigo presente se fundamentou nas sugestões de estratégias cognitivas de Santos, Riche e Teixeira (2013) sobre conhecimentos prévios. Foram citados os conhecimentos textual, linguístico, enciclopédico (de mundo), intertextual e contextual presentes ou não nas atividades de predição leitora dos livros didáticos. Também analisamos se as etapas de predição foram cumpridas ou não.

A predição nada mais é que a preditibilidade baseada numa memória reativada por estratégia de predição leitora. Esse processo ocorre imediatamente depois que somos expostos a um texto que já conhecemos. Sendo uma importante estratégia para a antecipação do conteúdo lido.

3. Metodologia

A nossa pesquisa é descritiva e a natureza do meu trabalho é quantitativa, visto que é a análise de duas maneiras de fazer à predição leitora em dois livros de língua portuguesa pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático 2014.

O livro do Projeto Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHERZI; 2002) está dividido em quatro unidades principais com dois capítulos cada uma. As unidades são divididas assim:

“Ponto de partida” com uma imagem e o nome do gênero em bastante evidência, um breve comentário sobre o que vai ser estudado, na outra página perguntas ao leitor que o ajudam a resgatar conhecimentos prévios fazendo inferências e antecipações. Os capítulos estruturam-se basicamente em torno do gênero da unidade.

Logo após “Leitura 1”, contendo uma imagem, um poema ou uma música e abaixo uns comentários sobre as características do gênero. A “Interpretação do texto” com atividades de compreensão leitora. “A linguagem do texto”, com exercícios de semântica e fragmentos relevantes para que o aluno veja o que outras maneiras de interpretar o texto.

“Leitura 2” é o texto principal mais extenso com a biografia do autor, com diferentes abordagens do gênero. Novamente aparecem atividades de “Interpretação de texto” com questões de múltipla escolha e outras onde o aluno vai escrever suas respostas. Os gêneros orais ganham destaque na seção “Prática da oralidade” que traz ideias e sugestões para a turma socializar suas impressões e de debater temas diversos. “Outra linguagem” é uma seção, que usa elementos variados para trabalhar o tema da unidade, misturando linguagem verbal e não verbal.

No boxe “Conexão” há poemas, pinturas e curiosidades. A gramática ganha espaço na seção “Línguas: usos e reflexões”, nela os conteúdos tradicionais a norma culta, a morfologia e a sintaxe são detalhadamente estudados. A produção textual com suas características, elementos e finalização é estudada na seção com o mesmo nome “Produção textual”. E se o aluno ainda tem dúvidas sobre o gênero, os autores colocam o último texto do mesmo gênero na seção “Outro texto do mesmo gênero”.

“Ponto de chegada” é o fechamento da unidade, incentiva o aluno a produzir um texto do gênero estudado com aquecimento, proposta de trabalho, reescrita e autoavaliação.

No Para Viver Juntos (COSTA *et al.*, 2012), a divisão ocorre da seguinte forma: são também nove capítulos e o último sendo de

revisão com atividades que poderão ser usadas o ano inteiro pela turma, os exercícios de fixação de conteúdo gramatical e de interpretação, com base em descritores estudados no período.

Cada capítulo traz duas folhas para predição leitora, cheia de detalhes importantes. “A página de abertura” em geral da esquerda para a direita, se encontra uma imagem que se refere ao gênero que será estudado na unidade. Logo acima na outra página, o quadro pequeno com o título “O que você vai aprender” se refere há tópicos do capítulo. Embaixo um questionário com perguntas e respostas, onde o aluno irá refletir e sobre a imagem e interagir com os colegas, intitulada “Converse com os colegas”. E um pequeno comentário ao pé da página explica o motivo da imagem ter sido usada ali.

Temos então o texto principal “Leitura 1”, em cima dele aparece a seção “O que você vai ler” nela temos biografia curtinha do autor e o motivo da escolha desse escritor. No final, o glossário com as palavras mais difíceis ou os verbetes que talvez não tenham sido compreendidos pelo aluno com a finalidade de aumentar o vocabulário deles.

“O estudo de texto” é dividido em três seções: “Para entender o texto” “O contexto do texto” e “A linguagem do texto”. O aluno vai copiar questões onde ele responderá por extenso sobre as informações explícitas e implícitas. As características principais do gênero estudado e a estrutura, a intencionalidade, os personagens são estudados nessa seção “Para entender o texto”. “O contexto da produção” aborda condições específicas do texto e sua circulação relacionando-as e sua função social. “A linguagem do texto” destaca a semântica, utilizando recursos linguísticos e gramaticais para isso.

Alguns quadros verdes pertencem à seção “Anote” servem de guia para ao leitor quanto ao foco narrativo, explicações sobre o gênero e tira dúvidas. “

“Leitura 2” amplia os estudos do gênero e dos conceitos introduzidos inicialmente na “Leitura 1” ou apresenta um novo gênero para estudo.

“Os boxes laterais” se distribuem ao logo da unidade dando novas informações, oferecem subsídios para reflexões e aumentam suas referências culturais. “Boxe de valores” convida a comunidade escolar relacionar o assunto com os temas estudados.

“Para entender melhor” contempla: “O texto e o leitor” trabalhando as relações que acontecem entre leitor e texto, “Comparação entre textos” comparando os dois textos principais do capítulo e sua “Opinião” estimulando o aluno a dar sua opinião sobre o que leu.

A produção do texto se divide em quatro etapas: “Aquecimento” destacando um aspecto importante do gênero, “Proposta” especifica o que será escrito, o gênero, a finalidade, o público, a circulação e o suporte. “Planejamento e elaboração” ajudar a planejar o texto e por último “Avaliação e reescrita” considerando se a escrita alcançou seus objetivos e avaliando a necessidade de aperfeiçoamento.

Sobre as atividades relacionadas, escolhemos a duas que trabalham com o mesmo gênero, no caso o conto. Então no Projeto Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHERZI, 2002) a atividade é do capítulo 2, já no Para Viver Juntos pertence ao capítulo 1.

A análise foi feita usando as categorias de Santos, Riche e Teixeira (2013), levando em conta os conhecimentos prévios do aluno e sua capacidade de fazer uma predição leitora.

A fundamentação teórica ocorreu com a leitura de obras desses autores e de artigos relacionados ao tema predição como Koch e Elias (2013), Pereira (2009, 2011, 2012, 2013) e Santos, Riche e Teixeira (2013). Depois selecionamos os dois livros para ver qual dos dois seria de fato um melhor suporte para o aluno e o professor, por trazer mais estratégias de compreensão leitora.

4. Análises

É chegado o momento de observar mais de perto como cada livro usa diferentes estratégias de compreensão leitora.

Na perspectiva psicolinguística, compreensão leitora não é só ler, mas como cada indivíduo processa diversas informações, também cada um vai atribuir diferentes significados aos textos. Iremos analisar primeiro o Projeto Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012) depois o Para Viver Juntos (COSTA *et al.*, 2012).

No caso observamos que na página do Projeto Teláris, as atividades de predição se mostram claras e objetivas, porém poucas estratégias da predição foram usadas. A imagem da menina lendo o livro com balões em cima da cabeça é apenas uma pequena referência ao gênero da unidade. Logo abaixo encontramos um pequeno texto com parágrafos mesclando as características do gênero e comentários sobre a unidade.

O projeto Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012) usa elementos de linguagem verbal e não verbal para conseguir isso. No início do capítulo 2, na página 50, aparece uma menina com um livro de contos aberto e ao seu lado balões com desenhos dos pensamentos e ideias da menina.

Figura 1 – Imagem da atividade 1



Fonte: Projeto Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012).

Essa imagem não é muito significativa, pois só sugere que o gênero é o conto por causa do livro que ela está em suas mãos. Em um dos balões há uma gravura de um homem de bengala na mão, numa cidadezinha antiga e alguns cavalos ao lado. No outro um robô lavando louças remetendo o futuro. Talvez os autores tivessem interesse de dar ideias que contos podem ser modernos ou não. Outra coisa estranha é a expressão da garota de indiferença, o que possivelmente vai levar o leitor a sentir o mesmo.

No primeiro capítulo você estudou escolhas de linguagem e os recursos da linguagem poética empregados em poemas: sonoridade, rimas e linguagem figurada.

O começo do capítulo 2 da unidade 1 no estudo sobre conto o autor faz um pequeno apanhado do que foi estudado e o emprego de sonoridade, linguagem figurada e rima. Uma pequena recapitulação do que o gênero estudado antes o poema.

Agora, você verá que a prosa também pode empregar esses recursos. O autor pode escolher as palavras com a intenção, por exemplo, de criar uma atmosfera que vai além do real e, assim, instalar um clima de sonho, de magia, de sobrenatural em um conto.

Com essa parte do texto, o livro Projeto Teláris (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2012) relaciona os dois gêneros e seus significados, nesse ponto veem as estratégias de predição leitora. Como antecipações, adivinhações e a criação de hipóteses que são estratégias de predição leitora estudada pelos teóricos.

O conto, gênero do narrar, era, em suas origens, uma narrativa oral. Chamamos de conto toda história de ficção narrada, em prosa ou em verso, de modo breve, isto é com enredo, tempo e espaço reduzidos e poucas personagens.

No Projeto Teláris (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2012) os autores fazem isso por de maneira objetiva colocar o que é conto em apenas um parágrafo de duas linhas. Aqui encontramos uma

explicação direta e curta sobre o gênero conto e suas manifestações. Para quem não conhece o estilo desse tipo textual essa breve menção não será suficiente para esclarecer como este se organiza.

Um ponto positivo surge com as perguntas abaixo, visto que o uso de perguntas é importantíssimo na predição.

Você gosta de história em que acontecem fatos que vão além do real? Conheça a história de um sábio e dos jovens que o acompanhavam. O que lhes ensinaria um sábio, um homem pleno de conhecimento? Que lição eles aprenderiam? Leia para conhecer as personagens e os ensinamentos.

Uso de perguntas como estratégias à compreensão futura. A seguir veem o texto “Como os campos” de Marina Colasanti. É a história de quatro jovens, três desses rapazes chegam à conclusão errada sobre os ensinamentos do mestre e apenas um consegue entender o que estava por trás da mensagem. Depois a biografia da autora e atividades de estudo de texto. Outra ferramenta utilizada são atividades complementares com foco na linguagem e sentido.

O segundo livro didático Para Viver Juntos (COSTA *et al.*, 2012) dedica três folhas para a predição, iremos explicar abaixo como foram organizadas. No começo da unidade 1 do capítulo 1 com o mesmo gênero conto, tem uma pintura do artista inglês, do século XIX, que toma à página inteira e atividades de predição.

As duas primeiras páginas contêm uma imagem de uma cidade pitoresca e tema cena de rua do século XIX. A pintura em tela, óleo sobre madeira é de autor desconhecido.

Assim que fitamos os olhos reconhecemos que se trata de algo do cotidiano como se pudéssemos está ali. Homens, mulheres e crianças caminham tranquilamente.

O motivo da imagem está ali, tratasse de como os contos são criados e repassados para outras pessoas. Principalmente portas a fora nas ruas, praças, calçadas onde se costura às grandes histórias da humanidade.

Figura 2 – Imagem da atividade 2



Fonte: Para Viver Juntos (COSTA *et al.*, 2012).

Com base nisso uma das estratégias à leitura, o uso de imagens para complementar o entendimento da compreensão leitora. Esse uso exige que o leitor tenha conhecimentos prévios acordados só de observar a imagem e o título.

As inferências também se revelam excelentes mecanismos para elucidar o que o gênero conto é. No Para Viver Juntos (COSTA et al, 2012) os autores fazem isso por de maneira objetiva colocar o que é conto em apenas um parágrafo de duas linhas.

Na página 11 aparece um pequeno quadro bem acima com o título “O que você vai aprender”. Nele faz-se um pequeno apanhado dos tópicos principais do capítulo.

A dedução é um tipo de inferência utilizada repetidas vezes quando lemos. Esse processamento intelectual segundo o qual permite chegar a uma conclusão lógica. Percebemos isso nas atividades de predição leitora “Converse com os colegas”.

1. . Observe ao lado e descreva a cena registrada.

2. Pelo fato de as personagens do quadro estarem num mesmo lugar, você acha que todas elas têm a mesma visão da cena? Justifique sua resposta.

A atividade 1 pede ao aluno que observe o quadro e descreva a cena. Nesse instante, a psicolinguística é o caminho que fará uma interação estratégica a fim de responder a pergunta.

O desfilamento desse mecanismo de compressão leitora é capaz de avivar o que ficará guardado.

Outra estratégia utilizada foi às perguntas que estabelecem relação direta com o texto e o leitor, o que vemos nesse momento. Justificando a resposta o aluno vai usar seus conhecimentos textual, linguístico, enciclopédico (conhecimento de mundo), intertextual e contextual.

O ensino de português é: a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes (ANTUNES, 2003). O elo que sustenta isso é a nossa relação com a linguagem e o propósito constituído.

Num segundo plano, essas atividades que perfazem parte integrante dessas estratégias, são respondidas logicamente outras são pessoais. Estas provam ao aluno que existem várias perspectivas sobre o mesmo fato e cabe a ele decidir qual o caminho ou processo de raciocínio lógico seguirá.

A junção desses mecanismos texto, perguntas, inferência e linguagem não verbal é uma composição perfeita contribuindo para o leitor conseguir êxito ao final da unidade.

De acordo com o livro análise e produção de texto o leitor faz inferência, observa, percebe e estrutura um texto. Por isso, Koch e Elias (2013) concluem que a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociologicamente conhecimentos da língua e das coisas do mundo.

Algumas etapas precisam ser cumpridas, como a leitura coletiva, intervenções são necessárias e exige certas habilidades para fazê-las e deveriam ser como feitas.

3. E se essas personagens estivessem nas janelas das casas, todas elas estariam vendo a mesma coisa? Explique.

Os conhecimentos antecipados estão presentes na sequência de questões do livro e as indagações feitas. Todos os elementos da tela são estudados e desvendados porque de estarem ali. Na quinta questão, propõe que você seja um ou dois parágrafos dando sequência à narrativa. Na terceira questão vemos a importância do ponto de vista de quem ler e que cada pessoa dará respostas distintas à questão. A intencionalidade do texto é onde podemos perceber onde o autor quer chegar de fato.

4. Imagine que você esteja vendo essa cena da janela da sua casa e que ela se situe nessa rua. Nesse caso, pela visão que você está tendo, onde se localizaria a sua casa?

Perguntas de ponto de vista são sempre bem-vindas, visto que antecipam o que o leitor sabe do assunto. Outra estratégia usada é a hipótese de que a casa do aluno estaria na calçada oposta à que aparece no quadro.

5. Suponha que você seja uma das crianças da cena e escreva um ou dois parágrafos dando sequência à narrativa a seguir.
“Era um dia como qualquer outro, eu e minha amiga caminhávamos pela rua da nossa casa quando, de repente ...”

Nesse exercício o leitor vira escritor dando continuidade a frase. As concepções de compreensão são provadas quando o mesmo consegue escrever criando um conto.

6. Agora considere que você é você mesmo (a) e reescreva o a mesma narrativa, mas em terceira pessoa.

7. O que você pôde perceber de diferente entre as duas formas de contar a mesma história?

Agora a ênfase é na mudança de perspectiva do narrador que ler se colocando dentro da cena, como um personagem e depois quando ele observa distante. Outra coisa interessante é a linguagem utilizada aos leitores uma ideia do que podemos esperar e já devia deixar claro algumas características do gênero conto.

Nessa página na parte de baixo há dois parágrafos comentando a cena e as diferentes perspectivas dos leitores quanto ao foco e o gênero.

A página 12 inicia com biografia de Sérgio Faraco (1940-), o escritor é um importante contista. Em seus textos busca o resgate das tradições gaúchas o que permeia suas obras. Isso está registrado no primeiro parágrafo do quadro.

No segundo fala que ele hoje escreve crônicas para jornais e revistas e se preocupa em publicar livros. O próximo menciona os temas dos contos: a vida no interior, a solidão e as experiências da infância e da adolescência. O último convida o leitor a observar as ilustrações e imaginar o que poderá acontecer.

Existem atividades motivadoras são fundamentais para o professor fazer a predição leitora concisa. Outras atividades podem ser adotadas pelo professor como o título, a capa, os personagens e os debates.

Percebemos que o livro do Projeto Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012) é mais objetivo instrumentaliza melhor a teia de estratégias de leitora. Nele todas as etapas foram cumpridas e com certeza contribuirá pra o sucesso do aluno. Outra coisa interessante é a linguagem utilizada pelos autores, possibilitando um amplo aprendizado da turma e contribuindo para o êxito da prática do docente.

Depois de analisar os livros concluímos que o mais adequado é abordagem do Para Viver Juntos, por levar em conta os conhecimentos do aluno e utilizar melhor as etapas de predição leitora.

Se para existir predição é necessário retomar conhecimentos prévios de linguísticos, enciclopédico (conhecimento de mundo),

textual, contextual e contextual nesse livro temos na imagem da cidadezinha pitoresca, nas atividades “Conversando com os colegas” que o aluno faz antecipações, cria hipóteses e interage com o texto e o gênero.

Tudo isso claro se o professor também conhecer essas estratégias e souber dosar as etapas que devem ser feitas em cada turma. Caso não haja esse interesse por parte do professor em usar essas estratégias o livro Para viver juntos terá pouco valor.

5. Considerações finais

O presente artigo tem o objetivo analisar as atividades para predição leitora em dois livros de língua portuguesa do PNLD. De acordo com as análises é possível notar que o professor deve ter um conhecimento prévio dos mecanismos da predição leitora e fazê-la com bastante habilidade. Abrindo assim a corrente do pensamento dos seus educandos.

Conforme o contexto delineado no trabalho existe a necessidade de usar várias ferramentas para que os alunos consigam perceber o gênero que será estudado, suas características e como as desenvolve-las.

Na sociedade em geral, o senso comum é que decodificar é compreender. Mas sabemos o quanto isso está distante da realidade atual. Pois muitos terminavam sua vida escolar sem essa competência e só descobrem isso tardiamente.

Para a compreensão de materiais escritos ou em imagens o todo deve ser sempre considerado desde o nome do autor, o meio de veiculação, o gênero textual, e o título. No livro do Projeto Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012) a imagem da menina com balões saindo da sua mente cheia de pensamentos já demonstra o que vai acontecer adiante. Também algumas linhas explicam o que é conto e fazem perguntas ao aluno. Vemos aqui cumprir algumas etapas da predição.

No Para Viver Juntos (COSTA *et al.*, 2012) de língua portuguesa do sétimo ano há uma imagem e algumas atividades escritas para o aluno construir o conceito de conto, o que permite o aluno cumprir algumas etapas da predição e levar posteriormente a compreensão da estrutura do gênero conto. Nos dois livros vimos sugestões práticas e eficazes para predição.

O que foi dito por Goodman está certo, a predição remete a antecipação previsão e adivinhação (GOODMAN, 1999; SMITH 2003 *apud* PEREIRA, 2011) foi o que vimos nesses dois livros.

No futuro outros também farão trabalhos voltados ao tema e certamente haverá mudanças positivas quando a forma de se conseguir a predição leitora. Primeiro, realizar uma pesquisa de campo e o professor modificaria essas atividades e segundo as atividades que acontecem na predição.

Esse artigo, com efeito, esclarece que algumas ferramentas de compreensão pré-texto são mais apropriadas que outras.

Referências

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORGATTO, T. A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Teláris: Português, 7º ano**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

COSTA, C. L.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B.; PRADO, M. **Para Viver Juntos: Português, 7º ano**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PEREIRA, V.W. Estratégias de predição: plano semântico da língua e ensino da leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.34, n.57, p. 64-75, jul.-dez. 2009.

_____. Predição, compreensão e situação de compreensão. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v.7, n1, p.91-103, jan.- jun. 2011.

_____. A Predição na Teia de Estratégias de compreensão leitora. **Revista Confluência**, Rio de Janeiro: Ed. Instituto de Língua Portuguesa, v. 1 p. 81-91, 2012.

SANTOS, W. L.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: 2013.

Capítulo 4

Horizontes de interpretação: análise de atividades de interpretação textual de um livro didático de português

Maria Cristiana Costa Cavalcante¹

1. Introdução

O estudo de interpretação do texto nos livros de Língua Portuguesa possibilita um aprendizado diferenciado e amplo, como suporte para a aquisição de conhecimento.

É, portanto, esse estudo uma preocupação, quer seja pela importância da atividade de leitura, assim como pelas deficiências que se apresentam: a ausência de material, o ensino sem sistematização, o próprio espaço do professor de língua portuguesa na utilização dessa atividade e a pouca disponibilização para a inferência dos alunos. Há uma diversidade de abordagens, mas nem sempre respeitam os objetivos definidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é levar o aluno a sentir o dever, a necessidade e o prazer de ler, Brasil (1998).

O processo de comunicação passa pelo uso da linguagem, sem esse processo não há possibilidade de interação, tão pouco de compreensão de mundo e aprendizagem. No ensino de língua

¹ Graduada em Ciências das Religiões pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2006) e graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Kurios (2017). Contato: crisrcmpe@gmail.com

portuguesa muitas vezes o que acontece é uma mera repetição do texto quando o assunto é a interpretação de texto, os alunos simplesmente copiam do texto, a resposta não se preocupando com a interpretação, e com a construção de sentidos. Torna-se mais fácil para o aluno reproduzir uma parte do texto, ao invés de deter-se no que o texto lhe possibilita a aprender.

Observando a dificuldade de alguns alunos na interpretação de textos, surgiu o interesse de investigar horizonte de interpretação proposto no livro didático. Para tanto buscamos subsídios na proposta de Marcuschi (2008) de caracterização nas questões de interpretação. Seleccionamos o livro didático do 8º ano, e, foram analisadas as atividades de interpretação da seção de estudo do texto referentes aos gêneros conto de enigma e de terror.

Este artigo encontra-se dividido em cinco seções sendo esta introdução a primeira delas, a segunda seção é a fundamentação teórica que tem como referencial Marcuschi, a terceira seção apresenta a metodologia usada na pesquisa, a quarta seção expõe as análises das questões e por fim a quinta seção apresentando as considerações finais do trabalho.

2. Fundamentação teórica

Com relação a leitura e compreensão é a competência metagenérica que possibilita interagir de forma conveniente, ela possibilita a produção e a compreensão de Gêneros Textuais, e até mesmo que os denominemos (KOCH; ELIAS, 2013, p.102). A leitura é um processo não só de dedução, mas também de inferência, como nos indica Marcuschi (2008).

2.1. A leitura e a compreensão

No contexto em que o ensino se insere atualmente, o estudo dos Gêneros Textuais colabora essencialmente para consolidar o aprendizado conciso. A leitura e interpretação atribuem funções

relacionadas com o cognitivo, o afetivo e a função social. Essa articulação fez com que investigações sobre leitura deixassem de focalizar somente o texto como objeto de estudo, atribuindo importância também ao autor e ao leitor. A leitura é um processo de interação entre autores e leitores.

No âmbito da educação, o livro didático é o instrumental utilizado pelo professor para o ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, através dos Gêneros Textuais.

Orientam os PCN que o aluno deve ser levado a compreender a leitura em suas diferentes dimensões: “o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler”. (BRASIL, 1998, p.51). Logo, para que o aluno seja ensinado a ser leitor, as atividades propostas devem ensiná-lo a ler textos com objetivos diferentes. Para definir a compreensão e seu aspecto responsivo, Striquer e Menegassi (2006, p. 06) citam Bakhtin e afirmam:

Compreensão e atitude responsiva ativa são definidas por Bakhtin (2003, p.272): “toda compreensão plena real é ativamente responsiva não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”, ou seja, o autor de um texto não espera apenas a compreensão por parte do leitor, esta é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. O que se espera é uma resposta, isto é, não uma reprodução dos pensamentos e ideias do autor, mas (“uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.”) (BAKHTIN, 2003, p.272). (STRIQUER; MENEGASSI, 2006)

É por essa resposta que o leitor pode ser visto como sujeito ativo, pois, segundo Bakhtin (2003, p.271), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discordo dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.”.

Em outros termos, há nos LDP desta natureza uma recorrência significativa de questões que incitam o leitor a mobilizar diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas com vistas à construção de sentido do texto. Ou seja, durante a leitura de um texto, o leitor lança

mão de vários procedimentos e estratégias que o tornam capaz de avaliar seu nível de compreensão com base nas suas experiências prévias e no conhecimento acerca do gênero a ser lido.

O texto é apenas ponto de partida para a busca dos sentidos; o signo linguístico passa a ser plurissignificativo, o que importa é o sentido, que não está no texto, mas à espera de um leitor que o decifre, no curso de uma interação. Assim, o leitor passa a exercer papel de grande importância, deixando de ser paciente para tornar-se agente do processo de construção de sentido do texto. A partir disso, ler é processamento cognitivo complexo das informações que são produzidas pelo leitor-produtor, na sua interação com o autor-produtor, mediada pelo texto. Na leitura, utilizamos várias estratégias por meio das quais se realiza o processamento do texto e mobilizam diferentes níveis de conhecimento do leitor, ou seja, seus conhecimentos prévios, dentre os quais costumam ser enfatizados: o conhecimento linguístico, o de mundo ou enciclopédico e o interacional. É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses, produzem-se inferências capazes de preencher as lacunas ou potencialidades dos textos. Assim, é mais fácil construir sentidos para um texto quanto mais informações estiverem presentes em nossa memória sobre determinado tema. Logo, à medida que o leitor vai avançando em novas leituras, no decorrer de suas experiências, os seus modos de organizar o conhecimento (esquemas) vão sendo modificados. Sendo assim, sua capacidade interpretativa se amplia à proporção que seus esquemas vão sendo aumentados.

O conhecimento interacional, de acordo com Koch e Elias (2013), prevê os seguintes conhecimentos: o ilocucional, que nos permite reconhecer os objetivos do produtor do texto; o comunicacional, que diz respeito à quantidade de informação necessária, seleção da variante linguística adequada à situação de interação e adequação do gênero textual; e o metacomunicativo, que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Portanto,

no momento da leitura, o leitor, alicerçado em conhecimentos prévios, constrói sentidos, forma novos conhecimentos, que ampliam seus quadros de referência. Devido a esses elementos e à sua competência comunicativa, o leitor interfere no texto que lê, podendo privilegiar ou não certos trechos de um texto que condizem ou não com a sua visão de mundo e com seus dados de experiência. Dessa forma, um texto terá leituras diferentes por parte de leitores diferentes, ou mesmo, da parte de um único leitor em momentos diferentes, dependendo de seu universo de experiências.

A compreensão não é uma atividade imprecisa de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida. A compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. É uma via de mão-dupla conforme nos diz Marcuschi (2008).

Ainda de acordo com o autor acima citado, a compreensão abarca cinco horizontes possíveis:

- a) Falta de horizonte – nesta perspectiva, o leitor repete ou copia o que está dito no texto; seu trabalho se reduz a mera atividade de repetição;
- b) Horizonte mínimo – neste caso, o leitor parafraseia o que está dito no texto, sua interferência é mínima;
- c) Horizonte máximo – essa é a perspectiva que considera a geração de inferências no processo de compreensão a partir da reunião de informações textuais e não textuais; possibilita ao leitor exercitar seu raciocínio lógico, prático, estético, crítico, etc.
- d) Horizonte problemático – neste horizonte, o leitor, a partir de uma grande inserção de conhecimentos bem pessoais, extrapola as informações contidas no texto, realizando, assim, uma leitura de caráter idiossincrático.
- e) Horizonte indevido – este é o horizonte da leitura indevida ou proibida; é a área da leitura errada.

Em nossas análises queremos investigar qual desses horizontes é perceptível a partir das atividades de interpretação de

texto do LD, para isso utilizaremos as tipologias de questões de interpretação de Marcuschi.

2.2. Tipologias de questões de interpretação

Segundo Marcuschi (2008), o texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das recepções pelos diversos leitores. Enfim, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão.

Com base no referencial teórico de Marcuschi (2008), a análise da tipologia das perguntas de compreensão no livro didático segue a orientação do quadro abaixo:

Quadro 1 - Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP

| TIPOS DE PERGUNTAS | EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS | EXEMPLOS |
|---------------------------------------|--|--|
| 1. A cor do cavalo branco de Napoleão | São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?” | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ligue:</i> Lilian • <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe • <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i> |
| 2. Cópias | São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, | <ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. |

| | | |
|-----------------|--|---|
| | complete, assinale, identifique etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto. |
| 3. Objetivas | São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o quê, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação . A resposta acha-se centrada só no texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa. |
| 4. Inferenciais | Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas. | <ul style="list-style-type: none"> • P cujas respostas dependem do estabelecimento de relações entre informações disponíveis no texto ou de relações estabelecidas entre informações presentes no texto e a experiência cultural das pessoas, por exemplo. |
| 5. Globais | São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos. | <ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que... |
| 6. Subjetivas | Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo. | <ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre...? Justifique. • O que você acha do...? Justifique. • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta? |

| | | |
|---------------------|---|---|
| 7. Vale-tudo | São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual. | <ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor? |
| 8. Impossíveis | Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas. | <ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) • Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu) |
| 9. Metalinguísticas | São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto. • Vá ao dicionário e copie os significados da palavra... |

Fonte: adaptado de Marcuschi (2008).

As atividades encontradas nos LDP nas seções dedicadas à compreensão textual são muito diversas, certamente, essa tipologia, não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos relevantes da prática escolar quanto ao fenômeno da

compreensão como os diz Marcuschi (2008) e foi a utilizada em nossas análises.

3. Metodologia

A pesquisa realizada neste trabalho teve o foco no método descritivo, com base na análise das questões de interpretação de texto, objetivando uma visão diferenciada da problemática da interpretação a partir do enquadramento das questões propostas.

Para a análise das atividades interpretação de texto, foi escolhido o livro adotado pela rede pública municipal de ensino de Maranguape, o livro de Língua Portuguesa 8º ano, Coleção “Para viver juntos” (PENTEADO et al. 2012), a partir dos gêneros, conto de enigma, com seis questões e de terror, com dez questões que são estudados no capítulo 1, questionamos que tipo de perguntas estão presentes na seção de interpretação, e que horizonte contemplam.

O livro analisado foi escolhido com o intuito de verificar a interação do aluno, de forma a perceber o que esses instrumentos possibilitam para a maior criticidade e desenvolvimento da capacidade de interpretação do aluno.

4. Análise do livro didático

Durante todo o processo de análise, descrevemos as atividades de interpretação textual, escolhidas com a intenção de realizar uma abordagem detalhada sobre o material didático que está sendo utilizado para encontrar uma perspectiva de interpretação textual relativas às atividades de interpretação presentes no LD analisado. Inicialmente, faremos a categorização das questões das atividades em análise e, em seguida, faremos comentários mais gerais sobre os dados.

A primeira atividade, localizada na página 16, aborda o gênero Conto de Terror e apresenta seis questões. A primeira questão é a seguinte:

1ª QUESTÃO

As aventuras de Sherlock Holmes são quase sempre narradas pelo médico dr. Watson, que o acompanha em suas investigações. Identifique no texto lido, trechos que explicitem o narrador. Em que pessoa verbal ele aparece?

Esta é uma questão em que se enquadra em duas tipologias, para categorizá-la chamamos de mista, nome criado por nós, para assim categorizar as questões que apresentem mais de uma tipologia. Essa tipologia não é apresentada por Marcuschi (2008).

O aluno precisará de conhecimento metalinguístico para identificar o narrador pela estrutura verbal, portanto seria uma questão do tipo metalinguística, e em seguida, realizará a cópia do fragmento do texto para identificar o narrador, portanto será uma questão do tipo cópia. A segunda questão é esta:

2ª QUESTÃO

Releia as falas iniciais de Helen Stoner.

- a) Qual é, em resumo, o conteúdo do relato de Helen?
- b) A quem ela se dirige? Justifique com trechos do texto.

Apresenta dois itens, sendo o item “a” uma questão objetiva, de resposta explícita no texto, sendo, pois, de tipologia objetiva; e o item “b”, apresenta uma tipologia de cópia, o aluno responderá com trechos do texto. Na terceira questão, observamos:

3ª QUESTÃO

Por que Helen só procurou o detetive dois anos após a morte da irmã?

Esta questão seria do tipo inferencial, pois exige do aluno uma compreensão contextual, com maior observação da situação de comunicação e intenção das personagens e análise ao responder. Na quarta questão, encontramos:

4ª QUESTÃO

No texto original, há uma informação que esclarece seu título. Releia.

“... quando me curvei sobre ela, ouvia guinchar numa voz que nunca esquecerei: ‘Oh, Deus! Helen! Foi a faixa! A faixa manchada’. Ela queria dizer mais alguma coisa, mas não conseguiu. ”

- a) Por que Julia Stoner teria se referido a uma faixa manchada?
- b) Helen percebe que sua irmã queria dizer mais alguma coisa. Se ela tivesse conseguido explicar o que era a faixa manchada, haveria um enigma a resolver?
- c) O título "A faixa manchada", ao mesmo tempo que é enigmático, representa uma pista para o leitor. Explique essa afirmação.

Nos dois primeiros itens, “a” e “b”, dessa questão o aluno precisará analisar o texto como um todo, exigindo conhecimentos textuais e contextuais, portanto são do tipo inferencial; já o item “c” quando pede a explicação do que afirma enquadra-se no tipo de questão global, pois precisa do conhecimento de aspectos extratextuais. A quinta questão é a seguinte:

5ª QUESTÃO

Releia.

"Como eu já disse, a mansão é muito velha e somente uma das alas é habitada. Os quartos, nessa ala, ficam no térreo, enquanto as salas de estar ficam no centro da construção. O primeiro quarto é o do dr. Roylott, o segundo de minha irmã e o terceiro é o meu. Não há comunicação entre eles, mas todos se abrem para o mesmo corredor."

- a) Helen esta enganada a respeito de uma dessas informações. Qual?
- b) Por que foi importante para o assassino que Helen passasse a usar o quarto da irmã?

Os dois itens requerem uma resposta objetiva, encontra-se claramente no texto, pois se baseiam nos marcadores “qual”, “que” caracterizando a tipologia objetiva. Na próxima questão observamos:

6ª QUESTÃO

Levante uma hipótese: por que o dr. Grimesby Roylott assassinou Julia e tentou matar Helen?

Nesta questão, para que o aluno formule hipóteses, é preciso ter uma compreensão geral do texto, observando todo o enredo e composição de suas partes, portanto trata-se de uma questão do tipo global.

Nesta atividade, observamos que há uma variedade de tipologias, como questões mista, metalinguística, cópia objetiva, inferencial e global sendo a maior quantidade com itens inferências; percebemos ainda a ausência de questões: a cor do cavalo branco de Napoleão, subjetivas, vale-tudo e impossíveis.

A segunda atividade, localizada entre as páginas 29 e 30, aborda o gênero conto de terror e apresenta dez questões. A primeira questão dessa atividade é a seguinte:

1ª QUESTÃO

Esse conto pode ser dividido em duas partes, e em cada uma se narra uma história passada num tempo diferente.

- a) Quais são os principais acontecimentos de cada uma das partes?
- b) Qual é mais antiga e qual é mais recente?

Nesta questão para que o aluno possa responder, precisa de uma análise mais complexa do texto, pois as partes da história não obedecem uma organização cronológica, portanto mesmo com os marcadores “quais” e “qual”, a tipologia presente nos dois itens é a inferencial, fazendo-se necessário para a resolução dos dois itens um conhecimento do texto como um todo. Na segunda questão observamos:

2ª QUESTÃO

Releia o início do conto.

- a) O que se informa sobre a identidade do narrador e sobre a circunstância que o levou a abrigar-se no castelo?
- b) Que sentidos essas informações ou a falta delas acrescentam a essa narrativa?

O item “a” desta questão enquadram-se na tipologia objetiva, uma vez que o aluno encontrará a resposta explícita no texto, puramente decodificadas. No segundo item “b” leva em conta o texto de uma forma mais geral, envolvendo aspectos extratextuais, logo, se enquadra na tipologia global. Analisaremos agora a terceira questão:

3ª QUESTÃO

O narrador é um elemento importante para marcar as duas histórias. Como esse recurso aparece no conto?

A questão analisada enquadra-se na tipologia como metalinguística, pois o aluno precisará ter a noção das marcas do narrador no texto, indaga sobre uma questão formal. Agora, vejamos a quarta questão:

4ª QUESTÃO

Na narrativa ocorre um fato inusitado.

- a) Que fato é esse?
- b) Em qual das duas histórias se passa esse fato?
- c) Por que ele pode ser considerado inusitado.

É uma questão que parece ser objetiva, por ter um marcador, parece ser um tópico pontual, mas o aluno precisa ter maior compreensão, para deduzir o fato que é inusitado no texto a fim de responder concisamente.

O primeiro item da questão requer uma análise crítica para compreensão do texto, trata-se da tipologia inferencial; no segundo item pede-se a localização do item anterior no texto, portanto é tipo objetiva e o terceiro item exige aspectos extratextuais complexos, uma vez que o aluno precisa ter compreensão do que seja algo inusitado, por isso é uma questão global. Verificamos na quinta questão:

5ª QUESTÃO

Em “O retrato oval”, uma combinação de fatores cria o suspense elemento fundamental em seu enredo um desses fatores é a forma de apresentar o espaço ao leitor.

- a) Com base nas palavras do narrador, indique as características do castelo.
- b) Copie o quadro abaixo no caderno e complete-o com características do quarto.

| Quarto | |
|---|--|
| Caracterização geral | |
| Paredes | |
| Quadros | |
| Forma de iluminação | |
| Cama | |
| c) De forma geral quais os traços predominantes nesses espaços? | |

Os três itens da questão são perguntas mecânicas de transcrição de frases ou palavras, nos dois últimos itens a forma linguística da questão parece ser objetiva, mas a resposta indicada pelo livro é cópia, mas comum para os alunos, dessa forma enquadram-se na tipologia cópia. A sexta questão:

6ª QUESTÃO

Qual a importância do trecho “As horas passaram céleres e agradáveis até que a meia noite escura se instaurou” para acentuar o clima de mistério do conto?

Trata-se de uma questão tipo global, pois o aluno precisa ter um conhecimento mais amplo para relacionar o que o texto diz neste trecho e que acentua o clima de mistério do conto. Analisemos a sétima questão:

7ª QUESTÃO

Outro elemento que contribui para construir o suspense nesse conto é a forma de apresentar o retrato ao leitor.

- a) A partir da visão até a compreensão do efeito que o retrato produz no narrador quanto tempo se passou? Que parágrafos narram esse acontecimento?

- b) O quadro e sua imagem são apresentados de uma vez? Que efeito isso gera?

O primeiro item é uma pergunta com tipologia objetiva, indaga sobre um conteúdo explícito no texto, e o segundo, uma pergunta mista com tipologia objetiva, com uma resposta direta e que está explícita no texto e também inferencial quando pergunta o efeito gerado no texto, portanto de tipologia inferencial. Na próxima questão observamos:

8ª QUESTÃO

A personagem, em determinado momento do conto, admite seu estado de delírio.

- a) O que causou impressão tão forte na personagem que uma hora ela julgou ser um delírio?
b) Por que, para a coerência do conto, essa informação é importante?

No item “a”, a resposta acha-se centrada no texto, portanto é uma questão tipo objetiva. O item “b” apresenta tipologia inferencial, pois faz-se necessário análise crítica para respondê-lo. Vejamos a próxima questão:

9ª QUESTÃO

A personagem principal poderia mencionar, com suas palavras, o conteúdo do que tinha lido no livro. No entanto, sua opção por transcrever o trecho tem uma função. Explique-a.

Trata-se de uma questão com tipologia inferencial, pois exige conhecimentos textuais e outros, sejam elas pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferências e análise crítica para busca da resposta. Por fim a décima questão apresenta:

10ª QUESTÃO

A segunda história tem um papel na construção da narrativa como um todo. Qual o papel dela no esclarecimento dos fatos?

Nesta última questão, a tipologia é inferencial, visto que o aluno precisa ter um conhecimento mais amplo para respondê-la.

Como resultado dessa atividade, obtivemos que as questões dos tipos inferencial e global foram as que mais predominaram, observamos também a ausência de questões: a cor do cavalo branco de Napoleão, subjetivas, vale-tudo e impossíveis.

Ao todo foram analisadas dezesseis questões, com dezenove itens compondo trinta perguntas que constituem o Estudo dos textos 1 e 2 do LD selecionado, apresenta-se a seguinte tabela para um enquadramento quantitativo de todas as questões:

Quadro 2 – Visão geral das ocorrências dos tipos de questões

| Tipos de perguntas | Número de questões/itens | Percentual em relação ao total de questões |
|---------------------------------------|---------------------------------|---|
| 1. A cor do cavalo branco de Napoleão | - | - |
| 2. Cópias | 4 | 13 % |
| 3. Objetivas | 7 | 23 % |
| 4. Inferenciais | 10 | 33 % |
| 5. Globais | 5 | 17 % |
| 6. Subjetivas | - | - |
| 7. Vale-Tudo | - | - |
| 8. Impossíveis | - | - |
| 9. Metalinguísticas | 2 | 7 % |
| 10. Mistas | 2 | 7 % |

Fonte: Elaborada pela autora.

Na análise das questões das atividades de interpretação textual propostas pela seção de estudo do texto do LD analisado, encontramos as questões tipo inferencial, e tipo global, juntas compondo a metade das questões e itens examinados. O que remete o aluno a uma maior reflexão crítica em sala de aula, levando a compreensão como nos diz Marcuschi (2008, p.243) que “os textos sempre se realizam em um gênero textual”, pois são eventos comunicativos. Esse trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais

aprofundada exige que se reflita e discuta o tema fortalecendo a aprendizagem.

Encontramos um percentual mínimo de questão tipo metalinguística e tipo mista. Não foram identificadas atividades do tipo a cor do cavalo branco de Napoleão, tipo subjetiva e tipo impossíveis, que pouco acrescentam ao aspecto linguístico, a percepção do aluno; porém há uma porcentagem razoável de questões do tipo cópia e tipo objetiva, que são mecânicas e de decodificação, respectivamente.

4.1. Análise geral

A pesquisa nos mostra que o livro analisado apresenta textos que contribuem para aprimorar exercitar a compreensão, a interpretação de textos dos alunos.

As atividades propostas compreendem a variação tipológica, mesmo apresentando algumas questões do tipo copistas, formais e objetivas, predominantemente as questões de inferência, complexidade e conhecimento global na compreensão textual estão presentes, visto que exercitam no aluno a capacidade de interpretar questões inferenciais e globais, na consolidação do aprendizado.

As tipologias que prevaleceram foram a inferencial e global, trazendo exercícios que são mais complexas, exigindo conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos e de análise crítica, levando em conta o texto como um todo, envolvendo processos inferenciais complexos.

As tipologias de cópia e objetiva foram encontradas com certa frequência, não estimulam a capacidade de compreensão, uma vez que apenas copiam trechos dos textos não desenvolvendo suas capacidades e habilidades leitura e escrita.

Embasados nos horizontes de compreensão textual que relatamos na seção 2, em nossa pesquisa, percebemos que no LD analisado predomina o horizonte máximo onde a geração de inferências no processo de compreensão a partir da reunião de

informações textuais e não textuais; possibilita ao leitor exercitar seu raciocínio lógico, prático, estético, crítico.

5. Considerações finais

A pesquisa nos mostra que o livro analisado apresenta variação de gêneros textuais, textos complexos, densos que requerem um conhecimento mais amplo do aluno. Nesse caso, o professor deve complementar o trabalho do livro didático, buscando outras fontes e sempre que possível, utilizando textos que os próprios alunos trazem de casa, o que tornará a atividade ainda mais rica e atrativa.

Conforme as orientações dos PCNs atividades propostas ensinam a ler textos com objetivos diferentes compreendem a variação tipológica.

Para um melhor aproveitamento dessas atividades o professor precisa atentar para os questionamentos a essas abordagens, pois ainda que os LD tragam essa abordagem inferencial, complexa ainda existe uma deficiência acerca da temática de compreensão na escola pública, considerando-se os resultados das avaliações externas, como prova Brasil e SPAECE.

O caminho é esse o exercitar, a construção da compreensão que deve ser forjada todos os dias, um trabalho a ser explorado na transversalidade, pois texto existe em qualquer disciplina, que o texto seja uma forma de ação, a construir a criticidade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; LOUSADA, Eliane Gouvêa; MARCHETTI Greta; STRECKER Heidi; SCOPACASA Maria Virgínia. **Português: Língua Portuguesa 8º ano. Coleção Viver Juntos**. 3. ed. São Paulo: Editora SM, 2012.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; MENEGASSI, R. J. A leitura e os seus objetivos no livro didático. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM EM INTERAÇÃO, I, 2006, **Anais...** Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2006. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/msdstriquer1.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

DA SILVA, Sílvio Ribeiro. **O papel do livro didático de português no ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar**. Inventário (UFBA), v. Único, p. 01-15, 2009. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/07/OPapelDoLivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

Capítulo 5

Variação e preconceito linguístico em um livro didático de português

*Elaine Rocha de Souza*¹

1. Introdução

A sociedade em sua totalidade tem mostrado o quanto tem avançado em todos os aspectos, sejam eles políticos, econômicos ou tecnológicos. Assim, a população tem se empenhado a contribuir para que esse avanço seja significativo, já que a cada descoberta um passo é dado para o progresso. E a língua também está nesse ciclo de evoluções. Com o estudo da língua, a sociolinguística tem desmitificado conceitos que a gramática normativa vem impondo desde muito tempo.

A Sociolinguística estuda a língua falada em seu contexto social e também suas variações. É importante ressaltar que esse estudo impacta no meio educacional, pois ensinar a língua e suas diferentes normas é um dos papéis fundamentais que o professor de língua portuguesa exerce.

Existem diversos recursos que facilitam o ensino do professor de língua portuguesa. “Dentre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de

¹ Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade Kurios (2017), pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Kurios, graduanda de Pedagogia pela mesma faculdade e professora da rede pública municipal de Maranguape.

ensino brasileira (PCN, 1997, p. 96) ”. Vale ressaltar que o livro didático² não é o único suporte que o professor tem para ampliar os conhecimentos dos alunos, mas que é de suma importância a utilização desse subsídio.

Desde 1929, quando iniciou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Governo Federal que se destina a avaliação, seleção e distribuição de livros didático para as escolas públicas de todo o Brasil, houve diversas mudanças que foram significativas para a melhoria da educação de estudantes da rede pública. Por algum tempo, em relação ao português, o ensino era voltado ao estudo da língua como sendo homogênea e unívoca, priorizando o “falar bem” e o “escrever bem”, isto é, a gramática normativa. Hoje, com estudos mais pautados nos avanços da Linguística, o ensino da língua tem se firmado e selecionado livros que abordem da melhor forma a valorização da variação linguística e o reconhecimento do preconceito linguístico ainda presentes no meio social.

Para desenvolver o seu trabalho, o professor de língua portuguesa tem enfrentado uma série de dificuldades que vão desde aspectos estruturais, até a diversidade linguística dos seus alunos. Quando o aluno chega na escola, observa-se que já vem com uma gama de recursos comunicativos adquiridos antes mesmo de ingressar na vida escolar. Para ajudar esse educando a entender as normas existentes em determinada língua, a interação com o LD e com o professor permitirá maior entendimento dos conteúdos. Mas é preciso que esse LD esteja de acordo com as normas que permitem o melhor entendimento do uso da língua, e o professor, como mediador desse conhecimento, precisa saber como lidar com o uso desse instrumento. Acima de tudo, tem o papel de aceitar cada traço linguístico, incluindo a diversidade da língua no processo de ensino-aprendizagem.

² Utilizaremos, a partir daqui a abreviatura LD para nos referirmos ao livro didático.

Portanto, o que propomos neste estudo é investigar como a variação linguística e o preconceito linguístico são abordados em um LD voltado para o 6º ano do ensino fundamental, precisamente em exercícios que abordam esses conceitos. Dessa forma, pretendemos verificar se a variação e o preconceito linguístico vêm sendo abordados de maneira adequada, já que esse assunto vem sendo pontuado há muito tempo pelos PCN e pela própria Sociolinguística.

Vale ressaltar que um trabalho semelhante ao presente artigo já foi feito. Chamma (2007), autora do trabalho, analisou livros de português da 5ª a 8ª série. Diferente da dissertação da autora, nosso artigo pretende analisar apenas um livro, *Português Linguagens: 6º ano* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), que apresenta no 1º capítulo cinco exercícios sobre o tema, dos quais três estão ligados ao trabalho teórico.

Este artigo está dividido em cinco seções, das quais esta Introdução é a primeira. Na segunda seção, intitulada de Fundamentação Teórica, discutiremos conceitos, como Linguística e suas formas de ação da linguagem, sociolinguística e seu estudo da língua na sociedade, variação e preconceito linguístico. Na terceira seção, estão os procedimentos metodológicos que conduzirão a análise do LD. A análise do artigo, na quarta seção, está baseada na avaliação de exercícios do LD, se este aborda adequadamente ou não as variações e o preconceito linguístico. Por fim, as considerações finais na quinta seção, que concluirão de os objetivos traçados.

2. Fundamentação teórica

A Linguística é a ciência que estuda e descreve a língua, constituída pelas diversas formas em que a linguagem verbal está sendo manifestada. Esse estudo se mostra recente em relação aos estudos da Gramática Normativa, para qual existem formas “certas” e “erradas” de usar a língua. A Linguística, por sua vez, mostrou-se

mais aberta aos usos da língua, adotando uma perspectiva mais descritiva do que prescritiva. Esse conhecimento tem demonstrado uma evolução significativa, permitindo não só aprender as palavras e suas combinações, mas também aprender os seus significados, que se constroem em determinado contexto onde a linguagem verbal é construída.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (PCN,1997, p. 22)

Dessa forma, encontramos linguagem em todo e qualquer âmbito em que haja interação, seja em um ambiente informal ou em um ambiente mais formal, possibilitando assim que o indivíduo possa expressar não só suas ideias e pensamentos, mas possa agir através da interação verbal. Esse processo se dá de acordo com as formas com que dizemos algo a alguém em determinado momento.

A concepção de linguagem está ligada ao conhecimento de mundo que esse ser humano tem, pois é a partir desse domínio que ele irá produzir, interagir, expressar suas visões de mundo de acordo com a construção dessa prática no meio social, sendo que tais usos linguísticos são fortemente influenciados pela sociedade. Assim, esse uso da língua é escolhido pelo falante em determinado evento de oralidade, podendo haver mudanças de acordo com o momento em que esse indivíduo emprega a variedade linguística.

[...] toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional, oferece todos os recursos necessários para que seus falantes interajam socialmente, é um meio eficiente de manutenção da coesão social da comunidade em que é empregada [...]. (Bagno, 2007, p. 48)

Assim, toda variedade além de servir a comunicação, também se presta a manutenção da organização social e da identidade linguística da sociedade.

2.1. Sociolinguística

A Sociolinguística é um ramo da Linguística que surgiu para estudar a relação entre língua e sociedade, ou seja, descreve o uso dessa língua em determinados momentos reais. Como afirma Bagno (2007, p. 38),

O objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolúvelmente entrelaçadas [...].

Assim, para a Sociolinguística não é possível estudar a língua sem ao mesmo tempo estudar a sociedade em que essa língua é falada, pois elas estão interligadas. Como outro argumento, podemos compreender a partir de uma das apresentações básicas dos PCN (1997, p.21) que “o domínio da Língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à comunicação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. ”. Portanto, o indivíduo que fala manifesta pensamentos seja falando ou escrevendo, esse uso da língua é a representação do seu grupo social fazendo com que a sua cultura não seja excluída.

Nesse aspecto, a escola ganha um papel fundamental na garantia do conhecimento necessário em relação a língua para o desempenho do aluno no meio social. O que acontece é que “algumas escolas” não desenvolvem de fato esses conhecimentos, pois tratam o ensino da língua como o ensino de gramática normativa, desconsiderando a fala do aluno.

Por isso, Bagno (2007) questiona se é ou não é para ensinar gramática? Para ensinar gramática primeiro de tudo é preciso entender a forma como ensinar. Se é para analisar, decorar, sem objetivo nenhum, isto é, perspectiva normativa, é melhor não ensinar gramática. Mas se ensinar gramática é conscientizar o aluno sobre o conhecimento dos recursos da língua sem o preconceito em relação aos diferentes falares, e esclarecer que se o ser humano é capaz de produzir conhecimento através dessa língua, sim, é para ensinar gramática.

A primeira perspectiva pode levar o aluno a compreender que existe apenas uma variedade, sendo que:

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e condenar os seres humanos que o falam como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes [...] (BAGNO, 2008, p. 16).

Portanto, a escola precisa ensinar que a língua varia na sociedade de classe social para classe social, de região para região e que a composição das diferentes formas do falar dos educandos é uma amostra da heterogeneidade da sociedade. Essa dinamicidade da língua é uma característica que vem desde a forma social (que é onde ele aprende desde criança a forma do falar, a partir da sua convivência como meio em que vive) até o estrutural (que é onde ele vai aprender na escola a gramática normativa).

2.2. Variação linguística

Corroborando com o que já foi apresentado neste presente artigo sobre concepção de língua e os pressupostos da Sociolinguística, podemos assim dizer que a língua está fortemente

ligada ao aspecto social, apresentando-se como uma variável que influencia nas diferentes manifestações da língua. Esse fator variável, dependendo de sua natureza, pode gerar diferentes variedades linguísticas. Quando esse fator é de natureza geográfica, temos as variedades regionais, também conhecida como diatópica. Quando a questão é diastrática, temos as variedades entre os modos de falar dos grupos sociais. Quando o fator é a comparação entre língua falada e língua escrita, temos a variação diamésica. Quando depende da situação em que se encontra os falantes, o uso da língua pode ser mais ou menos monitorado, chamamos então de variação diafásica. E por fim temos a variação diacrônica, que pode ser histórica ou temporal, onde com o passar do tempo, as palavras ou até mesmo as construções de uma língua podem ser alteradas.

No âmbito escolar, é importante destacar como essa variação é abordada nos LDs. De acordo com Bagno (2007, p.119), “[...] o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático”. Partindo desse pressuposto, podemos observar que existe o estudo da variação linguísticas no LD, mas que ainda existem questões que precisam ser analisadas, principalmente quando essas questões estão voltadas para o preconceito linguístico. E o que tem se observado é que linguistas e educadores tem procurado desenvolver estudos que possam a cada dia melhorar a qualidade das obras distribuídas que farão parte da vida dos educandos, como forma de aprendizado e conscientização.

O mais importante de tudo é preservar, no meio ambiente escolar, o **respeito pelas diferenças** linguísticas, insistir que elas não são “erros” e até mesmo tentar, na medida do possível, mostrar a lógica linguísticas dela. (BAGNO, 2007, p. 125) (grifo do autor)

Entretanto, é preciso que os professores possam ter todo o cuidado ao repassar os seus conhecimentos, pois é em suas pesquisas e também em seu conhecimento de mundo adquirido durante sua vida acadêmica que eles irão reforçar a valorização de

cada variação linguística, para que assim o que é rotulado como “erro” possa ser desmitificado no meio educacional.

2.3. Preconceito linguístico

O preconceito linguístico, pode ser entendido como julgamento, da valorização, da desvalorização de uma pessoa pela forma como fala. O mesmo se dá a partir do caráter prescritivo da gramática normativa, que nos leva a achar que todo uso da língua que seja diferente das regras gramaticais é “errado”, e que somente podemos considerar “corretas” as formas estabelecidas pelas normas gramaticais. Podemos assim dizer que é fruto de uma tradição de tratamento da língua como um sistema rígido de leis a serem cumpridas, e aquele que não cumpre é julgado e condenado por aqueles que não conhecem os pressupostos da Sociolinguística. Por isso, prejudicam toda forma de expressão da comunicação pela língua. Porém, essa concepção de “certo” ou “errado” é muito relativa, pois, como afirma Scherre (2008, p. 77):

Certo é tudo o que está conforme as regras ou princípios de um determinado grupo, dentro dos limites do próprio grupo. Considerando isso, a falta de concordância de número pode ser errada para o grupo que domina uma variedade linguística que tem esta regra ou este mecanismo. Mas para um grupo, que não apresenta mecanismos de concordância em sua variedade, o errado é extremamente uma construção que exhibe todas as mascas formais explícitas de concordância.

Então, não existe o errado, mas o diferente. Nesse caso, não significa prescrição, mas uma sistematização linguística. O problema de ser diferente não está no fato linguístico, mas nas convenções sociais em que está inserido o falante. No meio educacional, o preconceito linguístico se manifesta quando o aluno não é “aceito” pela sua forma de falar ao chegar na escola. Muitas

vezes, isso parte do professor, que não sabe lidar com as diversidades linguísticas.

Na concepção de Bagno (2011), existe um mito que se destaca como sendo um dos mais sérios preconceitos no Brasil contra a língua. Esse preconceito se baseia na “unidade linguística do Brasil”. Nas palavras de Bagno (2011, p. 27):

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

O que na verdade separa essa diversidade linguística é o fato de existir falantes das variedades estigmatizadas (que são os falantes que moram em lugares menos favorecidos), e falantes das variedades prestigiadas (que são os moradores que vivem em lugares mais desenvolvidos).

Podemos assim dizer, que não existe erro de português, muito menos falantes que falam ou escrevem errado. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.75), “ Todo falante dispõe de suficiente *competência linguística* em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência”. Ou seja, todo nativo que chega na escola já tem sua própria forma de falar e suas falas são extremamente produtivas, apesar de serem criticados e, muitas vezes, condenados por isso.

3. Procedimentos metodológicos

Como dito antes, o objetivo deste artigo é investigar como a variação linguística e o preconceito linguístico são abordados no livro *Português Linguagens- 6º ano* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), precisamente em exercícios que abordam esses conceitos. Assim,

verifica-se se a variação e o preconceito linguístico vêm sendo abordados de maneira adequada.

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva de natureza qualitativa. Gil (2002, p. 42) afirma que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionamento e a observação sistemática.

Assim, a partir dos objetivos estabelecidos nesse tópico e do que já foi observado nesse artigo, analisaremos 3 exercícios do LD citado, o que nos dará condições de compreender um pouco mais sobre a variação e o preconceito linguístico presente nesse livro. Sobre o *Português Linguagens- 6º ano* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), ele contém um total de 320 páginas, sendo dividido em quatro unidades com três capítulos em cada, totalizando 12.

A atividade em análise está na primeira unidade, especificamente no segundo capítulo do livro em análise, com exercícios e tópicos que nos fazem compreender o assunto o qual o LD quer repassar. Esses exercícios serão explicados, analisados e, em seguida (se necessário), será feita uma crítica. Para uma melhor compreensão do trabalho, essa crítica será feita no item em análise para que o objetivo seja alcançado.

4. Análises

A primeira atividade apresenta uma tirinha de Fernando Gonsales (Folha de S. Paulo, 3/8/2007.), composta por 2 quadrinhos na página 39. No primeiro quadrinho, estão presentes uma mulher e um papagaio, como se eles estivessem na casa dela, pois é visível um quadro, uma planta e também uma janela. No

segundo, observamos a mulher com o papagaio no seu braço e um homem para quem ela vai devolver o pássaro. O homem parece estar por trás de uma mesa, como se o lugar fosse um escritório.

A seguir, a tirinha de Fernando Gonsales:



Fonte: Cereja e Cochar (2015).

Logo após a tirinha, estão as questões de interpretação sobre ela.

1. O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
 - a) Que palavras causam estranhamento à mulher? Provavelmente todas as que o papagaio fala: "bicicleta", "cocrete", "careneta".
 - b) Como provavelmente ela diria essas palavras? bicicleta, croquete, cademeta

Fonte: Cereja e Cochar (2015).

Na 1ª questão, referente ao 1º quadrinho, o aluno é levado a perceber as diferentes formas em que o papagaio pronuncia as palavras, palavras essas que causam estranhamento na mulher. O item “a” pede ao aluno que escreva as palavras da fala do papagaio que fazem com que a mulher fique confusa. Logo em seguida, o item “b” solicita que aluno também escreva como provavelmente a mulher diria essas mesmas palavras.

Nesses dois primeiros itens, observamos que é apresentada a diversidade de formas do falar. O aluno precisa, então, inferir por que a mulher reage daquela forma à fala do papagaio. Observa-se

então que, por esse motivo, o preconceito linguístico está presente, mas é abordado de forma implícita.

Abaixo, a segunda questão do exercício:

2. Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?
O papagaio aprende a falar imitando as pessoas com as quais ele convive.

A questão acima, ainda sobre o 1º quadrinho, indaga ao aluno sobre a forma como o papagaio aprende a falar. Para responde-la, é necessário que o leitor tenha conhecimento sobre como ocorre o processo de aquisição da linguagem.

Inicialmente, parece uma questão que desvia o foco do texto, mas visa ao estabelecimento de uma relação entre o processo de aquisição da linguagem do papagaio e do ser humano. Essa relação ocorre de forma implícita, portanto, seria necessária uma outra pergunta para que essa relação fosse de fato estabelecida, tanto pelo professor como pelo aluno. Exemplo seria: “Esse processo parece com a forma que o ser humano aprende a falar?”

Ainda sobre a tirinha, vemos que o livro provoca confusão ao apresentar como foco principal um papagaio para fazer a representação de como um ser humano aprende a falar. Há, então, uma comparação da linguagem e a atribuição de noções de aprendizagem a um animal ao aprender a falar. Isso acaba induzindo o aluno ao preconceito linguístico pela forma como são abordadas as palavras. Mesmo fazendo referência à variação linguística, a gramática ainda se faz presente, quando o exercício pede a correção das palavras e dita “regras” da gramática normativa, descartando a possibilidade de uma análise da língua.

3. No 2º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.
- a) Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio? Ele deve ser o dono anterior do papagaio.
- b) A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que a fala dele revela?
A fala do comerciante revela que o papagaio aprendeu a falar com ele, pois ele também emprega a língua de uma forma diferente da norma-padrão. Professor: Até que o aluno aprenda o conceito de *norma-padrão*, você poderá explicar que a forma empregada pelo comerciante é diferente da que está registrada no dicionário.

Na 3ª questão, o aluno é levado a questionar sobre o 2º quadrinho, onde a mulher aparece devolvendo o papagaio ao comerciante.

No item “a”, pede-se que o educando estabeleça uma possível relação entre o comerciante e o papagaio. E no item “b”, em que se apresenta o humor da tira, é solicitado que o aluno estabeleça também uma relação entre os dois.

Embora interessante para a compreensão da tirinha, essa questão não toca no assunto da variação linguística, nem leva o aluno a perceber o preconceito linguístico presente na devolução da ave. A intervenção do professor seria a chave para uma discussão sobre a variação linguística.

4. Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?

Ela pode estar querendo evitar que pense que em sua casa se fala como o papagaio.

A 4ª questão, referente ainda ao 1º quadrinho, faz uma breve análise sobre o uso da linguagem em determinados momentos em que a língua se manifesta, nas quais essas formas de falar, por suas peculiaridades, podem ser vistas por muitos negativamente. A questão sugere uma discussão sobre os possíveis motivos que levaram a mulher a devolver o papagaio, levando o aluno a entender que o modo como ele fala pode ser motivo de vergonha para ela.

Outro aspecto interessante é que o preconceito linguístico na tirinha e na 4ª questão é abordado, mas não há uma reflexão e nem uma crítica sobre isso. Na 4ª questão, simplesmente esse preconceito é citado, mas vemos na tirinha uma manifestação do

preconceito linguístico na fala da mulher, “NOSSA! ELE FALA TUDO ERRADO! ”. A questão poderia ter mencionado a fala da mulher e discutido o sentido de errado. A atividade poderia perguntar ao aluno em que contextos a fala do papagaio seria considerada inadequada, por exemplo.

A segunda atividade apresenta também uma tirinha de Adão Iturrusgarai (Folha de S. Paulo, 13/8/2005.), composta por quatro momentos. Ela está presente na página 4, e as questões na página 42. Em todos os quadrinhos, as cenas acontecem em uma sala, onde há um sofá, um abajur e os personagens (o pai, a mãe e Zezo, o filho do casal). Na primeira cena, estão presentes os três personagens. Eles vão a um casamento, mas parece que o garoto não está vestido adequadamente para o evento. Então, o pai pede que ele mude de roupa. No 3º quadrinho, os pais estão esperando que o filho retorne bem vestido para a ocasião. No entanto, quando o menino volta à sala, a mudança na sua vestimenta se limita a uma gravata. Vemos que o humor da tira está no fato de que as gerações compreendem adequação de um modo diferente. Os jovens parecem ditar suas próprias regras de vestimenta.



Fonte: Cereja e Cochar (2015).

Após a tira, vêm as questões de interpretação da mesma.

1. Zezo e seus pais vão a um casamento, e o pai de Zezo reclama da roupa do filho.

a) Como Zezo está vestido no 1º quadrinho? Essa roupa é formal ou informal?
Zezo usa bermuda, camiseta, tênis e boné, que são roupas informais. O pai de Zezo usa terno e gravata, e a mãe, vestido e sapato de salto alto, que são roupas formais.

b) E os pais, como estão vestidos? Essa roupa é formal ou informal?
Professor: Aproveite para discutir e exemplificar o que é uma situação formal e uma situação informal e apontar as diferenças de vestimentas, linguagem e postura nessas situações.

c) Como o pai de Zezo esperava que o filho se vestisse para ir à festa?
Provavelmente esperava que o filho vestisse uma roupa mais formal, ou seja, ao menos uma calça, uma camisa e um sapato.

Os itens “a” e “b” abordam apenas o grau de formalidade das roupas de Zezo e seus pais. No item “c”, ainda é abordada a questão da formalidade da roupa, com especificidade no aspecto em que o pai esperava que o filho viesse vestido.

2. O humor da tira concentra-se no último quadrinho. Zezo atendeu à expectativa dos pais? Por quê?
Não, ele apenas acrescentou uma gravata à roupa que estava usando. A combinação ficou pior, pois a gravata, que é própria de trajes formais, não é compatível com a informalidade das outras peças.

A 2ª questão tem como foco o humor, pois espera-se que Zezo mude de roupa a pedido do pai, mas não é isso que o rapaz faz quando volta à sala. Há, então, uma quebra de expectativas, o que faz com que o humor apareça na tirinha. Nessas perguntas, o aluno é levado a refletir somente sobre a formalidade da roupa.

Na atividade em si, não há uma explicação específica sobre do que se trata a tirinha, apenas é mencionado, ante da leitura do texto, que “Falar bem é falar adequadamente”. Existe uma analogia entre a tirinha e as questões, mas a compreensão desta pelos alunos, depende do professor, pois é ele que fará a ponte entre a adequação linguística e a adequação da vestimenta que está sendo explorada pelo livro,

A tira cria humor a partir do conceito de adequação e inadequação das roupas. Com a língua não é diferente: variamos o emprego de acordo com a situação. Em situações mais formais, empregamos uma variedade linguística mais formal e próxima da norma-padrão. Em situações informais, empregamos igualmente uma variedade linguística informal, sem a rigidez das regras da norma-padrão. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 42)

Logo após a tira, são apresentadas as questões de interpretação sobre ela:

1. A tira satiriza o emprego da “tiponite” e do “gerundismo”.
- a) O que é “tiponite”? É o hábito ou vício de empregar, no discurso, a toda hora, e sem necessidade, a palavra *tipc*, criando, assim, um modo de comunicação.
- b) Sabendo-se que o sufixo **-ite** é muito empregado em nomes de doença (como **apendicite**, **amigdalite**) e significa “inflamação”, conclua: Qual é a visão do autor da tira a respeito da “tiponite”?
A visão de que a “tiponite” é um vício, uma espécie de doença, que prejudica a comunicação.
- c) Que grupos sociais costumam apresentar esse uso na linguagem?
Principalmente os adolescentes e os jovens.
- d) Dê sua opinião: Empregar a “tiponite” ajuda as pessoas a se identificarem com os colegas e serem aceitas no grupo? Por quê?
Resposta pessoal. Professor: O objetivo da questão é abrir a discussão com a classe, a fim de que os alunos reflitam sobre a questão da identidade grupal e linguística.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

O humor da tira se concentra no emprego repetitivo da “tiponite” e do gerundismo. Assim, no item “a”, o aluno é levado a responder, a partir do que entendeu sobre a tirinha, o significado de “tiponite”. O item “b” faz uma breve explicação sobre o sufixo **-ite** e traz exemplos de como ele pode ser empregado. A partir dessa explicação, pede-se que o aluno conclua qual a visão do autor a respeito do emprego da palavra da “tiponite”.

Nesses dois primeiros itens, o aluno é levado a questionar o uso repetitivo de uma mesma palavra. Objetiva-se que ele perceba as diferenças sociais (idade e região, no caso) presentes nas falas, e como essas diferenças interferem nos usos da língua. Assim, o item “c” questiona ainda quais os grupos sociais que costumam usar esse tipo de linguagem, e o item “d” pede que os educandos opinem sobre a questão da aceitação dessas falas. Isso pode leva-los a refletir sobre a questão da identidade grupal e linguística.

Abaixo, apresentamos a segunda questão do exercício:

2. O “gerundismo” também é um fenômeno que surgiu no português brasileiro há alguns anos.
- a) Em que consiste esse fenômeno? Consiste em empregar, sem necessidade, o gerúndio para designar uma ação futura.
- b) Em que casos o gerúndio pode ser empregado normalmente, sem caracterizar “gerundismo”?
Quando há ideia de continuidade, como, por exemplo, em “Passarei toda a tarde estudando” ou “Quando você chegou, eu estava dormindo”.
- c) Como ficaria a fala do último quadrinho, caso a personagem não empregasse nem o “tiponismo” nem o “gerundismo”?
Hoje eu vou almoçar (ou almoçarei) nesse horário. Mais tarde, vou falar (ou falarei)...

A 2ª questão aborda o “gerundismo”, trazendo uma breve explanação sobre o seu surgimento. No item “a”, pede que o aluno dê uma explicação sobre a construção desse fenômeno. No item “b”, questiona-se onde o “gerundismo” pode ser usado e em que caso. O item ‘c’ pede que o aluno faça uma reescrita de como seria a construção das frases sem a “tiponite” e sem o “gerundismo”.

Essas questões, portanto, dão continuidade a 1ª questão sobre o emprego desses fenômenos. Tendo como foco no item “c”, observamos que os autores pedem que os alunos façam a reescrita de como seria o uso correto das palavras, ou seja, pede que os alunos corrijam a fala no último quadrinho, mas é necessário um contexto para que essa fala “correta” seja adequada.

O texto para as próximas questões é um anúncio na qual é visível um semáforo. É possível vermos que se trata de um anúncio publicado na revista “Veja Rio” e “Veja São Paulo”, que usam o semáforo como forma de chamar atenção para aquelas pessoas que querem anunciar os seus produtos.

A seguir, a atividade presente na página 46:

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 3 a 5.



Na hora de anunciar, converse logo com quem interessa. Anuncie nos cadernos especiais temáticos de *Veja São Paulo* e *Veja Rio*. A mídia que garante um público selecionado, com ambiente editorial qualificado e pontual. Programe-se para o ano todo. Fique de olho no calendário. Aproveite também a grande novidade: o conteúdo on-line está à disposição para você exibir o seu produto.

SÃO PAULO (11) 3037-5748 – RIO (21) 2546-8114 – OUTROS ESTADOS (11) 3037-5578
www.midiakitveja.com.br – publicidade.veja@abril.com.br
www.vejinha.com.br/tematicos – www.veja-rio.com.br/tematicos

3. A respeito do anúncio, responda:

- Quem é o anunciante? *A empresa publicitária que faz a divulgação das revistas *Veja São Paulo* e *Veja Rio*.*
- Quem são os destinatários do texto? *São empresas ou pessoas que têm interesse de anunciar algum produto ou serviço para o público destas cidades.*
- Qual é a finalidade do anúncio? *Estimular empresas ou pessoas a anunciar nas revistas *Veja São Paulo* e *Veja Rio*.*

4. Na parte de baixo do anúncio, em letras menores, lê-se: "Na hora de anunciar, converse logo com quem interessa. Anuncie nos cadernos especiais temáticos de *Veja São Paulo* e *Veja Rio*". Considerando o objetivo do anúncio, responda: Por que a imagem principal que se vê nele é a de um semáforo?
O semáforo, por ser um elemento que todos usam no trânsito, reforça a ideia de que paulistanos e cariocas (portanto, o público de duas grandes cidades brasileiras) estarão de olho no anúncio a ser publicado.

46

Na 3º questão, os itens “a”, “b” e “c” estão focados apenas no anúncio. Na 4º questão (a partir do que está escrito no anúncio), pede-se que o aluno explique por que a imagem principal é um semáforo.

Abaixo, a quinta questão:

5. Observe que, de cada lado do semáforo, há uma palavra: **farol**, à esquerda, e **sinal**, à direita.
- a) Considerando a finalidade do anúncio, interprete: Por que o anunciante escolheu essas palavras e as dispôs dessa forma no texto?
- b) Em sua cidade, que palavra é usada para designar semáforo?
- Resposta pessoal.*

A 5ª questão solicita que o aluno observe as palavras que estão ao lado do semáforo (na esquerda “farol” e na direita “sinal”) e, em seguida, o item “a” questiona por que elas estão escritas dessa forma. O “b” pergunta ao aluno que palavra é usada para designar semáforo.

Da 3ª a 5ª questão, o foco é o gênero anúncio e as estratégias usadas nesse gênero para atingir seu objetivo, o foco não é a variação. Mas como a variação é explorada no anúncio, o objetivo do exercício parece ter sido mostrar como a variação é explorada em diferentes gêneros com diferentes objetivos comunicativos. Com um olhar mais analítico, observamos na 5ª questão que a variação do aluno não ganha nenhum destaque, é preciso apenas que informe qual a palavra que ele usa em sua região/cidade para se referir ao semáforo. Seria interessante que a questão criasse uma situação comunicativa em que o aluno tivesse contato com outras variações para a palavra semáfora, a fim de compará-las com a palavra que ele utiliza para se referir a este objeto. A linguagem do aluno seria, então o foco, no entanto, de modo contextualizado, assim como no anúncio apresentado.

Diante das análises feitas em cada uma das questões, é possível observar que mesmo seguindo as propostas feitas pelo PNLD, é necessário algumas vezes, existirem questões que introduzam melhor o que está sendo abordado, para que assim seja realizável uma maior compressão por parte do aluno.

5. Considerações finais

No artigo em análise, foi possível encontrar, no livro *Português Linguagens- 6º ano* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015),

questões que tratavam o uso da variação linguística e do preconceito linguístico, mas que ao mesmo tempo não introduziam questões mais específicas para que fosse melhor compreendido o assunto em discussão. Observamos que as questões eram descontextualizadas. Assim, sem a mediação do professor, ele não seria capaz de alcançar objetivos estabelecidos pelo livro.

Contatamos ainda que a variação linguística e o preconceito são abordados de modo superficial pelo livro didático analisado, ou seja, as discussões trazidas pela obra didática não tinham como objetivo desmitificar conceitos preconceituosos sobre a nossa língua, com as noções de certo ou errado.

Apesar das melhorias que o livro didático tem apresentado desde de 1996, quando foi proposto o PNLD, observa-se que ainda há um atraso quando o assunto é a variação linguística e o preconceito linguístico abordados em alguns exercícios do livro didático. As vezes “muito pouco” outros “quase nada” é discutido sobre este assunto, apesar do incentivo de muitos pesquisadores em contribuir e combater alguns “rótulos.

Sabemos que a língua humana é viva e, no decorrer do tempo, essa língua muda, que ela não é morta, ou seja, não existe uma língua “una”, principalmente com a diversidade que o Brasil tem. Encontramos em cada região, em cada classe, enfim, em cada brasileiro sua própria forma de falar. Isso deve estar registrado nos livros de língua portuguesa, para que a tolerância aos diversos falares seja cultivada, além da valorização da identidade linguística dos mais diversos grupos sociais.

Desse modo, contatou-se que são abordadas questões sobre variação linguísticas e preconceito linguístico, mas que é necessário, em alguns momentos, serem incluídas outras questões para o melhor entendimento do aluno sobre o assunto.

Referências

- BAGNO, Marcos. Por uma Sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: A Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 7-10.
- _____. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: A Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens - 6º ano**. 9. ed. Reform. -São Paulo: Saraiva, 2015
- CHAMMA, Liv. **A variação linguística nos livros didático de português (5ª a 8ª séries)**. 2007. 227f. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística. Brasília, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- SAUSURRE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2008.

Capítulo 6

A modalidade em dicionários infantis ilustrados: a representação do real de acordo com as percepções de usuários dessas obras

Ana Grayce Freitas de Sousa¹

1. Introdução

Ao apresentar, em sua microestrutura uma série de definições, os dicionários são frequentemente utilizados para o esclarecimento de dúvidas relativas ao significado das palavras. No entanto, mais do que a elucidação de sentidos, essas obras apresentam uma gama de conhecimentos importantes sobre o léxico. Por essa razão, são de extrema importância para a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, pois oferecem informações gramaticais, semânticas e pragmáticas, que auxiliam na leitura e na produção de textos, fazendo com que os dicionários sejam considerados obras essencialmente pedagógicas.

¹ Graduada em Letras – língua portuguesa – licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (2011), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2014) e doutoranda em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Professora de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Membro do grupo de pesquisa LETENS (Lexicografia, Terminologia e Ensino). Desenvolve pesquisa na área da Metalexicografia, com foco na análise de dicionários infantis. Contato: anagrayce@gmail.com

Notamos que, na escola, a natureza didática dessas obras lexicográficas foi reconhecida através de sua inserção em práticas de leitura. Podemos citar como exemplo disso o uso de dicionários na tradicional atividade de procurar o significado de palavras desconhecidas, presentes em um texto lido em sala de aula. Isso sugere, no entanto, que apesar desse reconhecimento, o potencial pedagógico dos dicionários tem sido desperdiçado, fazendo com que os alunos tenham uma ideia equivocada sobre suas estruturas e usos. Além disso, esse tipo de exercício contribui para a crença de que um bom dicionário é aquele que possui uma vasta nomenclatura, com uma grande quantidade de verbetes. Diante disso, durante muito tempo, acreditou-se que uma obra “completa” e volumosa era suficiente para todos os anos escolares, podendo ser utilizada pelo aluno desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. Os dicionários eram, portanto, vistos como obras imutáveis e de caráter normativo, em que as palavras estavam “guardadas” de uma forma neutra.

Essas crenças sobre os dicionários mostraram-se, no entanto, inválidas com as pesquisas desenvolvidas pela Lexicografia Pedagógica, área da Lexicografia que estuda dicionários para uso escolar. Ao comparar obras lexicográficas, tornou-se evidente que cada uma delas possui estruturas e propostas diferenciadas, as quais são desenvolvidas a partir das necessidades de aprendizagem dos seus possíveis consulentes. Desse modo, um dicionário destinado a crianças em fase de alfabetização tem características muito distintas daqueles direcionados a estudantes que já consolidaram suas habilidades de leitura e escrita. A quantidade de verbetes, assim como o número e densidade das acepções, o tamanho da letra, a presença ou não de imagens e outros inúmeros aspectos serão diferenciados nos dois livros. Isso significa que dicionários direcionados para crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental não serão adequados para alunos que estão no Ensino Médio. O mesmo acontece com a situação inversa.

Desse modo, ao tomarmos consciência de que o dicionário se apresenta distinto para todos os níveis escolares, constatamos que as obras destinadas ao público em fase de alfabetização e consolidação de leitura e escrita merecem uma atenção especial, pois eles serão ferramentas que proporcionarão aos alunos a descoberta de aspectos relevantes não apenas sobre o léxico, mas também sobre a cultura e as relações sociais inerentes à língua. Como material de apoio ao professor e ao aluno, esse tipo de obra lexicográfica tem o papel de fazer com que o consulente conheça as estruturas presentes no dicionário, compreenda a sua organização e as suas potencialidades, tornando-se um leitor apto para utilização dos outros tipos de obras lexicográficas quando avançar nos demais anos escolares.

Assim, ao direcionarmos nossa atenção para o dicionário infantil, torna-se relevante ressaltar sua configuração enquanto texto multimodal, isto é, em seu interior, diversos modos semióticos contribuem para a construção de significados coerentes. Desse modo, observamos que o código verbal não é o único a transmitir significados nas páginas de um dicionário, seja ele infantil ou geral. Nesse sentido, Pontes (2009, p. 28), ao caracterizar os dicionários escolares, afirma que “manifestam-se, em uma página do dicionário, além do código escrito, outras formas de representação como a cor e o tamanho da letra, a diagramação da página, a formatação do texto, a presença de ilustrações visuais etc.”

Podemos perceber que essa característica, apontada por Pontes (2009), é mais evidente em obras lexicográficas voltadas para o público infantil, em virtude do grande interesse das crianças por cores, imagens e recursos visuais não-verbais. Observamos ainda que os alunos que estão em fase de alfabetização e consolidação da leitura e da escrita passam por uma fase de transição entre a leitura de imagens e a leitura de palavras. Desse modo, ilustrações, cores, gráficos, quadrinhos e outros textos multimodais, que acompanham o verbete nos dicionários infantis,

tornam-se recursos importantes que auxiliam na compreensão do verbal.

Tentando compreender como as imagens auxiliam na utilização do dicionário pelos usuários e qual a sua importância para o aprendizado dos aspectos verbais da leitura e da escrita, investigamos neste estudo a modalidade, categoria da Gramática do Design Visual (KREES; VAN LEEUWEN, 2006) que diz respeito a representação do real nas imagens.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo investigar como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza – CE interpretam a modalidade em um verbete ilustrado de dois dicionários infantis tipo 2, a saber: Dicionário Ilustrado de Português (BIDERMAN, 2009) e o Fala Brasil! Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (ESPESCHIT; FERNANDES, 2011)².

Ressaltamos que os dados que serão mostrados neste artigo são parte da pesquisa de mestrado de Sousa (2014), ou seja, as falas dos alunos aqui analisadas são recortes de entrevistas realizadas para a compreensão de outros aspectos dos dicionários infantis além do citado acima.

A seguir, apresentaremos os referenciais teóricos que fundamentaram este trabalho.

2. Referencial teórico

Nesta seção, faremos a exposição das teorias que deram suporte a este estudo. São estudos relacionados à definição e compreensão do gênero textual dicionário infantil. Além disso, discutiremos o conceito de modalidade, uma das categorias da Gramática do Design Visual, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), base para análise do nosso *corpus*.

² Usaremos as siglas DIP e FB para nos referirmos aos dicionários utilizados nessa pesquisa.

2.1. O dicionário: definição, organização e classificação

Pensando de um modo bem simplificado, o dicionário pode ser entendido como um livro em que está registrado o léxico de uma língua. Alguns exemplares registram grande parte desse léxico, outros apresentam apenas um recorte, mas o certo é que, ao “armazenar” as palavras, o dicionário desempenha um papel extremamente importante para uma sociedade, pois

É o léxico, em forma de palavras e por meio da linguagem, que “conta” a história milenar de povo para povo; é o léxico que transmite os elementos culturais de um conjunto de indivíduos; é o léxico que “proíbe” manifestações ou então as “incita”; é o léxico que “educa” ou “deseduca”; é o léxico que permite a manifestação dos sentimentos humanos, de suas afeições ou desgostos, via oral ou via escrita. É o léxico que registra o desencadear das ações de uma sociedade, suas mudanças, seu progresso ou regresso. (ZAVAGLIA, p. 2, 2011)

Assim, o dicionário não reúne em sua estrutura apenas palavras e definições, mas uma série de relatos, histórias, conhecimentos, tradições, sobre um determinado povo e sua cultura. É através dos textos presentes nele que as pessoas podem ter acesso a essa gama de informações sobre a língua que falam. Ao consultar um dicionário, não estamos apenas lendo sobre as palavras, mas também aprendendo sobre a sociedade em que vivemos, pois, o dicionário, como todo gênero, é influenciado pelo contexto histórico de sua produção.

Por essas razões, Pontes (2009) afirma ser o dicionário um produto de múltiplas fases, pois este pode ser concebido com um produto histórico, ideológico, temporal, social, institucional, comercial, pedagógico e, em especial, linguístico, visto que é por meio da linguagem que podemos perceber todos esses outros aspectos.

Ao focar no aspecto linguístico desse gênero, o mesmo autor afirma que o dicionário pode ser entendido ainda como

Um repertório de palavras que se organiza, na maioria das vezes, por ordem alfabética, por razões de comodidade de consulta. Nele há informações gramaticais, semânticas e pragmáticas. Desse modo, encontram-se, no dicionário, aspectos relativos à natureza e ao gênero gramatical das palavras, sua forma gráfica e sonora, sua etimologia, sua significação, seus valores expressivos, seu modo de emprego, seu grau de especialização em diferentes níveis etc. (PONTES, 2009, p. 27)

Como artefato linguístico, o dicionário volta-se para a língua e extrapola a função de definir palavras, como nos mostra Pontes (2009). As obras lexicográficas apresentam, portanto, uma série de informações sobre o léxico que ajudam não só na compreensão de vocábulos, mas também na interpretação e na produção de textos. Por isso, consideramos esse gênero tão importante para o aprendizado da leitura e da escrita, seja em língua materna ou estrangeira.

Diante da complexidade das obras lexicográficas, Pontes (2009, p. 27) assume que os dicionários possuem como traços fundamentais serem: repertórios de palavras, pois registram o léxico de uma língua; conjuntos de informações gramaticais, semânticas, pragmáticas, já que informam a grafia, a etimologia, o gênero gramatical, a definição, o emprego contextualizado de uma palavra; textos ideológicos, visto que são influenciados pelo contexto histórico de sua produção; representantes de um conhecimento genérico, culturalmente partilhado, por serem parte de uma sociedade; texto materializado em gênero, haja vista possuírem estruturas, estilos e conteúdos que os caracterizam.

Sobre sua organização estrutural, os dicionários organizam-se a partir de níveis que funcionam como uma rede de informações, conectadas por recursos linguísticos e visuais. As estruturas que compõem os textos lexicográficos são as seguintes: a megaestrutura, a macroestrutura, a medioestrutura, o material interposto e a microestrutura. A megaestrutura trata-se do nível

estrutural que comporta todas as outras partes do dicionário, ou seja, ela é formada pela junção das outras estruturas que compõem uma obra lexicográfica. Assim, podemos identificar a megaestrutura como o conteúdo que se encontra entre a capa e a contracapa do dicionário. Vale destacar que essas partes estão interligadas e possuem uma lógica de conexão, o que faz com que os elementos presentes no dicionário atuem como uma rede de informações.

Segundo Pontes (2009), a megaestrutura é formada por três estruturas básicas: a) as páginas iniciais (elementos preliminares, material anteposto) são compostas por outros gêneros, chamados de introdutórios (SANTOS; PONTES, 2010) como, a apresentação, prólogo, introdução, normas de uso do dicionário, lista de colaboradores, lista de abreviaturas; b) o corpo (nomenclatura ou macroestrutura) formado pelas entradas que compõem o dicionário. c) as páginas finais (material posposto) são opcionais, pois não possuem caráter obrigatório. Normalmente, essa estrutura lexicográfica é composta por matérias que não são adequados para a microestrutura, como os Apêndices e os Anexos.

A macroestrutura é o que comumente os estudantes e professores entendem como dicionário, pois, muitas vezes, os usuários dessas obras consultam apenas o que está no corpo, o conjunto de verbetes presentes nelas, esquecendo-se de ler as páginas iniciais e as finais.

A medioestrutura é o sistema de conexões entre os diferentes níveis estruturais do dicionário. As chamadas remissivas articulam a macroestrutura, a microestrutura e as demais partes da obra. Uma ilustração de remissiva seria quando no interior de um verbete encontramos a palavra “ver” indicando para a ilustração de um outro verbete ou para um quadro nas páginas finais.

O material interposto, outro nível estrutural do dicionário, pode ser definido como o conjunto de elementos que complementam as informações da microestrutura. Podem ser ilustrações, tabelas, diagramas, quadros explicativos, mapas,

infográficos. Eles podem comumente ser encontrados nas páginas finais da obra.

A microestrutura é componente mais conhecido dos dicionários, pois nela estão a maioria das informações procuradas pelos leitores. Para muitos estudantes, essa é a única estrutura presente nos dicionários. Por essa razão, acreditamos que a compreensão da microestrutura seja de grande importância para uma leitura eficiente das obras lexicográficas.

Pontes (2009) define essa estrutura como um conjunto de paradigmas (ou informações) ordenadas e estruturadas, organizadas horizontalmente, ou seja, de uma maneira linear, após a palavra-entrada de cada verbete.

Entendemos, assim como o autor, paradigma como os elementos informacionais relativos a unidade léxica apresentada no verbete. Como exemplos de paradigmas, podemos citar: a etimologia, as informações fonéticas, as acepções, os exemplos de usos, os sinônimos, antônimos etc.

Na microestrutura, há paradigmas que são obrigatórios e outros que podem ser facultativos. Isso irá depender dos objetivos pedagógicos do dicionário e das necessidades do seu público-alvo. Em dicionários escolares destinados ao ensino fundamental, por exemplo, as informações etimológicas de uma determinada palavra podem ser um elemento facultativo, visto que os alunos estão em fase de consolidação da leitura e da escrita e não precisam necessariamente de informações mais avançadas sobre o léxico. Mas para um estudioso da história de uma língua, esse dado seria extremamente necessário em um dicionário, tornando-se um paradigma obrigatório.

Vemos, pela exposição acima que, embora uma das crenças mais difundidas sobre os dicionários é de que eles possuem estruturas iguais, como se ao tomarmos contato com um já conhecêssemos todos, a verdade é que há uma enorme variedade de tipos, que podem apresentar semelhanças ou diferenças entre si.

Classificar dicionários é, portanto, uma tarefa difícil, dada a grande diversidade dessas obras. No entanto, ao longo da história da Lexicografia, algumas classificações foram feitas com o intuito de facilitar o estudo dos dicionários, como as desenvolvidas por Biderman (1984), Welker (2004) e Pontes (2009).

Dada a extensão deste artigo, vamos nos concentrar em uma classificação voltada exclusivamente para dicionários escolares brasileiros monolíngues, a desenvolvida pelo PNL D.

Ao longo dos últimos 16 anos, o PNL D tem avançado consideravelmente com relação ao reconhecimento do dicionário como importante material didático de auxílio ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, tem atualizado seus parâmetros de seleção das obras que compõem sua lista, com o objetivo de proporcionar às instituições públicas de ensino obras adequadas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas exigidas de acordo com o ano escolar em que o aluno se encontra. Em 2006, por exemplo, o programa inovou ao organizar as obras em três tipos, o que pode ser visto na tabela a seguir:

Quadro 1 - Caracterização dos tipos de dicionários segundo o PNL D 2006

| | | |
|---|-----------------------|--|
| Mínimo de 1.000, máximo de 3.000 verbetes | Dicionários de tipo 1 | Proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário. |
| Mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes | Dicionários de tipo 2 | Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita. |
| Mínimo de 19.000, máximo de 35.000 verbetes | Dicionários de tipo 3 | Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental. |

Fonte: Bagno e Rangel (2006).

Observamos que cada tipo de dicionário possui um número de entradas e uma proposta lexicográfica específicos, que dependem do grupo de usuários ao qual o dicionário se destina.

Por exemplo, alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental ainda estão aprendendo a ler e a escrever, o que significa que o léxico usado por eles ainda é composto por palavras do seu cotidiano, usados em casa e na escola. Isso explica o número reduzido de verbetes do dicionário tipo 1. Não há, portanto, necessidade de uma nomenclatura extensa, pois os usuários dessas obras precisam, primeiramente, dominar a escrita e a leitura de palavras básicas, que possibilitem a compreensão de outras mais complexas.

Vemos, portanto, que essa classificação desenvolvida pelo PNLD (2006) foi pensada para facilitar o uso dos dicionários em sala de aula pelo professor, que tem a sua disposição mais um material didático de auxílio ao ensino de língua portuguesa. Por essa razão, os três tipos são ainda organizados em três acervos, cada um indicado para determinadas turmas do Ensino Fundamental. Esses acervos são descritos na tabela abaixo:

Quadro 2 - Acervos do PNLD (2006)

| Público-alvo | Acervos | Ensino Fundamental de Oito Anos | Ensino Fundamental de Nove Anos |
|---|--|--|--|
| Turmas em fase de alfabetização | <i>Acervo A</i> Composto por dicionários de Tipo 1 e Tipo 2 | 1 ^a e 2 ^a séries | 1 ^o ao 3 ^o ano |
| Turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita | <i>Acervo B</i> Composto por dicionários de Tipo 2 e Tipo 3 | 3 ^a e 4 ^a séries | 4 ^o ao 5 ^o ano |

| | | | |
|--|---|--|--------------------------------------|
| Turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e professores | <i>Acervo C</i> Composto por dicionários do Tipo 3 | 5 ^a a 8 ^a séries | 6 ^o ao 9 ^o ano |
|--|---|--|--------------------------------------|

Fonte: Bagno e Rangel (2006).

Como podemos perceber, cada acervo apresentava um propósito pedagógico específico. Além do ensino de língua portuguesa, essa organização favorecia o desenvolvimento de um letramento lexicográfico, por parte do aluno, a partir do contato com diferentes dicionários ao longo dos anos escolares.

Destacamos que a presença do dicionário tipo 2 no Acervo A é bastante significativa, pois esse tipo de dicionário é caracterizado como uma obra intermediária entre o dicionário tipo 1, que possui características voltadas para um público bem jovem e com pouco domínio da língua escrita, e os do tipo 3, que assemelham-se aos dicionários gerais, direcionados para usuários com certa proficiência idiomática. Assim, o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem acesso a dicionários que despertam o interesse para leitura desses livros e, ao mesmo tempo, o levam a leitura de obras mais complexas, com mais informações sobre o léxico e o prepara para o contato com dicionários gerais.

O PNLD (2012) seguiu muitas das propostas do PNLD (2006). A classificação dos dicionários em tipos permaneceu, assim como sua distribuição em acervos. No entanto, apresentou um avanço muito significativo em relação a 2006, pois incluiu em sua lista dicionários voltados para o Ensino Médio, nomeados de dicionários tipo 4. Além disso, as características das obras voltadas para o público infantil sofreram algumas alterações. A tabela abaixo mostra a organização do PNLD (2012):

Quadro 3 - Classificação dos dicionários escolares segundo o PNLD (2012)

| Tipo de dicionários | Etapa de ensino | Proposta |
|---------------------|------------------------------------|---|
| Tipo 1 | 1º ano do Ensino Fundamental | <ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; • Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial. |
| Tipo 2 | 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental | <ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; • Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário. |
| Tipo 3 | 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental | <ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; • Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental. |
| Tipo 4 | 1º ao 3º ano do Ensino Médio | <ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; • Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante. |

Fonte: Rangel (2012).

2.2. O dicionário infantil: texto multimodal

Ao observarmos as tabelas do PNLD (2006; 2012), vemos a presença constante de dicionários direcionados para crianças. Isso significa que eles são significativos para a Lexicografia e que devem ser estudados levando em consideração suas especificidades estruturais e também pedagógicas.

Sobre a Lexicografia voltada para o público infantil, Zavaglia (2011) salienta que ela,

pode ser entendida, *grosso modo*, como a técnica de se registrar e repertoriar aquela fatia do léxico geral de uma língua que abarca itens lexicais próprios e singulares ao universo infantil, ou seja, de se compilar dicionários dirigidos ao público infantil. A partir do momento que partilho da ideia de que a Lexicografia é mais do que uma técnica e uma arte, é uma ciência; e enquanto ciência está sujeita à teoria e a etapas metodológicas, acredito que a mesma valoração deva ser empregada para a Lexicografia infantil, embora, esta última, a meu ver, esteja, ainda, aquém desses propósitos. (ZAVAGLIA, 2011, p. 4)

Ao pensarmos numa Lexicografia infantil, enquanto ciência, estamos compreendendo a ideia de que o dicionário infantil não pode ser produzido com a mesma metodologia que um dicionário geral. Embora tenham características em comum, que os encerra em um mesmo gênero, os dois dicionários possuem recursos diferentes para propósitos específicos distintos. A partir disso, a Lexicografia infantil, deve preocupar-se com o que torna uma obra adequada para crianças. Mais do que isso, como esse público pode ser atraído por ela. Assim, para entendermos o dicionário infantil e seus objetivos, é necessário discutirmos como ele se estrutura e funciona.

Para Hausmann (1990 *apud* WELKER, 2008, p. 296) as características gerais e fundamentais dos dicionários infantis são:

- (1) Layout claro, sem economia de espaço, com letras grandes, com amplo uso de cores, geralmente com um formato grande;
- (2) Imagens que ilustram todos ou a maior parte dos lemas;
- (3) Renúncia a definições e quando existem são fornecidas de modo não convencional;
- (4) Substituição da microestrutura convencional por textos narrativos, também chamados de narrativas lexicográficas;
- (5) Inexistência de informações sobre o lema e quando existentes são econômicas;
- (6) Ausência de abreviaturas;
- (7) Existência de “tarefas” no interior do dicionário;
- (8) Macroestrutura seletiva que gira em torno de, no máximo 5.000 lemas, mas geralmente são entre 200 e 2000;
- (9) Lemas designam

referentes concretos; (10) Destinatário possui menos de dez anos de idade.

Se observarmos as características descritas por Hausmann (apud WELKER, 2008) e as compararmos com os dicionários classificados pelo PNLD (2012), constatamos que os dicionários infantis correspondem aos que o programa nomeia como tipo 1 e tipo 2. Apesar de pertencerem a níveis diferentes, esses dicionários apresentam similaridades em suas estruturas, pois são direcionados para alunos com necessidades de aprendizagem semelhantes.

Sobre a aproximação das propostas desses dois tipos de obras lexicográficas, Rangel (2012, p. 21) esclarece que “considerando-se em conjunto os tipos estabelecidos pelo PNLD, é possível traçar uma clara linha divisória entre dois grupos de obras, correspondentes aos tipos 1 e 2, o primeiro, e 3 e 4, o segundo”.

Podemos constatar que essa divisão pode ser entendida como o primeiro e o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Sabemos que aluno passa por uma grande adaptação quando conclui o 5º ano e passa para o 6º ano. Há mudanças extremamente significativas na vida escolar, pois o estudante tem que lidar com um número maior de disciplinas e conteúdos, que serão ministrados por mais de um professor, com linguagens e métodos diferentes. Essas mudanças podem ser notadas ainda nos materiais didáticos, que serão mais complexos e apresentarão uma série de novos termos. Como material de aprendizagem, o dicionário também segue essas adaptações.

Indicados para a primeira etapa do Ensino Fundamental, os dicionários infantis, tipo 1 e tipo 2, ainda segundo Rangel (2012), possuem os mesmos objetivos, os quais são: proporcionar ao aluno o reconhecimento das estruturas lexicográficas, tornando-o um usuário eficiente; e a ampliação do léxico infantil, composto ainda por palavras comuns ao cotidiano escolar e familiar da criança.

Nesse sentido, podemos afirmar que a principal diferença entre os dois tipos de dicionários infantis é o repertório lexical presente em cada um deles. No primeiro, o léxico prioriza

substantivos, adjetivos e verbos, enquanto o segundo apresenta todas as classes de palavras, o que amplia sua nomenclatura.

Ao caracterizar esses dicionários, Rangel (2012, p. 22) afirma que eles:

- recolhem, em sua nomenclatura, um número limitado de verbetes, incapaz de refletir a variedade dos tipos de palavras e expressões que o léxico de uma língua como o português brasileiro abriga;
- têm como foco o vocabulário que seus autores consideram básico;
- propiciam ao trabalho de sala de aula um primeiro acesso ao universo das palavras e dos dicionários;
- recorrem a ilustrações como estratégia tanto de motivação da leitura (ilustrações ficcionais) quanto de explicitação de sentidos das palavras (funcionais);
- trazem verbetes de estrutura simples, com um pequeno número de acepções e informações linguístico-gramaticais reduzidas ao indispensável — quase sempre em linguagem informal e acessível, acompanhada de exemplos de uso.

Seguindo essa caracterização, podemos constatar que os dicionários infantis são obras produzidas para consulentes específicos, ainda não familiarizados com a leitura desse tipo de livro. Isso significa que sua macroestrutura se distancia da do dicionário padrão e aproxima-se de obras infantis, conhecidas pelas crianças, como os livros didáticos e de histórias. Por essa razão, estão presentes em suas estruturas uma grande quantidade de cores, imagens, quadrinhos, personagens etc. Além disso, a microestrutura apresenta-se de uma forma mais simples, com uma linguagem informal e acessível, sem informações complexas, com fonte e tamanho das letras adequadas e pouca quantidade de abreviaturas e símbolos.

Essa adaptação das estruturas lexicográficas facilita a leitura e a compreensão dos verbetes, construídos, muitas vezes, não só pela linguagem verbal, mas por recursos visuais, como setas, enquadres e imagens.

A interação entre os modos semióticos para a construção de um todo significativo, tão presente em dicionários infantis, será o assunto do nosso próximo tópico.

2.3. A modalidade: a representação do real segundo a Gramática do Design Visual

A GDV, desenvolvida por Krees e van Leeuwen (2006), é considerada um dos mais importantes trabalhos sobre a descrição das estruturas que organizam a informação visual dos textos. Diferentemente das outras teorias sobre imagens, que se baseiam em “aspectos lexicais”, esta trabalha com uma “análise gramatical” dos textos visuais. Isso significa que as considerações presentes no trabalho dos autores da GDV pautam-se em “teorias gramaticais verbais”, especialmente as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional de Michael Halliday - GSF (ALMEIDA; FERNANDES, 2008).

Ao basear-se na obra de Halliday, os autores da GDV deixam claro que esta não tem orientação normativa, mas descritiva, pois são observadas as regularidades dos textos visuais e procurados padrões para compreender a organização dessas estruturas.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a GDV, apresenta organização fundamentada nas metafunções de Halliday. Para a visualização das metafunções, recorreremos ao quadro comparativo-explicativo desenvolvido por Almeida e Fernandes (2008, p. 12):

Quadro 4 – As metafunções da GDV

| Halliday | Krees e van Leeuwen | Descrição das Metafunções |
|-------------------|----------------------------|---|
| Ideacional | Representacional | Responsável pelas estruturas que compõem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras, o |

| | | |
|---------------------|----------------------|--|
| | | que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados |
| Interpessoal | Interativa | Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Krees e van Leeuwen, 2006), onde os recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto” |
| Textual | Composicional | Responsável pela estrutura e o formato do texto. É realizada na função composicional na proposição para a análise de imagens de Krees e van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem” |

Fonte: adaptado de Almeida e Fernandes (2008).

Podemos notar, pela leitura do quadro de Almeida e Fernandes (2008), que as metafunções baseiam-se na ideia de linguagem enquanto função comunicativa, ou seja, a construção e interpretação de textos é influenciada pelo contexto sócio-histórico no qual eles estão inseridos. Enquanto textos, as imagens não estão isentas dessa influência, o que as torna meios de divulgação e propagação de ideias e ideologias. Por essa razão, ao construir significados, os textos multimodais também promovem tomadas de posição por parte do leitor, o que significa que a composição deles não é feita ao acaso, isto é, cada elemento que os constituem possui uma função, um propósito.

A metafunção que nos interessa neste trabalho é a Interativa, a qual analisa as relações entre o que está sendo representado e o espectador da imagem. Através das categorias de análise dessa

metafunção, podemos investigar quais as estratégias usadas, pelos textos visuais, para o envolvimento do leitor com o texto.

Algumas imagens, especialmente as publicitárias, usam artifícios visuais para que o leitor/possível consumidor identifique-se com o que vê e queira comprar o produto. O posicionamento dos participantes da representação, o modo como estão detalhados e iluminados pode proporcionar aproximação ou distanciamento.

A modalidade é uma das categorias de análise da metafunção Intertiva. Trata-se de um recurso utilizado pelo produtor da imagem para aproximar ou distanciar as representações da realidade que nos cerca.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a modalidade é um termo originário da Linguística e se refere ao valor de verdade ou de credibilidade de afirmações sobre o mundo real. O conceito de modalidade é também essencial para informes da comunicação visual, pois pode representar pessoas, lugares e coisas como se fossem reais, como se de fato existissem ou não, de certo modo, como se fossem imaginações, fantasias, caricaturas etc. Vale ressaltar que, segundo os autores, os juízos de modalidade são sociais, dependentes do que se considera real (ou verdade, ou sagrado) no grupo social para o qual a representação em primeiro lugar se destina.

Assim, uma imagem pode assumir diferentes graus de modalidade dependendo do contexto social em que está sendo vinculada. Por exemplo, um quadro com ilustrações abstratas num museu pode parecer fora da realidade para um observador comum, mas para um estudioso de arte, o mesmo texto visual pode apresentar uma realidade bem definida e conhecida por ele.

Ainda sobre modalidade, Krees e van Leeuwen (2006, p. 165-166), afirmam que dependendo do “grau de realidade” com que o real é representado, a modalidade pode ser:

- a) Naturalista: o “grau de realidade” pode ser medido pela comparação visual entre o objeto representado e o visto no mundo;
- b) Sensorial: o “grau de realidade” é medido pela capacidade que a imagem tem de representar as qualidades sensoriais do objeto real;
- c) Científica ou tecnológica: o “grau de realidade” é medido por questões científicas como peso, medida e a contagem do objeto real; e
- d) Abstrata: o “grau de realidade” é medido pela maior ou menor abstração em relação ao objeto real.

Além de estabelecer tipos de modalidade, os autores propõem também que a essa relação entre a imagem e a realidade seja analisada através de cinco marcadores, denominados por eles de marcadores de modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 160). São eles:

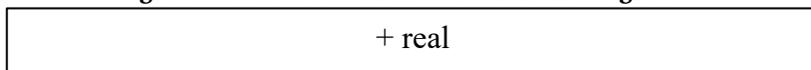
- a) Cor: saturação de cor: escala que vai da saturação completa de uma cor a ausência desta, ou seja, ao preto e branco; diferenciação de cores: escala que vai de uma gama máxima diversificada de cores ao tom monocromático; modulação de cor: escala que vai da cor totalmente modulada, como por exemplo, a utilização de diferentes tons de vermelho, para a simples, não modulada;
- b) Contextualização: escala que vai da ausência de plano de fundo para o plano de fundo totalmente articulado e detalhado;
- c) Representação: escala que vai da abstração máxima a máxima representação de detalhes pictóricos;
- d) Profundidade: escala que vai da ausência de profundidade a perspectiva máxima de profundidade; e
- e) Iluminação: escala de execução da representação máxima do jogo de luz e sombra para sua ausência.

Vale salientar que uma mesma imagem pode apresentar uma iluminação muito próxima do real e ser pouco detalhada, ou oferecer uma série de detalhes e pouca profundidade. Isto significa que apenas um marcador não determina o grau de modalidade de

um texto visual, mas a interação entre eles é que constrói a aproximação ou o distanciamento da imagem com o real.

Para compreender melhor os níveis de modalidade, desenvolvemos um *continuum*, explicitado abaixo:

Figura 1 - *Continuum da modalidades das imagens*



Fonte: Elaborado pela autora.

Imagens com alta modalidade estão, portanto, próximas ao polo positivo do *continuum* acima, isto é, são mais reais. Assim, as que possuem baixa modalidade, aproximam-se do polo negativo, ou seja, são menos reais.

Após a exposição de nossos referenciais teóricos, passaremos aos passos metodológicos que tornaram possível a realização deste trabalho.

3. Metodologia

Como dito anteriormente, o objetivo principal deste trabalho é investigar como um grupo de usuários de dicionários infantis do tipo 2, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Fortaleza- CE, percebem a modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) na leitura de imagens de verbetes ilustrados.

Para isso, criamos uma situação de leitura na qual os participantes foram questionados sobre as estratégias utilizadas por eles para a compreensão do significado de verbetes ilustrados com diferentes níveis de modalidade. Este trabalho tem, nesse sentido, natureza experimental, pois a observação do nosso objeto de estudo se deu a partir de um ambiente controlado, onde os participantes foram levados à leitura de um material pré-selecionado e depois foram questionados sobre o que leram.

Com relação à análise do nosso *corpus*, optamos pelo método qualitativo, pois nosso objetivo não é quantificar a ocorrência de um determinado fenômeno, mas analisar de modo descritivo, tendo como base as teorias aqui discutidas, as respostas dadas pelos alunos diante da leitura de dicionários do tipo 2.

Para a coleta dos relatos dos alunos, utilizamos na entrevista dois dicionários do tipo 2 presentes na lista do PNLD (2012), a saber: DIP (BIDERMAN, 2009); FB (ESPESCHIT; FERNANDES, 2011).

Os dois dicionários são indicados para alunos do 2^o ao 5^o ano do Ensino Fundamental. Isso significa que suas propostas pedagógicas estão de acordo com os conteúdos vistos pelos consulentes ao longo dessas séries escolares. Ademais, a estrutura das obras e a organização dos verbetes são adaptadas para leitores ainda inexperientes, isto é, as acepções e informações são fornecidas aos usuários numa linguagem simples, o que facilita a compreensão dos verbetes. Outra justificativa para a escolha desse tipo de dicionário é que eles possuem uma grande quantidade de recursos visuais, especialmente imagens que integram os verbetes, ou seja, são textos multimodais que estão sendo lidos pelos alunos durante o ano escolar.

A preferência por esses dois títulos deve-se ao fato de que os dois apresentam imagens que seguem, na maior parte da nomenclatura, um padrão de composição. O DIP, normalmente, traz desenhos ou imagens bastante objetivas para ilustrar a palavra-entrada, enquanto o FB utiliza, geralmente, de fotografias ou ilustrações científicas. A padronização dessas ilustrações é de extrema importância para o nosso trabalho, já que também estamos investigando como a modalidade das imagens interfere na relação entre texto e imagem.

Além das características citadas acima, o DIP e o FB possuem a mesma estratégia para a conexão das imagens com o verbal, uma legenda com a palavra-entrada. Isso elimina uma variável de pesquisa relevante, pois se uma das obras apresentasse setas ou

linhas pontilhadas indicando a ligação entre os dois modos semióticos, influenciaria a leitura dos alunos.

O DIP, de autoria de Maria Tereza Camargo Biderman, tem uma nomenclatura constituída por 5.904 verbetes, dos quais 785 são ilustrados com fotografias ou ilustrações. É interessante destacar que 784 imagens representam substantivos e apenas uma imagem está associada a verbo. As demais classes de palavras não foram ilustradas. Isso pode ser justificado pela dificuldade em representar adjetivos e advérbios, que são classes mais abstratas que os substantivos.

De acordo com as informações contidas nas páginas iniciais do dicionário FB, sua nomenclatura é formada por 5.400 verbetes e cerca de 820 imagens que fazem parte dos verbetes. Vale ressaltar que as imagens não representam somente substantivos, mas também outras classes de palavras difíceis de ilustrar, como verbos e adjetivos.

Segundo sua proposta lexicográfica, o dicionário assume o papel de ser uma obra voltada para a transição de dicionários escolares indicados para crianças em processo de alfabetização e os com estruturas próximas aos dicionários gerais. Desse modo, suas macroestrutura e microestrutura apresentam peculiaridades que o distinguem, ao mesmo tempo, de dicionários tipo 1 e dos tipos 3 e 4.

A macroestrutura do FB apresenta, além dos verbetes, uma série de seções (*Desafio, Lupa na Palavra, Para brincar de..., Para fazer um..., Palavra cantada, Você sabia, sabiá, O que é, o que é... e O pio da Piada*) relacionadas aos verbetes, que têm por objetivo ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a Língua Portuguesa através de brincadeiras, adivinhas, cantigas etc. Cada letra do alfabeto é marcada por uma cor de enquadre diferente, assim com as dedeiras que auxiliam na pesquisa das palavras pelos consulentes.

Vemos que em comparação com o DIP, o FB apresenta verbetes maiores, com mais informações sobre a palavra-entrada. Embora os dois dicionários sejam do mesmo tipo, percebemos que

o FB tem caráter mais enciclopédico, visto na quantidade de conhecimentos extras que apresenta ao longo da sua macroestrutura.

Como dito anteriormente, esta pesquisa é um recorte do trabalho de mestrado de SOUSA (2014). Após a análise dos dois dicionários e o estabelecimento de critérios que fossem baseados nas teorias adotadas na pesquisa, a autora selecionou oito verbetes para serem usados na entrevista com os participantes da pesquisa. Foram eles: *continente*, *deserto*, *eixo*, *fêmur*, *microscópio*, *músculo*, *ovário* e *útero*. Para este artigo, nos limitaremos a descrever as análises das falas relativas ao verboete *continente*.

Abaixo, os verbetes para *continente* dos dois dicionários utilizados na coleta de dados deste trabalho:

Figura 2 - Verboete *continente* do DIP



Fonte: Biderman (2009, p. 79).

Figura 3 - Verbetes *continente* do FB


contar (con.ta) verbo 1. intr Você **conta** quando fala ou sabe os números na ordem certa. *Minha irmãzinha já **conta** até dez.* 2. td **Contar** é determinar quantas unidades existem. ***Contou** os bombons da caixa para **dividi**-los entre os filhos.* 3. Você **conta** uma história, um caso ou uma piada quando diz isso em voz alta a alguém. td: *Dario é ótimo para contar histórias.* td: *Eu **contei** uma piada ótima aos meus amigos.* 4. **Contar** algo é deixar os outros saberem aquilo. td: *Finalmente você me **contou** a verdade!* td: *Quem te **contou** isso?* 5. Uma coisa **conta** quando ela é levada em consideração. intr: *Esse texto **conta** como trabalho final?* td: *Esse preço é sem contar o material, que é cobrado separadamente.* 6. ti Você **conta** com uma pessoa quando tem certeza de que ela vai ajudá-lo.

continente (con.ti.nen.te) sm
Os **continentes** do nosso planeta são grandes massas de terra, bem maiores do que as ilhas, que existem entre os oceanos. Dentro de cada continente geralmente existem vários países. *Em que continente fica o Brasil?*

continuação (con.ti.nu.a.ção) sf
Algo tem **continuação** quando continua existindo, acontecendo ou sendo feito. A **continuação** do texto está no verso da folha. Plural: **continuações**.

continuar (con.ti.nu.ar) verbo 1. intr Algo **continua** quando fica do mesmo jeito que era antes. *Tomei remédio, mas as dores nas costas **continuam**.* 2. Você **continua**

Fonte: Espescht e Fernandes (2011, p. 108).

Vale ressaltar que a pesquisadora citada, entrevistou ao todo 31 alunos. No entanto, apenas 9 deles leram o verbete aqui estudado. Assim, em nossas análises faremos referência aos participantes: A1, A3, A6, A10, A13, A18, A20, A26 e A30.

O instrumento de coleta de dados de Sousa (2014), uma entrevista, foi composto por 15 perguntas que tinham como objetivo investigar que estratégias os alunos utilizavam para compreender os verbetes ilustrados. Dois desses questionamentos (12. Você já tinha visto esse objeto antes? Onde? 13. Qual das imagens você acha que se parece mais com o real? Por quê?) Dizem respeito à modalidade, ou seja, como o aluno percebe a aproximação ou o distanciamento das ilustrações com a realidade.

São as falas dos alunos relativas a essas duas perguntas que compõem, as análises deste artigo.

4. Análise e discussão dos dados

Nove (A1, A3, A6, A10, A13, A18, A20, A26 e A30) alunos entrevistados leram o verbete *continente* no DIP e no FB. Eles foram apresentados às duas obras que, em seguida, eram abertas nas

páginas onde se encontravam o texto que seria lido por eles. O pesquisador pediu aos alunos que lessem os verbetes em voz alta, escolhendo a ordem de leitura dos dicionários que achasse melhor. Em seguida, eles foram indagados sobre alguns aspectos da leitura dos verbetes.

Os questionamentos. **Você já tinha visto um continente antes? Qual das duas imagens você acha que se parece mais com o real? Por quê?** São relacionados à percepção dos alunos quanto à proximidade ou distanciamento das imagens com a realidade, ou seja, dizem respeito à Modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Kress e van Leeuwen (2006) deixam claro que os valores de modalidade não podem ser analisados levando em consideração apenas os marcadores propostos por eles. De acordo com os autores da Gramática do Design Visual, os valores de verdade presentes nas imagens dependem do contexto histórico, social e cultural em que os participantes estão inseridos. Por essa razão, perguntamos aos informantes sobre as experiências que eles tiveram com *continente* antes da entrevista. Acreditamos que o conhecimento da palavra ou o contato com outras imagens do verbete-entrada influenciou nas concepções de modalidade dos entrevistados. Por ser um termo da Geografia, *continente* pode também ter sido visto nas aulas da disciplina ou em livros didáticos.

Se analisarmos a imagem de *continente* do DIP de acordo com a teoria proposta por Kress e van Leeuwen (2006), podemos notar que ela possui uma *modalidade científica*, o que segundo os autores significa que o real é representado através de algum dos métodos usados pela ciência, como *zoom*, tabelas, mapas, gráficos etc. Vemos, portanto, que os seis continentes do planeta são representados através de um mapa, no qual cada bloco de terra é diferenciado por uma cor diferente.

O apoio verbal do texto imagético, como destacado pelos entrevistados, é de extrema importância para a compreensão da imagem, pois sem as setas e as legendas, eles possivelmente, não identificariam onde se encontra a América ou a África. Desse modo,

vemos que a imagem faz uma abstração da realidade, o que faz com que sua modalidade seja baixa em relação ao que vemos na realidade, mas alta quando a inserimos no contexto científico. Como afirmam Kress e van Leeuwen (2006), a modalidade depende dos valores de verdade de um determinado grupo, ou seja, para geógrafos que lidam com mapas e representações científicas do mundo físico a imagem de *continente* teria uma modalidade alta.

Na imagem do verbete *continente* do FB, podemos observar que a modalidade se configura na descrita por Kress e van Leeuwen (2006) como *naturalista*. Isso significa que a imagem se assemelha ao real e pode ser comparada a ele. No conteúdo imagético do verbete, nosso planeta é representado através de uma esfera azul, identificada como a Terra, em que se podem notar grandes faixas de terra, que representam os continentes. Assim como na imagem do DIP, o contexto do espaço está ausente, o que faz com que a modalidade se afaste da realidade, pois não existe, no mundo real, um planeta localizado em fundo branco. Notamos, no entanto, que a intenção da imagem é mostrar uma figura que se assemelha à Terra e não, necessariamente, apresentar o universo no qual ela está inserida. Há, portanto, um recorte com a intenção de direcionar a leitura dos consulentes.

Quanto aos continentes, observamos que apenas um é representado em sua totalidade: o americano, do qual o Brasil faz parte. Vemos ainda que a Terra possui outras grandes massas de terra, como anuncia o conteúdo verbal do verbete, porém, o que está saliente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) na imagem é o continente em que vivemos.

Quando perguntamos aos alunos se eles haviam visto anteriormente *continente*, quatro dos informantes responderam positivamente. A1, relatou que viu um cartaz com continente no trabalho do pai; A3, em um livro de Geografia; A13, em um livro de Ciências; e A30, em um dicionário. Em relação aos verbetes lidos, A1 e A13 afirmaram que a imagem que eles viram antes

assemelhava-se mais à ilustração do DIP. Já A3 e A30, apontaram para a imagem do FB.

É interessante destacar que o contexto em que eles viram a imagem influenciou para esta escolha. A1 e A3 possivelmente viram uma imagem do globo terrestre, comum em cartazes e nos livros de ciências. Por isso, optaram pelo FB. No entanto, mapas como o mostrado pela ilustração do DIP, preferência de A13 e A30, são comuns em dicionários e livros didáticos de Geografia. As respostas, portanto, estão coerentes com suas experiências anteriores com o termo lido.

No decorrer da entrevista, para entendermos melhor o conceito de realidade que os alunos viram nas imagens, perguntamos qual das ilustrações, na opinião deles, parecia-se mais com o real. Aos que não tinham visto *continente* antes, pedimos que usassem o seu conhecimento de mundo para responder esse questionamento.

Dos quatro alunos que disseram ter tido contato com a palavra *continente* antes, um (A3) optou pelo FB e os outros três (A1, A13 e A30) pelo DIP. Vemos que três alunos dos quatro que responderam que já tinham visto continente antes mudaram a sua resposta. Apenas A30, disse ser o DIP parecido com o que ele havia lido antes e o mais parecido com o real.

Dos cinco alunos que não conheciam a imagem de *continente*, quatro (A6, A10, A18 e A20) escolheram o FB e apenas um (A26), o DIP.

As justificativas dos alunos expressam o que eles veem de realidade ou de abstração nas imagens. Os alunos que relataram ser a ilustração do DIP mais real, não souberam explicar o porquê. Parece que essa decisão foi mais influenciada pelo apoio verbal na imagem do que pelos elementos que a compõem.

Já os que escolheram o FB, ressaltaram os componentes da imagem. A10, por exemplo, cita o planeta representado no *continente* do FB como uma âncora para a realidade. A seguir, as falas de alguns alunos sobre essa aproximação da imagem com a realidade:

A10: Por causa daqui já amostra esse planeta, aí parece mais verdade.

A18, além de salientar o mesmo que A10, também faz uma comparação entre os textos imagéticos dos dois dicionários ao responder que

A10: Porque dá pra mostrar mais a Terra e aqui [DIP] só é figura.

A20, um dos informantes que conectou imagem e texto no FB, faz uma relação entre a realidade da imagem e a que ele vive, quando afirma que escolheu o FB

A20: Porque aqui já mostra o continente do Brasil, onde a gente vive.

Tendo como gancho a fala de A18, notamos que outros alunos também diferenciaram as duas imagens a partir de suas formas de representação. Os entrevistados reconheceram o mapa mostrado no DIP como “desenho“ (A3), “Gravura“(A13), “figura“ (A18). Em nenhuma das falas relativas ao *continente* de FB percebemos isso, o que indica que os alunos perceberam uma diferença de modalidade entre as duas ilustrações.

Essas percepções estão de acordo com o que Kress e van Leeuwen (2006) afirmam sobre a noção de modalidade, pois para eles uma fotografia ou uma imagem naturalista (a imagem do FB) seriam mais realistas do que um desenho (a imagem do DIP). A fotografia, como um recorte da realidade, apresenta cores, contextualização, brilho, perspectiva, representação e iluminação próximos aos objetos reais que retrata. Enquanto o desenho, mesmo que se proponha a ser naturalista (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) apresenta uma menor modalidade em relação à fotografia.

Ainda em relação à interpretação dos alunos sobre a realidade nas imagens, é relevante frisar que eles perceberam qual o tipo de modalidade está presente nelas. Ao falar da questão do mapa no DIP e lembrar que já viram essa imagem em livro de Geografia e em um dicionário, eles estão reconhecendo a imagem como parte de um contexto científico, voltado para a descrição dos objetos de forma objetiva e detalhada. Daí, as setas e as legendas estarem presentes na imagem.

Os alunos também notaram que a imagem do FB representa um planeta, um definidor da modalidade, identificado pela maioria deles como a Terra. Alguns falaram que viram essa imagem em um cartaz e em um livro de ciências, dois gêneros que, normalmente, representam o globo terrestre de modo naturalista, como fotografias ou imagens realistas.

Vemos, a partir das percepções de leitura dos alunos que a modalidade naturalista do FB não foi eficiente para a representação de *continente*, enquanto a científica da ilustração do DIP favoreceu a interpretação dos sentidos expressos pelo verbete.

5. Considerações finais

Neste trabalho, investigamos como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza – CE interpretam a modalidade em verbetes ilustrados de dois dicionários infantis tipo 2. A partir disso, temos como proposta compreender melhor como esses alunos perceberam a aproximação ou distanciamento das imagens com a realidade.

Pelas respostas dos alunos, concluímos que a modalidade científica presente na imagem do DIP auxiliou na compreensão do verbete *continente*, pois trouxe informações detalhadas sobre as faixas de terra que formam a Terra. A modalidade mais abstrata foi preferida, pelos alunos, à naturalista porque a imagem do FB não apresentava elementos de conexão com o conteúdo verbal do texto. Como a maioria dos alunos já haviam tido contato com um mapa e demonstraram ter um letramento básico para a sua leitura, isso influenciou na leitura de *continente*.

Assim, verificamos que os participantes dessa pesquisa notaram que os dois verbetes representavam o real de modos distintos e que essa representação influencia na compreensão das imagens. Além disso, podemos perceber que as imagens são componentes importantes dos verbetes, podendo auxiliar na apreensão dos significados do texto verbal.

Concluímos que pesquisas como esta, que têm como foco os recursos visuais dos dicionários, são importantes para que se compreenda melhor a gama de usos que essas obras didáticas podem ter em sala de aula, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas, visto que nelas há termos de várias ciências. Dentro desses usos, vale ressaltar, está a exploração dos sentidos presentes nas imagens, que podem ter o papel de esclarecer para o leitor algumas lacunas deixadas pelo texto verbal, especialmente se esse leitor for crianças que estão em fase de aprendizado e consolidação da leitura e da escrita.

Referências

- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. **Do texto às imagens** – as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____; FERNANDES, José David Campos. **Revisitando a Gramática do Design Visual em Cartazes de Guerra**. In: Almeida, D. B. L.. (Org.). *Perspectivas em Análise Visual: Do fotojornalismo ao Blog*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, v. 1, p. 11-31.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionários de Português: da tradição à contemporaneidade*. **Alfa**, São Paulo, n. 47, p. 53-69, 2003.
- _____. *O dicionário padrão da língua*. **Alfa**, São Paulo, n. 28, p. 27- 43, 1984.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: SEF/MEC, 2006.
- _____. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: SEF/MEC, 2012.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.
- PONTES, Antônio Luciano. **Multimodalidade em dicionários escolares**. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (Org.). *As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010, v. V, p. 201-218.
- _____. **Dicionário para uso escolar: o que é como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____.; SANTOS, Hugo Leonardo Gomes. Gêneros introdutórios em dicionários impressos. In: SOUZA, M.M.F.; LOPES, A.K.C.; OLIVEIRA, F.C.C.; PONTES, A.L. (Org.). **Gêneros textuais**: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2011, p. 187-212.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

SOUZA, Ana Grayce; PONTES, Antônio Luciano. Modalidade em ilustrações de plantas e animais: representações da realidade em um dicionário infantil ilustrado. **Intersecções (Jundiá)**, n. 10, p. 107-122, 2013.

_____. **Com a palavra o consulente**: as relações entre imagem e texto em verbetes ilustrados. Fortaleza, 2014. 209 f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2014.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. **Uso de dicionários**: panorama geral das pesquisas empíricas. Brasília: Thesaurus, 2006.

_____. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

ZAVAGLIA, Cláudia. A lexicografia para o público infantil: uma análise macroestrutural de dicionários brasileiros. In: **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

Dicionários analisados

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário Ilustrado de Português**. São Paulo: Ática, 2009.

ESPESCHIT, Rita; FERNADES, Márcia. **Fala Brasil!** Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

Capítulo 7

O metadiscurso multimodal da macroestrutura de dois dicionários de aprendizagem de língua inglesa

Antônio Luciano Pontes¹

Lorena Américo Ribeiro Fechine²

¹ Possui licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É Professor Titular no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Mestrado Profissionalizante de Letras (PROFLETRAS). Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Participa como membro efetivo do GT Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, da ANPOLL. Atualmente integra a equipe do Atlas Linguístico do Brasil e do Projeto Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas (GPEF/UERN) e líder do Grupo de Pesquisa Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS/UECE), cadastrado no CNPq.

² Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Ceará (2002), especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Ateneu (2007), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2013) e doutoranda em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Professora e coordenadora da disciplina Língua Inglesa na Escola de Aprendizes-Marinheiros do Ceará. Membro do grupo de pesquisa LETENS (Lexicografia, Terminologia e Ensino). Desenvolve pesquisa na área da Metalexicografia, através da análise de dicionários de língua inglesa sob uma perspectiva metadiscursiva e multimodal. Contato: lorafechine@yahoo.com.br

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar o metadiscorso da macroestrutura de dois dicionários de aprendizagem³ de língua inglesa: o *Oxford Essential Dictionary* (2009) e o *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010). Ambos os dicionários constituem-se em obras monolíngues cuja macroestrutura compreende as unidades léxicas mais frequentes da língua inglesa, com suas acepções mais usuais, e fazem uso de um vocabulário controlado em sua metalinguagem. Destinam-se, portanto, a estudantes de nível intermediário, que estão fazendo a transição do dicionário bilíngue para o monolíngue. Nesse processo, os recursos visuais, que são largamente utilizados em ambas as obras, desempenham um importante papel, na medida em que guiam o leitor e o auxiliam na compreensão do texto.

Neste estudo, investigamos particularmente elementos metadiscursivos multimodais que funcionam como localizadores e diferenciadores de informações na macroestrutura dos dicionários, tomando como base particularmente Hyland (1998, 2000, 2007), no que se refere aos estudos acerca do metadiscorso, bem como a Teoria da Multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006).

O trabalho configura-se da seguinte forma: primeiramente, explicitamos a noção de macroestrutura do dicionário, discorremos acerca da natureza multimodal da obra lexicográfica, e discutimos o conceito de metadiscorso. Em seguida, examinamos os elementos que funcionam como localizadores e diferenciadores de informações na macroestrutura dos dicionários selecionados para exame. Finalmente, sintetizamos os aspectos relevantes do estudo.

³ Fernández (2000, p. 22) divide os dicionários didáticos (ou pedagógicos), cuja função é facilitar o processo de ensino / aprendizagem de línguas, em dois tipos: o dicionário escolar (destinados para aprendizes de língua materna) e o dicionário de aprendizagem (destinados para aprendizes de línguas estrangeiras). Martín (2000, p. 64) afirma que o dicionário de aprendizagem é um tipo de dicionário monolíngue básico destinado aos estudantes de língua estrangeira.

2. Fundamentação teórica

2.1. A macroestrutura do dicionário

A **macroestrutura** corresponde ao conjunto de entradas que encabeçam os verbetes do dicionário. Elas organizam-se de forma vertical no corpo da obra lexicográfica. Outro termo comumente utilizado em português para referir-se à macroestrutura é **nomenclatura**. No entanto, Béjoint (2000, p. 13) ressalta que:

Alguns usam *macroestrutura* como sinônimo de *nomenclatura*, mas certamente é preferível usar o último termo como equivalente de *word-list*, ao passo que o primeiro pode ser empregado para referir-se à maneira como o conjunto de entradas é organizado em cada dicionário. (tradução nossa).⁴

Segundo Duran (2004, p. 97), à primeira vista, a maneira mais lógica de definir a nomenclatura de um dicionário pedagógico parece ser pela frequência. Com o advento da Linguística de Corpus, a seleção léxica de muitos dicionários passou a ser realizada a partir de *corpora* eletrônicos representativos tanto da língua escrita quanto falada. Atualmente é possível identificar com facilidade as unidades léxicas mais ou menos frequentes na língua, suas acepções mais usuais e seu funcionamento dentro do sintagma.

O dicionário deverá oferecer uma quantidade considerável de verbetes, de modo a auxiliar o aprendiz da língua a produzir e compreender textos nessa língua. Em razão dessa grande quantidade de informações que o dicionário deve abranger, seu autor (ou autores, o que é mais comum, pois os atuais empreendimentos lexicográficos geralmente são o resultado do trabalho de toda uma equipe) necessita(m) fazer uso de recursos

⁴ Some use *macrostructure* as a synonym of *nomenclature*, but it is certainly preferable to use the latter as an equivalent of *word-list*, while the former can be used to refer to the set of entry-words as they are arranged in a certain way in each dictionary. (grifos do autor).

semióticos visuais a fim de se comunicar(em) de forma rápida e concisa com o seu público. O texto do dicionário, portanto, configura-se como multimodal, conforme veremos a seguir.

2.2. O aspecto multimodal da obra lexicográfica

Em virtude da riqueza de recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais, a linguagem verbal tem dividido espaço com outros modos semióticos (imagens, sons, movimento) na construção dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Tal fato caracteriza a comunicação atual como multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Hoje, as exigências aumentaram em grande medida. Os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais. Ao texto pós-moderno acresce a necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e períodos. Necessita-se de imagens, e até mesmo de sons e de movimentos (TV, cinema e Internet), que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos. (VIEIRA, 2007, p. 9).

Seguindo essa tendência, produtores de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira têm se utilizado de uma série de recursos visuais para transmitir o conteúdo aos aprendizes. Com relação aos dicionários, graças aos modernos recursos tecnológicos, a maioria tem passado por inovações com o objetivo de torná-los mais interativos e atraentes. Dentre essas inovações destacam-se a elaboração visual e a confecção de materiais multimídia que acompanham os dicionários ou são vendidos separadamente. Apesar de os lexicógrafos sempre terem feito uso de determinados elementos visuais com o objetivo de organizar as informações no dicionário, como números, símbolos, tamanhos e formatos diversos de letras, o que se percebe atualmente é uma utilização abundante de recursos não verbais na composição das obras lexicográficas.

Na medida em que os lexicógrafos lançam mão de diferentes modos semióticos com o objetivo de guiar o leitor e auxiliá-lo na compreensão do texto do dicionário, o metadiscorso dessa obra de referência configura-se como multimodal, considerando que o metadiscorso, nesse caso, corresponde aos elementos organizadores do conteúdo do texto tendo em conta as necessidades, conhecimentos, habilidades e expectativas de seu público (Hyland, 2007, p. 49). A seguir, discorreremos com mais detalhes acerca desse conceito.

2.3. Definindo metadiscorso

Segundo Hyland (2000, p. 104), o termo **metadiscorso** abrange uma variedade de recursos utilizados pelos autores para explicitamente organizar seus textos, envolver seus leitores, e sinalizar suas atitudes com relação ao seu material e ao seu público. Dessa forma, baseado nas necessidades, conhecimentos, habilidades e expectativas da comunidade discursiva a qual se dirige, o autor faz uso de elementos metadiscursivos em seus textos com o propósito de facilitar a comunicação, sustentar uma posição e construir uma relação com seu público (Hyland, 1998, p. 438). O texto passa então a ser considerado não somente pelo conteúdo que expressa, mas principalmente por possibilitar interações sociais.

Pelo fato de diferir do conteúdo proposicional e se configurar em relações de natureza interativa internas ao texto, alguns estudiosos do metadiscorso (Vande Kopple, 1985; Crismore e Fansworth, 1990; Crismore *et. al.*, 1993; Hyland, 1998, 2000) elaboraram seus modelos de classificação tomando como base o que Halliday (1973, 2004) define como funções interpessoal e textual. Segundo o autor, todo texto deve realizar três metafunções simultaneamente: a **ideacional**, a **interpessoal** e a **textual**. Enquanto a metafunção interpessoal possibilita ao autor do texto a expressão de sua personalidade e sentimentos pessoais, além da interação com outros participantes da situação comunicativa, a

textual permite-lhe organizar seu texto de maneira a fazer sentido em um determinado contexto e se constituir como mensagem. A metafunção ideacional, que está relacionada à expressão das experiências desse autor com o mundo externo e interno da sua consciência, seria representada pelo conteúdo proposicional do texto.

Assim, alinhados a esse pensamento, modelos prévios de classificação do metadiscorso faziam uma distinção entre elementos textuais (que relacionam proposições individuais e partes do texto de maneira a formar conjuntos coesos e coerentes, facilitando, portanto, sua compreensão) e interpessoais (que possibilitam ao autor expressar suas impressões e reações com relação ao conteúdo proposicional do texto e aos seus leitores). Hyland (2007, p. 27), no entanto, parece não ser a favor de tal discriminação, ao afirmar que:

Se metadiscorso equivale à maneira como os escritores envolvem seus leitores e criam textos convincentes e coerentes, então temos que reconhecer que ele se refere à *interação* no texto. Ele expressa a dimensão interpessoal e como recursos interativos e textuais são utilizados para criar e manter relações com os leitores. (tradução nossa).⁵

Dessa forma, ao conceber o metadiscorso como essencialmente interpessoal, Hyland (2007) prefere utilizar o termo **interativo** para representar os recursos utilizados pelo autor para organizar seu texto considerando os conhecimentos, habilidades, necessidades e expectativas do seu leitor, e **interacional** para reportar-se às formas como o autor comenta seu texto de maneira a expressar seu ponto de vista e envolver seu leitor.

Em nosso estudo, verificamos de que maneira elementos metadiscursivos de natureza interativa auxiliam na localização e

⁵ If metadiscourse is the way writers engage their readers and create convincing and coherent text, then we have to acknowledge that it is about *interaction* in text. It expresses the interpersonal dimension and how both interactive and textual resources are used to create and maintain relations with readers. (grifo do autor).

distinção de informações na macroestrutura das obras lexicográficas selecionadas para exame.

3. Análise dos dados

Nesta seção, investigamos o papel metadiscursivo exercido pelos diferentes recursos semióticos na localização e distinção de informações na macroestrutura dos dicionários *Oxford Essential Dictionary* (2009) e *Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010), doravante referidos como *OED* e *IBDAE*, respectivamente. As duas obras são examinadas simultaneamente.

3.1. Localizadores de informações na macroestrutura

3.1.1. Palavras-guias

Pontes (2010a, p. 180; 2010b, p. 213) atenta para o fato de que cada página do dicionário dispõe de duas palavras-guias que auxiliam o leitor a localizar entradas. Uma delas corresponde à primeira entrada da página e geralmente se localiza em seu canto superior esquerdo, enquanto a outra se refere à última entrada da página e normalmente se posiciona em seu canto superior direito. Todas as entradas do dicionário que, pela ordem alfabética, inserirem-se entre essas duas palavras, deverão constar da página. Note que a disposição das palavras-guias está de acordo com a forma como os povos ocidentais realizam a leitura, qual seja, da esquerda para a direita.

A Figura 1 ilustra a disposição das palavras-guias no *IBDAE*:

Figura 1 - Disposição das palavras-guias

Palavra-guia correspondente à primeira entrada da página

curry

all the courses of study that are taught in a school or a college. □ Business skills should be part of the school curriculum.

curry /kʌri/ **NONCOUNT NOUN** Curry is a dish, originally from Asia, that is cooked with hot spices. □ Our favorite dish is the vegetable curry.

curse /kɜːs/ (**curse**, cursing, cursed)

1 VERB If you curse, you use very rude or offensive language. [FORMAL] □ Jake nodded, but he was cursing silently.

2 NOUN Curse is also a noun. □ Shouts and curses came from all directions.

3 NOUN A curse is a strange power that seems to cause unpleasant things to happen

115

Palavra-guia correspondente à última entrada da página

cute

traditional among a particular group of people. □ This is an ancient Japanese custom. □ It was the custom to give presents.

customer /kʌstəmər/ (**customers**) **NOUN**
A customer is someone who buys something. □ I was a very satisfied customer. → look at restaurant, shopping

customs /kʌstəmz/ **NONCOUNT NOUN**
Customs is the place at an airport, for example, where people have to show certain goods that they have bought abroad. □ He walked through customs.

cut /kʌt/ (**cuts**, cutting, cut)

1 VERB If you cut something, you use something sharp to remove part of it, or to

Fonte: Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English (2010).

Como podemos observar, as palavras-guias ocupam uma posição de destaque no topo da página, distinguindo-se, portanto, do conjunto dos verbetes.

No OED, os autores seguem os mesmos princípios, porém com algumas diferenças, como pode ser conferido na Figura 2:

Figura 2 - Disposição das palavras-guias

Palavra-guia correspondente à primeira entrada da página

Palavra-guia correspondente à última entrada da página

23

that they feel less worried: I assure you that the dog isn't dangerous.

asterisk /ˈæstərɪsk/ **noun**
the symbol (*) that you use to make people notice something in a piece of writing

asthma /ˈæsmə/ **noun** (no plural)
an illness which makes breathing difficult: He had an asthma attack.

astonish /əˈstɒnɪʃ/ **verb** (astonishes, astonishing, astonished /əˈstɒnɪʃt/)
to surprise somebody very much: The news astonished everyone.

astounded /əˈstɒnɪʃt/ **adjective**
very surprised: I was astounded to hear that he was getting married.

astonishing /əˈstɒnɪʃɪŋ/ **adjective**
If something is astonishing, it surprises you very much: an astonishing story.

sports competitions: Athletes from all over the world go to the Olympic Games.

athletic /ˌæθˈletɪk/ **adjective**
having a fit, strong and healthy body

athletics /ˌæθˈletɪks/ **noun** (plural)
sports like running, jumping and throwing

atlas /ˈætɪl/ **noun** (plural atlases)
a book of maps: an atlas of the world

ATM /ˌeɪ tiː ˈem/ **American English** for CASH MACHINE

atmosphere 0-w /ˈætməsfɪə(r)/ **noun** (no plural)

1 the atmosphere the mixture of gases around the earth: pollution of the atmosphere

2 the air in a place: a smoky atmosphere

3 the feeling that places or people give you: The atmosphere in the office was very friendly.

A

B

C

D

E

F

G

H

I

Fonte: Oxford Essential Dictionary (2009)

Nessa obra, apesar de as palavras-guias também posicionarem-se no topo da página de forma destacada, nota-se algumas diferenças relacionadas a estilo. A primeira delas é o fato de ambas as palavras ocuparem somente o canto externo da página, ao passo que, no *IBDAE*, elas ocupam os dois cantos da página. Mesmo assim, permanece a ideia de que a palavra localizada à esquerda refere-se à primeira entrada da página e a que se posiciona à direita corresponde à última entrada. Tal aspecto é reforçado pelo símbolo de uma seta azul que interliga as duas palavras e representa o trajeto da consulta que o usuário deverá realizar a fim de localizar entradas na página. A segunda diferença observada com relação aos dois dicionários é a existência, no *OED*, de uma linha que divide claramente a área onde se dispõem as palavras-guias da área reservada aos verbetes. Portanto, enquanto no *IBDAE* um espaço em branco separa sutilmente as palavras-guias dos verbetes, no *OED* há uma segregação nítida entre as duas regiões, o que facilita a identificação das palavras-guias por parte do consulente.

As palavras-guias realizam, por conseguinte, a função metadiscursiva de localizadoras de verbetes no dicionário.

3.1.2. Letras identificadoras da seção alfabética

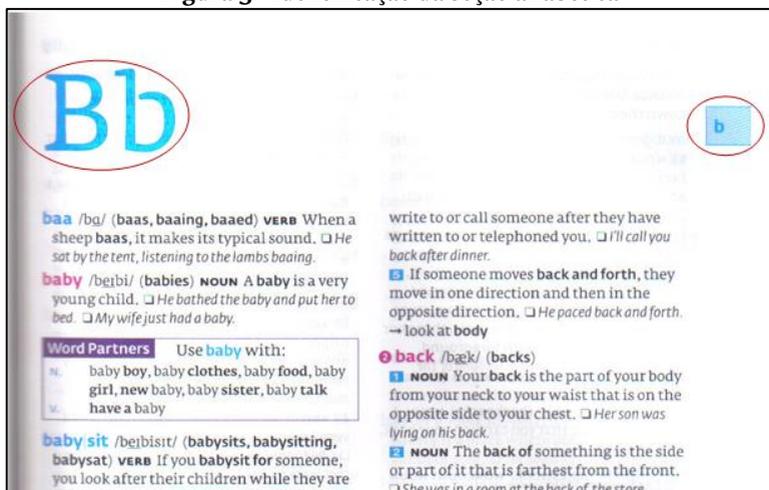
Outro recurso que funciona como localizador de verbetes nas obras lexicográficas são as letras do alfabeto. Nas duas obras analisadas, as letras que intitulam cada seção alfabética dispõem-se no topo da primeira página da seção, em suas formas maiúscula e minúscula e em tamanho bastante saliente, particularmente no *IBDAE*, onde sua tipografia difere daquela utilizada para as entradas. Nesse dicionário, tais letras posicionam-se à esquerda da página, logo acima da primeira entrada, enquanto que no *OED*, elas se dispõem no centro da página.

As letras do alfabeto também figuram na margem externa de cada página da seção, funcionando como dedeiras, porém de

maneira diferenciada em cada um dos dicionários: no *IBDAE*, somente a letra identificadora da seção é apresentada, em sua forma maiúscula nas páginas à esquerda e em minúscula nas páginas à direita, no interior de um quadrado de fundo azul claro que lhe confere saliência; no *OED*, todas as letras do alfabeto dispõem-se na margem externa da página, em maiúsculo, sendo que a letra que corresponde à seção distingue-se por estar inserida em um quadrado de fundo azul escuro.

Tais fatores podem ser visualizados nas Figuras 3 e 4:

Figura 3 - Identificação da seção alfabética



Fonte: Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English (2010).

Figura 4 - Identificação da seção alfabética

A

B

C **B, b** /bi:/ *noun* (plural **B**'s, **b**'s /bi:z/) the second letter of the English alphabet: 'Ball' begins with a 'B'.

D **BA** /bi:'ei/ *noun*

E the certificate that you receive when you complete a university or college course in an ARTS subject (= a subject that is not a science subject). **BA** is short for 'Bachelor of Arts'.
 ▷ Look also at **BSc**.

F

G **baby** **0-w** /'betbi/

H *noun* (plural babies)

I a very young child: She's going to **have** a **baby**. ▷ a **baby** boy
 ▷ a **baby** girl

J

K **baby carriage** /'betbi 'kærɪdʒ/

back to front with the back part where the front should be: You've got your sweater on **back to front**.

behind somebody's back when somebody is not there, so that they do not know about it: Don't talk about Kate **behind her back**.

back² 0-w /bæk/ *adjective* furthest from the front: the **back door** ▷ **back teeth**

back³ 0-w /bæk/ *adverb*
1 in or to the place where somebody or something was before: I'll **be back** (= I will

Fonte: Oxford Essential Dictionary (2009).

O destaque de tais letras, em virtude de seu tamanho, cor, saliência e posicionamento na página, possibilita uma rápida localização da seção alfabética e, conseqüentemente, do verbete.

Por fim, a indentação (ou recuo) das informações que compõem o verbete com relação à entrada em ambos os dicionários também auxilia na localização de verbetes. Além disso, como bem observa Pontes (2010a, p. 180; 2010b, p. 214), a disposição dos verbetes na página em duas colunas reduz o número de palavras em cada linha, o que viabiliza uma leitura mais ágil por parte do consulente.

3.2. Diferenciadores de informações na macroestrutura

3.2.1. Marcadores do vocabulário básico

Tendo em vista que a seleção da nomenclatura do *IBDAE* e do *OED* baseou-se em *corpora*, foi possível identificar o vocabulário básico da língua, ou seja, aquele que ocorre de forma mais frequente em textos orais e escritos. O domínio desse vocabulário é pré-

requisito para a utilização dos dicionários monolíngues pedagógicos em língua estrangeira, pois ele elabora a maioria das definições desses dicionários, configurando-se, portanto, em seu vocabulário definidor. Nas duas obras em estudo, sua marcação na macroestrutura ocorre de forma diversa: no *IBDAE*, ele se destaca por sua cor rosa, ao passo que os vocábulos menos frequentes são apresentados na cor azul; no *OED*, ele se apresenta negrito e seguido pela imagem de uma chave, um símbolo motivado que remete à ideia de “palavra-chave”. Tal distinção ocorre, portanto, através de um contraste visual entre elementos pertencentes a categorias diferentes e uma rima visual entre elementos da mesma categoria, como se pode observar nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 - Marcação do vocabulário básico

wed|ding /wɛdɪŋ/ (weddings) **NOUN**
A **wedding** is a marriage ceremony and the party that often takes place after the ceremony. □ *Many couples want a big wedding.*

Wednesday /wɛnzdeɪ, -di/ (Wednesdays)
NOUN **Wednesday** is the day after Tuesday and before Thursday. □ *Come and have supper with us on Wednesday.*

weed /wi:d/ (weeds, weeding, weeded)
1 NOUN A **weed** is a plant that grows where you do not want it. □ *The garden was full of weeds.*
2 VERB If you **weed** an area, you remove the weeds from it. □ *Try not to walk on the flowerbeds while you are weeding.*
→ look at **plant**

Sound Partners week, weak

week /wi:k/ (weeks)
1 NOUN A **week** is a period of seven days. □ *I thought about it all week.*
2 NOUN Your working **week** is the hours that you spend at work during a week. □ *I work a 40-hour week.*
→ look at **calendar**

week day /wi:kdeɪ/ (weekdays) **NOUN**
A **weekday** is any of the days of the week except Saturday and Sunday.
→ look at **calendar, day**

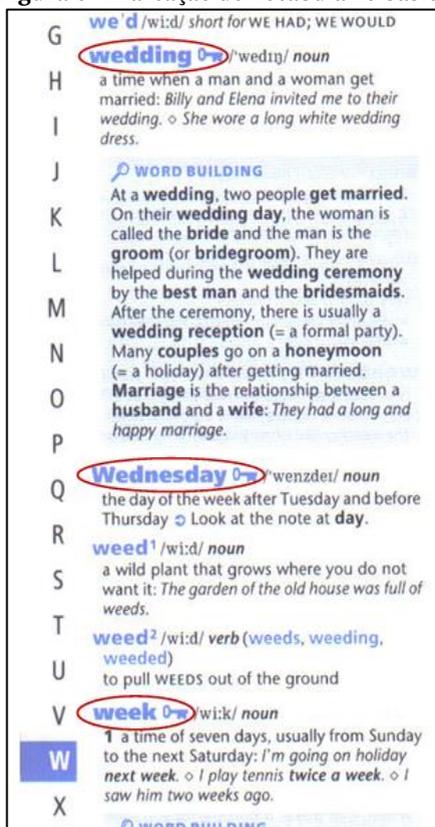
weekend /wi:kend/ (weekends) **NOUN**
The **weekend** is Saturday and Sunday. □ *I had dinner with Tim last weekend.*
→ look at **calendar, day, job, relax**

W

week|ly /wi:kli/
1 ADJECTIVE A **weekly** event happens once a week or every week. □ *I do the weekly...*

Fonte: Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English (2010)

Figura 6 - Marcação do vocabulário básico



Fonte: Oxford Essential Dictionary (2009)

O *IBDAE* não esclarece o consulente quanto à marcação do vocabulário básico em seu guia de uso. Apesar de fornecer uma lista de vocabulário definidor em seu material posposto, nenhuma referência é feita a ela em toda a obra. Além disso, muitos vocábulos dessa lista não se apresentam marcados como frequentes na macroestrutura do dicionário.

No *OED*, por outro lado, o consulente é informado quanto à marcação do vocabulário básico no guia de uso, onde é mostrado um exemplo de verbete com a entrada marcada, remetendo a uma explicação de que tal indicação refere-se às 2.000 palavras mais importantes a serem aprendidas pelo estudante da língua. O leitor

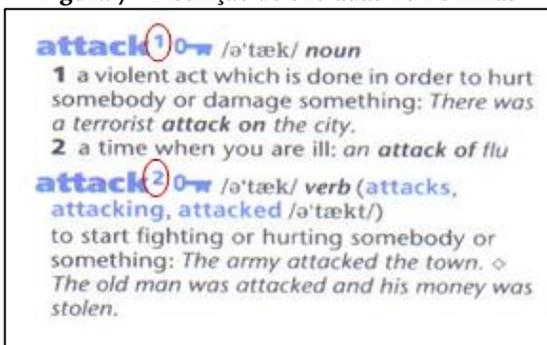
também é direcionado para uma lista dessas palavras no final do dicionário, na qual é advertido quanto à importância de tais vocábulos para o entendimento das definições e para a compreensão da maioria dos textos orais e escritos com os quais irá se deparar como estudante da língua estrangeira.

3.2.2. Diferenciadores de entradas homônimas

Do ponto de vista semântico, no nível de sistema, a homonímia pode ser descrita como a representação de vocábulos distintos por um único significante, enquanto que a polissemia pode ser compreendida como a atribuição de significados diferentes a um único vocábulo. Lexicograficamente, a homonímia é representada pela distribuição da mesma unidade léxica em duas ou mais entradas independentes no interior do dicionário, ao passo que a polissemia se caracteriza pela disposição, dentro do verbete, dos diferentes sentidos da entrada.

O *OED* distingue entradas homônimas no conjunto de sua nomenclatura fazendo uso de números sobrescritos ao final da entrada. Segundo Pontes (2010a, p.181-182; 2010b, p. 214-215), os números, nesse caso, estabelecem uma relação em série para organização dos homônimos na macroestrutura do dicionário, como pode ser conferido na Figura 7:

Figura 7 - Distinção de entradas homônimas



Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (2009).

Nota-se que, nessa obra, o critério adotado para a distinção de entradas homônimas é puramente gramatical (a partir da classe gramatical da palavra). O próprio guia do usuário do dicionário adverte o leitor quanto ao fato de que entradas idênticas pertencentes a classes gramaticais diversas apresentam-se marcadas na obra por números que as distinguem. Apesar de a homonímia ser comumente identificada levando-se em conta fatores históricos (seriam considerados homônimos vocábulos originalmente distintos que evoluíram para um único significante) ou semânticos (seriam tomadas como homônimas palavras idênticas que pertencem a campos semânticos diferentes), o critério gramatical é contemplado no Dicionário de Linguística e Gramática de Mattoso Câmara Jr. (2009, p. 173-174), onde, no verbete para a entrada “homonímia”, o autor afirma que “são necessariamente homônimas as formas fonologicamente iguais que representam diferentes classes de vocábulos”.

Figura 8 - Distinção de entradas homônimas

like

1 PREPOSITION USES

2 VERB USES

1 **like** /laɪk, laɪk/

1 **PREPOSITION** If one person or thing is **like** another, they are similar to that person or thing. □ *He looks like my uncle.* □ *His house is just like yours.*

2 **PREPOSITION** If you say what something or someone is **like**, you are talking about how they seem to you. □ *What does Maria look like?* □ *“What was the party like?”—“Great!”*

3 **PREPOSITION** You can use **like** to give an example. □ *...large cities like New York and Chicago.*

2 **like** /laɪk/ (likes, liking, liked)

1 **VERB** If you **like** something or someone, you think they are interesting, enjoyable, or attractive. □ *He likes baseball.* □ *Do you like swimming?*

2 **VERB** If you say that you **would like** something, you are saying politely that you want it. □ *Would you like some coffee?* □ *I'd like to ask you a few questions.*

3 You say **if you like** when you are suggesting something to someone, in an informal way. □ *You can stay here if you like.*

No *IBDAE*, a distinção entre entradas homônimas também ocorre através de números, que se inserem em um círculo rosa e antecedem cada uma das entradas. Contudo, nesse dicionário, os diferentes sentidos são discriminados em um quadro de bordas azuis que antecede os verbetes. Nesse menu, que é encabeçado pelo homônimo em questão, cada sentido é precedido por um número inserido em um círculo rosa, da mesma forma que as entradas que se seguem, a fim de estabelecer uma rima visual que remete o leitor a essas entradas. Assim, na Figura 8, no menu relativo ao vocábulo *like*, o leitor é informado que o primeiro verbeete discorrerá acerca da palavra em seu uso como preposição, enquanto que o segundo a considerará em seu uso como verbo. A distinção entre esses homônimos, portanto, é de natureza sintática. Já no menu relativo ao vocábulo *light*, é anunciado que o primeiro verbeete tomará a palavra em seu sentido de “algo com brilho”, enquanto que o segundo a descreverá em termos de “algo com peso ou montante reduzido”. A distinção, nesse caso, é de natureza semântica.

No guia de uso do dicionário, o menu é apresentado como um recurso que auxilia na busca por entradas. De fato, ao ser informado de antemão quanto à localização do significado que procura, o consulente não necessitará ler todos os verbetes.

Percebe-se, portanto, que recursos semióticos visuais diversos, como cores, símbolos, números e diferentes tipos e tamanhos de letras, funcionam como diferenciadores de informações na macroestrutura de ambos os dicionários.

4. Considerações finais

Tendo em vista a grande quantidade de informações que o dicionário deve abranger, seus elaboradores necessitam fazer uso de uma variedade de modos semióticos visuais, a fim de se comunicarem de forma rápida e concisa com seu público. O metadiscurso dessa obra de referência, portanto, configura-se como

multimodal, considerando-se, nesse caso, o metadiscorso em sua dimensão interativa, ou seja, como organizador dos conteúdos do texto tendo em conta as necessidades, conhecimentos, habilidades e expectativas de seu leitor.

Nesse trabalho, analisamos o metadiscorso da macroestrutura de dois dicionários de aprendizagem de língua inglesa: o *Oxford Essential Dictionary* (2009) e o *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010) (referidos no texto como *OED* e *IBDAE*, respectivamente). Investigamos, primeiramente, elementos que auxiliam na localização de informações na macroestrutura dos dicionários. Constatamos que tal função é desempenhada pelas duas palavras-guias, que se posicionam no topo da página, separadas do conjunto dos verbetes, e que correspondem à primeira e à última entrada da página, e pelas letras identificadoras de cada seção alfabética, que se destacam no início de cada seção e também figuram na margem da página, na forma de dedeiras. Outros fatores que facilitam a localização de informações na macroestrutura das obras são o recuo das informações que compõem o verbete com relação à entrada e a disposição dos verbetes na página em duas colunas.

Em seguida, investigamos elementos que distinguem informações na macroestrutura dos dicionários. O primeiro aspecto observado foi o fato de que ambas as obras fazem uso de recursos visuais para diferenciar o vocabulário básico da língua, ou seja, aquelas palavras que ocorrem com maior frequência em textos orais e escritos. No *IBDAE*, tais vocábulos são marcados pela cor rosa, ao passo que as palavras menos frequentes se apresentam na cor azul; no *OED*, as palavras mais frequentes da língua destacam-se pelo negrito e são seguidas pela imagem de uma chave que remete à ideia de palavra-chave.

Outro elemento que funciona como diferenciador de informações na macroestrutura dos dicionários são os números que diferenciam entradas homônimas. No *OED*, eles aparecem sobrescritos ao final das entradas; no *IBDAE*, aparecem inseridos em

um círculo rosa antecedendo as entradas. Ainda nesse último, um menu discriminatório dos diferentes sentidos dos homônimos direciona o consulente ao verbete relativo ao homônimo que procura.

Ressalte-se que o usuário deverá compreender a função de cada um desses elementos dentro das obras lexicográficas, a fim de utilizá-las de modo efetivo. Para tanto, tal informação deverá constar de forma clara do guia de uso das obras. Além disso, ao fazer uso do dicionário em sala de aula como material didático, o professor deverá instruir seus alunos quanto à utilização e interpretação de seus elementos metadiscursivos.

Referências

- BÉJOINT, H. **Modern Lexicography**: an introduction. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- CRISMORE, A.; FANSWORTH, R. Metadiscourse in popular and professional science discourse. In: W. NASH (ed.). **The Writing Scholar**: studies in academic discourse. Newbury Park, CA: Sage, 1990. p. 118-136.
- CRISMORE, A.; MARKKANEN, R.; STEFFENSEN, M. Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. **Written Communication**, v. 10, n. 1, p. 39-71, 1993.
- DURAN, M. S. **Dicionários bilíngues pedagógicos**: análise, reflexões e propostas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.
- FERNÁNDEZ, D. A. Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatários. **E.L.U.A.**, v. 14, p. 19-44, 2000.
- HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the Functions of Language**. London: Edward Arnold, 1973.
- _____. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2004.
- HYLAND, K. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. **Journal of Pragmatics**, v. 30, p. 437-455, 1998.

- _____. **Disciplinary Discourse: social interactions in academic writing.** Harlow: Pearson Education Limited, 2000.
- _____. **Metadiscourse: exploring interaction in writing.** London; New York: Continuum Guides to Discourse, 2007.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design.** London; New York: Routledge, 2006.
- MARTÍN, M. C. A. **El diccionario en el aula: sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna.** Granada: Editorial Universidad de Granada, 2000.
- MATTOSO CÂMARA JR., J. **Dicionário de Linguística e Gramática:** referente à língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PONTES, A. L. O verbal e o não-verbal em dicionários didáticos: um enfoque multimodal. In: ARAÚJO, J. C.; BIASE-RODRIGUES, B.; DIEB, M. (org.). **Seminários Linguísticos:** discurso, análise linguística, ensino e pesquisa. Mossoró: Edições UERN, 2010a, p. 167-187.
- PONTES, A. L. Multimodalidade em dicionários escolares. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (org.). **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia.** Campo Grande: UFMS, 2010b, p. 201-218.
- VANDE KOPPLE, W. Some exploratory discourse on metadiscourse. **College Composition and Communication**, v. 36, p. 82-93, 1985.
- VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A.; ROCHA, H.; MAROUN, C. B.; FERRAZ, J. A. **Reflexões sobre a língua portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-33.
- Dicionários Analisados**
- COLLINS COBUILD **Illustrated Basic Dictionary of American English.** Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 2010.
- OXFORD **Essential Dictionary.** Edited by Alison Waters. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Capítulo 8

O uso de elementos coesivos em produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental

Cícera Rejane de Sousa Batista¹

1. Introdução

Discutir a importância do ato de escrever é, apesar de complexa, uma questão fundamental, uma vez que possibilita, ao escritor e ao leitor, estabelecer relações de sentido, avaliar informações, inferir significados, dentre outras possibilidades, ou seja, tanto a leitura quanto a escrita exercem função social, proporcionando ao leitor reflexões sobre o seu mundo e o mundo do texto, tomando ciência da sua e/ou da realidade do outro, ampliando sua visão de mundo.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) criou metas bienais de qualidade no ensino, preocupado com o índice de proficiência em leitura e escrita, e o cálculo das escolas brasileiras (tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio) era muito

¹ Pedagoga, licenciada em Letras: Português/Inglês (2017) e Ciências da Religião (2002), ambas pela Faculdade Kurios, especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade 7 de Setembro (2006), especialista em Tecnologias da Educação pela Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro (2011), especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2004). Lecionou no Colégio Sebastião de Abreu de 1991 a 2016. Foi assessora pedagógica da Secretaria de Educação de Maranguape, Técnica de Projetos na Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado do Ceará. Desde 2017 está como Secretária de Educação de Maranguape. Contato: rejane.batistasec@gmail.com

negativo. Para exemplificar, os indicadores de desempenho em língua portuguesa da 9^a. série do ensino fundamental se concentravam nos estágios crítico e muito crítico. A falta de habilidades/competências de leitura e escrita apontava para um problema de proporções nacionais, agravado ao longo dos anos.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) para alunos do 9^o ano do ensino fundamental nas escolas do Ceará não atingiram as respectivas metas para 2015. No caso do 9^o ano, a nota da rede estadual ficou em 4,0, enquanto a meta era 4,2. Desde 2011, a rede estadual não alcança a meta para alunos com esse nível de escolaridade. As dificuldades se acentuam ainda mais no processo de produção de textos nos gêneros trabalhados nas avaliações propostas nas mesmas avaliações.

Assim sendo, optamos por investigar as causas das dificuldades apresentadas pelos alunos na competência da escrita.

Portanto, buscou-se compreender e encontrar possíveis respostas para indagações acerca da escrita, sobretudo das dificuldades que os alunos possuem no momento da execução dessa prática. Para orientar o trabalho, procuramos responder aos seguintes questionamentos: *Quais são as principais dificuldades dos alunos do 9^o ano do ensino fundamental na produção de textos escritos? Qual a importância da prática da escrita para os alunos e que fatores contribuem para que os alunos do 9^o ano do ensino fundamental ainda apresentem dificuldades na produção de textos em relação a coesão?*

Tais questionamentos são importantes, na medida em que o ato de escrever exige do escritor requisitos próprios, tais como saber ler e capacidade de compreensão e de produção. Para Algeri (2014, p.6), “a escrita supõe uma organização, um planejamento da mensagem que se quer emitir. Ela é organizada no cérebro de forma automatizada. E quanto mais automatizada for, menos gasto de memória e atenção a criança terá”.

Assim, a escrita de um texto deve estar organizada numa estrutura gramatical, dando-lhe forma, através de sílabas em

palavras, palavras em frases, parágrafos, coerência, coesão, ortografia, pontuação, conexão do texto, permitindo a compreensão das ideias apresentadas.

A escrita tem uma complexidade maior que a leitura e, por isso, precisa que o sujeito desenvolva habilidades específicas. García (1998, p. 191) afirma que as dificuldades de aprendizagem de escrita podem ser observadas sem que haja, necessariamente, um só fator preponderante para sua existência.

Depreende-se daí que são vários os fatores que contribuem para que os alunos apresentem grande dificuldade no processo de escrita, especificamente na coesão, considerando que tal dificuldade está relacionada a não alfabetização com qualidade, bem como uma escassez na produção e ausência de trabalho de intervenção mais precoce.

Considerando que cada aluno obedece a um ritmo próprio de aprendizagem e que as informações são apreendidas de forma diferenciada é que se optou pela análise de textos do gênero carta.

Nesse contexto, o presente artigo se organiza em cinco seções e anexos. A primeiraseção apresenta como o artigo foi construído e seus objetivos. Na segunda seção, discute-se os conceitos de textualidade e de coesão textual e sua aplicação em sala de aula. Na terceira, apresenta-se a metodologia utilizada, os sujeitos e como os dados foram analisados. Na quarta seção, delinea-se o referencial teórico-metodológico e apresenta-se a análise dos textos produzidos em sala de aula e, na quinta e última seção, as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

2. Fundamentação teórica

A presente seção tem como objetivo apresentar a dinâmica do trabalho com produção textual, o conceito de coesão textual, bem como de discutir a sua aplicação no contexto da sala de aula. Para tal, dividiu-se a seção em duas subseções. A primeira versa sobre o

trabalho com textos em sala de aula, e a segunda, sobre a coesão textual.

2.1. O trabalho com textos em sala de aula

O trabalho com a produção textual na sala de aula focou, por muito tempo, no uso correto dos conceitos e regras gramaticais. O professor não priorizava o sentido do texto, nem a ideia produzida; dava-se ênfase maior aos erros apresentados pelos alunos. Na verdade, o professor solicitava ao aluno que fizesse uma redação sem antes ter havido uma discussão sobre o tema e que este tivesse qualquer relação com a vida dos discentes. Assim, a questão central nas atividades de produção textual era encontrar os erros cometidos.

Normalmente, o trabalho com a produção textual na escola estava voltado para a apropriação dos tipos de textos, isto é, o narrativo, o dissertativo e o descritivo. O objetivo era explorar a reprodução de categorias gramaticais e estruturas textuais, além de dar ênfase aos discursos das tipologias que estruturam o texto.

A técnica principal era a de desenvolver o texto dentro de um esquema textual fora do contexto e sem muitos recursos didáticos e pedagógicos, os quais não avaliavam com qualidade a capacidade de produção dos alunos. As propostas de produções textuais eram completamente fora da realidade dos alunos e não tinham nenhuma intenção de trabalhar os aspectos sociais do texto.

É interessante notar que toda essa metodologia de ensino da produção textual está ligada a uma base teórica gramatical que priorizava o estudo da gramática normativa. Com isso, o principal objetivo das aulas de língua portuguesa era, de fato, estudar a estrutura do texto, com ênfase nos aspectos gramaticais e em técnicas de construção de textos, os quais não retratavam a aprendizagem dos alunos que se baseavam nos seus próprios pensamentos e ideais.

Vale ressaltar que leitura e escrita são atividades que se completam e que, nos dias atuais, percebe-se a dificuldade em desenvolver bem nos alunos essas habilidades. Na escola, o trabalho voltado para produção textual necessita cada vez mais de atenção e da busca de novas estratégias para que os alunos aprendam, de fato, a escrever de maneira eficiente e, assim, desenvolvam com qualidade esta habilidade.

Destacamos a importância de se entender a produção de texto, não somente como a codificação de um código linguístico, em que as crianças escrevem sem coesão e coerência, mas sim, de perceber a produção de texto de forma mais ampla, relacionando-a à construção de significados a partir da leitura que é feita nos seus mais diversos aspectos na interação texto-leitor.

A construção do sentido em um texto está diretamente ligada aos elementos coesivos nele utilizados. Assim, a escrita é entendida como o processo do registro de algo que se quer dizer através de um meio, com intenção de formar palavras e outras construções de linguagem. A partir desses escritos é que se faz a leitura e a compreensão do que está posto. Por isso, leitura e escrita têm uma relação extremamente importante para o processo comunicativo, corroborando com Ferreiro (1992) quando afirma que

[...] eu digo escrita entendendo que não falo somente de produção de marcas gráficas por parte das crianças; também falo de interpretação dessas marcas gráficas. [...] algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo – a língua escrita –, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais. (p. 79)

O processo de aquisição da escrita se dá a partir de várias interações da criança com o ambiente letrado. A convivência com as diversas situações de leitura oportuniza um maior desenvolvimento desse processo. Muitas vezes, a escrita é observada como dependente da leitura, mas o que vemos é que se trata do inverso, ou seja, o indivíduo que sabe ler deve saber escrever. Segundo Rebelo (1993, p. 43), “a escrita é o processo de codificação da

linguagem, por meio de sinais convencionais, enquanto que a leitura é a sua descodificação. ” Porém, não é somente este aspecto que está em pauta, pois, quando se avalia um aluno, este é avaliado através de processos escritos.

2.2. Coesão textual

O advento da Linguística e da Sociolinguística traz muitas discussões e, ao que se parece, um entendimento equivocado sobre a produção escrita. Embora se saiba que a linguagem está diretamente ligada à realidade cultural, social, regional, econômica das pessoas, é necessário compreender que, na escrita, é necessário o uso de elementos que dão sentido ao texto.

Para esta discussão, é importante conhecer o conceito de texto. Este vai para além de frases isoladas e que não produzem um sentido. Fávero e Koch (1983, p.25 *apud* FÁVERO, 2009, p. 7) conceituam texto em duas dimensões:

[...] texto em sentido amplo, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.), e, em se tratando da linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação.

Apreende-se, portanto, que o discurso se manifesta através de textos que, por sua vez, devem ser constituídos por partes, impregnadas de sentido e obedecer a alguns critérios, dentre os quais se destacam a coesão e a coerência.

Nesse sentido, o texto se apresenta como um todo formado por elementos que dão sentido e, conseqüentemente, há uma ideia plausível da mensagem apresentada. Dentre esses elementos, cita-se um de suma importância que é a coesão. Esta garante que o texto não esteja composto por frases isoladas, sem ideias e sem sentido.

O não uso ou o mau uso dos elementos coesivos são hoje um dos maiores problemas enfrentados nos trabalhos de produção escrita. Provavelmente, os alunos não utilizam os elementos coesivos para dar sentido às suas produções por falta de conhecimento.

A coesão textual funciona como uma forma de ligação de elementos que são dependentes em uma sucessão linear dentro do texto. Assim, para que a coesão seja alcançada no texto, há a necessidade da união de elementos que produzem sentido ao texto.

Para Marcuschi (1995, p. 23)

Os elementos de coesão não se tratam de elementos meramente sintáticos, mas de uma espécie de semântica de sintaxe textual, isto é, mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer entre os elementos linguísticos, relação de sentido.

Escrever bem, de forma coesa, tornou-se um desafio constante para os alunos do ensino fundamental, pois suas produções, muitas vezes, são carregadas de frases isoladas que não contém sentido e nem articulação das ideias. Os alunos sentem muita dificuldade em usar termos que substituem palavras anteriores, por exemplo. O uso dos conectivos, que produzem sentido ao texto, surge cada vez mais como um desafio para o trabalho com a produção escrita na sala de aula.

Como dito anteriormente, a coesão textual é algo de extrema relevância em um texto e se refere à ligação de palavras, expressões ou frases em uma dada sequência.

Segundo Halliday e Hasan (*apud* KOCH, 1991, 19-20), a coesão depende de cinco categorias procedimentais, a saber: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico.

Para os autores, os elementos de **referência** são termos que, por si só, não podem ser interpretados, mas que são necessários à compreensão e interpretação do discurso, uma vez que se referem a itens citados de forma **exofórica** (fora do texto) ou **endofórica** (no próprio texto). E ainda, se o referente precede o item coesivo tem-se a anáfora e se vem após, a catáfora. A referência pode ser

efetuada por meio de recursos de ordem gramatical, podendo ser pessoal (através de pronomes pessoais possessivos); demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar); ou comparativa (por meio de identidades e similares).

A **substituição** consiste na substituição de um item por outro e pode ser nominal, verbal ou frasal.

A **elipse** é a omissão de um item lexical que, pelo contexto, pode ser recuperado. Pode-se omitir elementos nominais, verbais e oracionais.

A **conjunção** estabelece relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto, sendo os principais tipos, as aditivas, adversativas, causais, temporais e continuativas.

A **coesão lexical**, por sua vez, é obtida por meio de reiteração (repetição de um mesmo item lexical, ou sinônimos, hiperônimos ou nomes genéricos) e colocação (uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo).

Para Marcuschi (1983), a coesão diz respeito à estruturação sucessiva da superfície do texto e a sua conformidade linear sob o aspecto linguístico. Segundo o autor, existem quatro grupos responsáveis pela “conexão sequencial” e são classificados em: repetidores, substituidores, sequenciadores e moduladores.

Os **repetidores** são os elementos responsáveis por indicar recorrências, paralelismos e definitivizações.

Os elementos **substituidores** indicam as paráfrases, proformas (sejam elas nominais, verbais, adverbiais e prossintagmas), pronominalizações (anafóricas, catafóricas, exofóricas) e elipses.

Os **sequenciadores** dizem respeito ao tempo, ao aspecto, às disjunções, conjunções, contrações, subordinações e temas-remas.

E, finalmente, os **moduladores**, indicadores da entoação e das modalidades.

Diante do exposto, apreende-se que a produção de textos se dá através de um conhecimento construído progressivamente. Não

se aprende a produzir com uma técnica que se ensina uma única vez. Exige-se para esta aprendizagem competências e habilidades que vão se formando ao longo de estudos de leitura e com a prática da escrita. Aprender a escrever envolve processos importantes de conhecimento do sistema de escrita, é óbvio, e o funcionamento da língua que, em diferentes contextos, poderá assumir estruturas, objetivos e poderá estar direcionado a um público específico.

Cabe à escola buscar aprimorar suas técnicas e estratégias para o desenvolvimento da produção textual na sala de aula com foco na produção de sentido do texto. Hoje, esse é o grande desafio que assombra os professores que por, muitas vezes, acham que os alunos não são capazes, não aprendem ou que não querem nada. Porém, estudos deixam mais evidentes a capacidade que os alunos têm de aprender e desenvolver, basta que, para isso, a escola torne prazerosa essa tarefa

Há que se cuidar em realizar atividades de produção mais relacionadas com a realidade dos alunos. Não dá mais para a escola trabalhar a produção textual em sala de aula de forma desorganizada, sem planejamento e que não faça sentido para os alunos. O trabalho com os gêneros textuais é uma excelente estratégia de trabalho com textos mais relacionados com a prática de vida das crianças. A coesão textual deve ser ensinada na prática, com atividades de produção de texto com base na vivência dos discentes. Assim, provavelmente, a escola corrigirá esta grande falha existente na habilidade de escrever bem.

3. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo exploratório, em forma de estudo de caso. Para Gil (2008, p. 27), “[a]s pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A pesquisa foi realizada no período de dois meses, tempo julgado suficiente para permitir alcançar os objetivos propostos e visou apresentar uma análise dos recursos coesivos numa amostra de textos produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a pesquisa descritiva qualitativa que, segundo Gil,

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 2008, p. 28)

Para a produção deste trabalho, foram coletados textos, produzidos por trinta e quatro alunos nas aulas de língua portuguesa, quando foi trabalhada uma sequência didática abordando o gênero textual carta e suas respectivas características, levando em consideração a coesão no processo de aquisição da escrita.

A atividade proposta consistiu em solicitar que os alunos de uma sala de 9º ano do ensino fundamental, com idade entre 13 e 14 anos, escrevessem uma carta para uma autoridade mundial, a fim de tratar de assunto de interesse particular ou coletivo. Para isso, apresentou-se a estrutura do gênero textual em questão, haja vista alguns alunos, quando questionados, declararem nunca terem tido contato com uma carta.

Das produções feitas, cinco foram escolhidas de forma aleatória para análise, nas quais foram feitos recortes, a fim de chegar mais objetivamente às conclusões. Vale salientar que os trechos foram transcritos da mesma forma que o aluno escreveu e os recursos da coesão estão destacados, em negrito, para melhor identificação.

4. Análise das produções

O presente trabalho tem como referencial teórico-metodológico os estudos de García (1998), Koch (1991), Gil (2008), Algeri (2014) e Marcuschi (1995) que consideram que devemos privilegiar o ensino de uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo o que dá sentido. Serão apresentados os dados da pesquisa, através da análise dos textos produzidos pelos alunos.

Apresenta-se, a partir de agora, a análise de algumas partes das produções de textos do gênero carta feitas por alunos do 9º ano do ensino fundamental, e que encontram-se na seção dos Anexos.

Começaremos pela análise do Texto 1, que se trata de uma carta direcionada à atriz Emma Watson e produzida pela aluna Fabrícia.

(1) “Eu queria lhe agradecer por defender todas as mulheres, e incentivá-**las** a lutar pelos seus direitos. ”

(2) “Gostei muito do seu discurso num evento especial para a campanha ‘He for She’, **que** li no meu livro de inglês. ”

(3) “**Seu discurso** trouxe uma realidade sobre a desigualdade de gênero. ”

(4) “Com certeza as mulheres são gratas pela sua ajuda, em especial **as mulheres** porque **elas** sofrem mais com **essa desigualdade**. ”

(5) “Concordo plenamente com as palavras ditas no **seu discurso**, as mulheres têm o direito de ser respeitada socialmente como os homens, e para **isso** acontecer precisamos que **os homens e as mulheres** se juntem...”

Fonte: Textos produzidos pelos alunos no contexto da pesquisa.

Analisando o texto acima, percebe-se que nos trechos (1), (4) e (5), que a aluna utiliza, de forma funcional, a **coesão referencial**, mais especificamente, a **substituição**, usando as formas pronominais “-las”, “elas” e “isso”. Em contrapartida, há, nos

trechos (3), (4) e (5) repetições de termos que poderiam ter sido substituídos por sinônimos, a fim de tornar o texto mais fluido. No trecho (2), observa-se a **coesão sequencial**, em que a autora utiliza a conjunção **que**, expressando a ideia de **restrição** ao se referir a um discurso em especial.

Dando continuidade, analisaremos, agora, o Texto 2, que se trata de uma carta direcionada ao ex-presidente do Brasil, Lula, e produzida pelo aluno Robson.

- (1) “[...] para uma pessoa que foi muito importante para o Brasil há 7 anos atrás, **essa pessoa** é o Lula que eu admiro muito [...]”
- (2) “[...] **e é ele** que eu desejo que seja [...]”
- (3) “[...] **e se** elegesse **ele** logo após **essa** trágica notícia **que** chocou todos os brasileiros [...]”
- (4) “[...] Michel Temer **o atual presidente da república** [...]”
- (5) “[...] **e** espero que goste das minhas palavras **e** o que eu desejo para nós brasileiros **poisera** um prazer te conhecer **e** um dia possa viver **esse momento** [...]”

Fonte: Textos produzidos pelos alunos no contexto da pesquisa.

No texto do aluno Robson, observa-se a ausência de sinais de pontuação, especialmente do ponto final, ficando o texto estruturado em um único parágrafo de um único período. Em todo o texto, ocorre a **repetição** do conectivo **e**, tornando a leitura do texto truncada e cansativa. Outro exemplo de reiteração pode ser observado no trecho (4), em que os termos **Michel Temer** e **atual presidente da república** são equivalentes enquanto substitutos textuais.

Nos trechos (1) e (5), o autor faz uso correto do pronome anafórico **essa/esse** para retomar o termo **pessoa** e o momento de conhecer o ex-presidente, porém, no trecho (3), utiliza-o de forma equivocada, uma vez que deveria usar **esta**, por se tratar de uma

catáfora, ou seja, o pronome refere-se ao termo posterior **trágica notícia**. Ainda é possível perceber a **coesão referencial** nos trechos (2) e (3) através da substituição do nome Lula pelo pronome **ele**.

No que se refere à **coesão sequencial**, o texto apresenta, no trecho (4), a conjunção **que**, expressando a ideia de **restrição** ao se referir a uma determinada notícia que chocou os brasileiros. No trecho (5), podem ser observados dois problemas de coesão sequencial, a saber: i) a utilização equivocada do operador do discurso **pois**, que indica explicação ou justificação, quando, na realidade, o contexto não nos permite perceber essa intencionalidade e; ii) problema de **sequenciação temporal**, mais especificamente, de **correlação dos tempos verbais** (espero, desejo, **era**).

Partiremos, agora, para a análise do Texto 3, uma carta endereçada à cantora Pitty e escrita pelo aluno Brendow.

(1) “[...] para agradecer pelas suas músicas **que me fazem** refletir, **muito**, [...]”

(2) “**Gostei muito da música** ‘Cálice’, **que nos passa** como era o tempo e as leis, **e** também a violência, [...]”

(3) “[...] **gostei demais da música** ‘Admirável chip novo’, **pois** reflete **muito** a sociedade de hoje, mostra como **nossa sociedade**[...]”

(4) “Te admiro demais **e** desejo que crie **muitos** mais sucessos, **que nos fazem** repensar nossas atitudes. ”

Fonte: Textos produzidos pelos alunos no contexto da pesquisa.

O aluno Brendow estruturou o seu texto em um único parágrafo. É possível observar a constante **repetição** dos vocábulos **muito**, **esociedade** (trechos 1, 2, 3 e 4), e do **paralelismo** nos trechos (1), (2) e (4) – **que me fazem**, **que nos passa**, **que nos fazem** – e nos trechos (2) e (3) – **gostei muito da**

música, gostei demais da música. O paralelismo caracteriza problema de **coerência recorrencial**.

No trecho (4), podem ser observados casos de **coesão sequencial**, através da utilização correta do operador do discurso **pois**, que indica explicação ou justificação. Ainda no mesmo trecho, observa-se um problema de **sequenciação temporal**, mais especificamente, de **correlação dos tempos verbais** (admiro, desejo, **fazem**).

Analisaremos, agora, o Texto 4, uma carta da aluna Adriane para a ex presidente Dilma Roussef:

(1) “[...] algumas pessoas gostaram do seu mandato, outras não, **pois** foram à favor do impeachmet. ”

(2) “Através dessa carta, **que apesar** de erros cometidos[...]”

(3) “**Reconheço, que** não fico por dentro da política brasileira, **mas percebo que** tirar você do seu mandato, não ajudou a melhorar o país. **Pois** queríamos um país justo, e com o atual presidente, **vejo que**[...]”

(4) “Você pode ter cometidos erros, que não foram do agrado da população, **mas** você fez um bom mandato[...]”

(5) “Muitos foram contra tirar você, **mas** vamos fazer um país melhor. ”

Fonte: Textos produzidos pelos alunos no contexto da pesquisa.

No texto acima, nos trechos (1), (3), (4) e (5), podem ser observados casos de **decoesão sequencial**. Nos trechos (1) e (3), a autora usou o operador do discurso **pois**, no entanto, apenas no primeiro trecho o operador foi utilizado de forma correta, expressando a ideia de justificação. Nos trechos (3), (4) e (5), a autora fez uso da conjunção, mas, que indica contrajunção e serve para articular frases cujos conteúdos se opõem. Entretanto, no último trecho, o operador não foi utilizado de forma correta.

Há, no texto, problemas relacionados à **coerência recorrencial**, que podem ser observados com a presença

de**paralelismo** nos trechos (3) e (4) – **Reconheço, que; percebo que; vejo que.**

O último texto a ser analisado é uma carta para a escritora J.K.Rowling, escrita pela aluna Beatriz

- (1) “Foi um prazer **ler todos os seus livros, viver todas as suas histórias**[...]”
- (2) “[...] e ver como uma mulher pode superar tudo e todos sozinha, apenas com **sua** inteligência e o **seu** caráter. ”
- (3) “É uma mulher admirável, **não só** por ter conseguido vencer sozinha, **mas** por nunca ter desistido de si mesma. ”
- (4) “Você é a inspiração de várias crianças no mundo todo, inclusive a **minha.** ”

Fonte: Textos produzidos pelos alunos no contexto da pesquisa.

No texto ora analisado, é possível perceber, logo no primeiro trecho, casos relacionados à **coerência recorrencial**, que podem ser observados com a presença de **paralelismo** em **ler todos os seus livros, viver todas as suas histórias.**

Nos trechos (1), (2) e (4), observa-se a **coesão referencial**. Nos dois primeiros trechos, a autora utiliza adequadamente os pronomes **seu(s)/sua(s)** como trmos catafóricos. No trecho (4), a autora utiliza, de forma apropriada, a **elipse**, para evitar a repetição da palavra **inspiração**.

Como exemplo da **coesão sequencial**, pode-se notar, no trecho (3), o uso do operador do discurso do tipo conjunção - **não só..., mas -**, que consiste na conexão cujos conteúdos se adicionam.

Durante a análise dos cinco textos escolhidos, o que se pode detectar é que, de fato, os alunos apresentam muitas dificuldades no uso da coesão referencial e sequencial. Provavelmente, essa é uma consequência do processo de alfabetização e do pouco trabalho desenvolvido com produções de texto no decorrer dos anos.

Intensificar as atividades de produção textual e a exploração dos diversos gêneros textuais, com enfoque nos recursos coesivos certamente levará o aluno ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao ato de escrever com sentido.

5. Considerações finais

O presente estudo busca contribuir para a identificação das dificuldades do processo ensino e aprendizagem da escrita, servindo de parâmetro para que ações mais eficazes sejam adotadas, no sentido de garantir a qualidade da educação. Ressalta-se que a compreensão sobre os temas escrita e leitura podem funcionar como fator de retroalimentação e de forma macroestrutural, contribuindo para a aprendizagem de diferentes conteúdos escolares.

A análise e tratamento dos dados desta pesquisa permitem compreender a e verificar se há relação entre teoria e prática. Constata-se, então, que a dificuldade encontrada pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, quando se trata de produção textual, é mais acentuada no uso dos elementos coesivos, necessários à produção de sentido do texto, garantindo o fluxo da informação.

Os Indicadores da Qualidade na Educação do MEC afirmam que a missão de orientar o aluno na aquisição da escrita é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional.

Todas as crianças são capazes de aprender. Por isso, a escola precisa organizar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, garantindo que todos eles possam se desenvolver na leitura e na escrita. Esse compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da equipe de gestão da escola, formada pela direção e pela coordenação pedagógica ou supervisão de ensino. A equipe de gestão deve ajudar os professores em seu trabalho, avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes, inclusive comparando os resultados de sua escola com os resultados das escolas do entorno, do município ou Estado, além de sempre

conversar com as famílias sobre o desenvolvimento de seus filhos em relação à leitura e à escrita. Os gestores da escola e os professores podem dar dicas para os pais sobre como ajudar seus filhos nesse desenvolvimento, e o Conselho Escolar pode ser um bom aliado nesse sentido. (MEC, 2006, p. 5).

No espaço escolar, gestores e professores precisam promover ações que proporcionem a aprendizagem significativa da escrita, levando o aluno a perceber a produção escrita não apenas como um meio de ser avaliado, mas como meio de expressão do pensamento.

Em um sentido mais amplo, a proficiência na escrita e leitura reflete no exercício da cidadania, já que permite não só o exercício do poder individual de análise como também da tomada de decisão, possibilitando um entendimento mais amplo da realidade, exigindo um aprendizado contínuo. Pode-se dizer que quanto mais se lê e se compreende, maior será o entendimento dos fatos e a compreensão do mundo.

Com base na literatura recuperada sobre o tema, insiste-se na premissa de que alunos do ensino fundamental poderiam melhorar ainda mais sua escrita e compreensão em leitura se ações interventivas fossem realmente desenvolvidas pelos entes públicos e privados que atuam no segmento da educação.

Referências

- ALGERI, Marinês Serro. Dificuldades de Aprendizagem na Escrita: um olhar psicopedagógico. **REI - Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas - RS, v. 9, n. 20, p. 1-12, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/226_1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- FERREIRO, Emília. **Com Todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, J. **Dificuldades de aprendizagem:** linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

KOCH, I. G. V. **O Texto e a Construção de Sentidos.** São Paulo. Contexto, 1991.

MARCUSCHI, L.A. **Linguística de Texto:** O que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983.

_____. **Contextualização explicitude na fala e na escrita.** São Paulo: Ática, 1995.

MEC. (SEB). **Indicadores da qualidade na educação:** dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2006. 5 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/indqual_2.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

REBELO, J. A. S. Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico. **Coleção Horizontes da Didática,** Edições Asa, 1993.

Anexo A - Texto da Aluna Beatriz

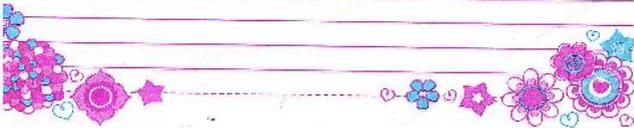


Querida T.K Rowling

27/05/17, quarta-feira

Foi um prazer ler todos os seus livros, vierei todas as suas histórias e veni como uma mulher pode superar tudo e todos sozinho, apenas com sua inteligência e o seu caráter. Isso sempre foi forte e nunca desistiu de suas histórias, do que você passou de filho. É uma mulher admirável, não se por ter conseguido vencer sozinho, mas por nunca ter desistido de si mesma. Você é a inspiração de várias crianças no mundo todo, inclusive a minha.

PS: A morte do Sirius era necessário mesmo?
Com amor, Beatriz ▲



Anexo B - Texto do aluno José Luciano

Data: 17 de maio de 2017

Nome: José Luciano Martins Neto nº 22/1611

Querido senhor Tenente

Podem-se notar vários assuntos recorrentes no mundo todo como por exemplo, um caso de terrorismo que corre de leste a oeste. O ponto que quero chegar é uma forma de ajuda-lhes, não com bombas (Selabala) e sim socorrendo-os, enviando tropas tanto médicas como defesas. Esse fato, de certo modo, é bem problemático pois as pessoas envolvidas não possuem uma opinião transformando-as em pessoas brutas, seguidas por algum indivíduo para matar os cristãos e as demais religiões. Além disso, o senhor tem vários aliados para o ajudar, se não combatermos de forma calma e com escolhas certas para acabar com o terrorismo conseguiremos abrir novos horizontes de perspectivas, fatos e escolhas corretas, com pensamentos sábios e práticos. Se fizer desta forma pagará esforços e terá melhores resultados.

Agradeço pela sua compreensão.

Anexo C - Texto da aluna Kaylane

| | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Sab | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

Caro, ~~19~~ de maio de 2017.

Querida Jessie,

Devido ao seu incrível talento para com o ramo das artes, resolvi criar esta parte para você. Sendo um dos principais ícones da música pop da nossa geração, gostaria de lhe pedir encarecidamente ideias para plantar por um fim no trabalho que abraça nossos sonhos e sonhos de todo o mundo. (Mas da música não poderíamos nos ajudar várias pessoas? Ouvi que sim. Como uma de suas músicas diz: "Precisamos voltar no tempo quando a música deixava todos nós unidos [...] se todos nós relaxarmos e nos divertirmos agora quanto que nós sentiremos muito bem". Claro que sem a presença de paz artes, nada poderá ser feito. E paz vem acompanhada da felicidade. E a mudança começa nos pequenos. E se deixarmos o orgulho de lado também? Chover de vez em quando perder do perdão ao próximo ou só chora por chora. "Tudo bem não estar bem", é o que Lizzo You Are diz.

Entretanto, não podemos somente apresentar as ideias e não aceitar-las. A mudança começa em cada um de nós. Mudando a nós mesmos podemos mudar o mundo.

Beijos e abraços, Kaylane.

Anexo D - Texto da aluna Maria Eduarda

Maranguape, 17 de maio de 2017

Querido Papá Francisco, estou escrevendo esta carta, para falar da administração que tem o seu senhor.

Bom, o senhor é uma figura muito importante para todo o Brasil, é um grande exemplo para todos nós. O senhor nos inspira muito, toda vez que mostra sua honestidade, generosidade e compaixão pelo próximo.

A maneira como o senhor trata os humildes, nos mostra que realmente, o senhor é um monarca de Deus para o povo. Sempre seguirei o seu exemplo. Me despeço agora com um grande abraço.

M^o Eduarda

Anexo E - Texto do aluno Brendow

Brasil-CE, 14 de Maio de 2014

Prezada Pitty,

Estou lhe enviando esta carta para agradecer pelas suas músicas que me fazem refletir, muito, sobre a vida e o mundo em ^{que} nós vivemos. Gostei muito da música "Cálice", que nos passa como era o tempo e as leis, e também a violência, na Ditadura Militar. Eu, particularmente, gostei demais da música "Admirável Chip Novo", pois reflete muito a sociedade de hoje, mostra como ~~a~~ a sociedade nos reprime; fazemos de coisas terríveis ~~em~~ outras pessoas, ao invés de nós mesmos. Te admiro ~~de~~ demais e desejo que tua música seja mais sucesso, que nos faça repensar nossas atitudes.

Um Beijo

Brendow Ribeiro Valentim

Anexo F - Texto do aluno Francisco Robson

Escola: Rio Grande do Norte
 Nome: Francisco Robson de Prado Ferreira
 Data: 17 de Maio de 2017

Carta para o Lula

É com enorme satisfação que escrevo esta carta para uma pessoa que foi muito importante para o Brasil há 7 anos atrás, essa pessoa é o Lula que eu admirei muito e é ele que eu desejo que seja o próximo presidente da república nas eleições do ano de 2018, eu até mesmo se elegesse ele logo após essa trágica notícia que chocou todos os brasileiros sobre Michel Temer o atual presidente da república ter comprado o silêncio de Eduardo Cunha para não desvendare uma lavagem de dinheiro na operação Lava-jato, enfim o senhor Lula é melhor opção para nossa nação e deixa nosso país sem a corrupção que está nos dias de hoje e espero que o senhor volte a seu cargo como presidente da república e com certeza dá orgulho ao meu país e engrandecê-lo no caminho certo que na minha opinião concretizou bem o seu papel na sua última gestão e espero que goste das minhas palavras e o que eu desejo para nós brasileiros - pois era um prazer te conhecer e espero que um dia possa viver esse momento e esclarecer minha admiração por você.

Abraços / Ans: Robson
 17/05/2017

Capítulo 9

Leitura e escrita multimodais em tela

Antônio Henrique da Silva¹

1. Introdução

Sabemos que a escrita é a tecnologia mais antiga na história da humanidade. A escrita é ampla, plástica e parece uma massinha de modelar na medida em que, a depender do gênero, das situações pragmáticas do uso, dos propósitos comunicativos envolvidos, essa tecnologia assume diversas formas, como a escrita em quadrinhos, por exemplo. Nesse sentido, com a chamada escrita sequencial conhecida como Histórias em Quadrinhos (HQs) não é diferente. Há quem diga que essa arte é usada desde o período em que os homens primitivos rabiscavam as paredes das cavernas no paleolítico. Ao considerar essa vertente de pensamento, Araújo (2013, p. 89) mostra que “bem antes de computadores, tablets e smartphones existirem, os homens de épocas remotas já eram hábeis na arte de combinar linguagens para gerar o que hoje chamamos de texto multimodal.

Quando habitavam as cavernas, eram possivelmente os desenhos mesclados com algumas escritas nas paredes que os

¹ Possui graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade Federal do Ceará (2009), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016), desenvolveu pesquisa na área de Fraseologia, abordando o ensino de unidades fraseológicas nos livros didáticos de língua portuguesa no segundo segmento do ensino fundamental. Professor efetivo da rede municipal de ensino de Fortaleza, desde 2011, atuando nas turmas de 6º ao 9º. Membro do grupo de pesquisa SOCIOLIN-CE. Contato: ahsufc@yahoo.com.br

informavam e, por conseguinte, os protegiam de perigos relativos ao ambiente onde se encontravam, como por exemplo, animais ferozes e carnívoros. Desse modo, desde o Paleolítico, tecer linguagens e combinar ideias designam práticas de comunicação e, por isso, ao pintarem um texto na caverna, os homens estavam trabalhando com as linguagens e delas extraindo sentidos compartilhados”.

Esse texto multimodal citado pelo pesquisador diz respeito às relações entre as modalidades de leitura e escrita. Embora, nesse trecho, o autor foque apenas no viés da escrita, compreendemos que a participação da leitura é constituinte desse processo. Não há uma relação de subordinação, uma não subjaz a outra, mas sim de complementação, de construção de sentidos e habilidades. Na reflexão sobre os processamentos da leitura e da escrita na imagem acima há uma relação intrínseca de construção de sentidos. Embora sejam processos independentes e marcados estruturalmente com suas distinções e características próprias, não se pode dissociar uma da outra.

Neste trabalho propomos uma abordagem agregadora com essas duas modalidades comunicativas. Uma vez que trataremos da leitura multimodal e, por conseguinte, analisaremos também o processo de escrita e construção multimodais.

No transcorrer do tempo, com a emergência de outras tecnologias, a leitura e escrita sequenciais passaram por uma grande transformação. Precisamente, como mostram Araújo e Santos (2014), isso começou com o trabalho do desenhista suíço Rudolf Töpffer em 1827², que trouxe a escrita sequencial para dentro dos quadrinhos. Depois desse artista, a ideia dos quadrinhos foi adotada por muitos outros produtores desse gênero, de modo que hoje em dia os quadrinhos circulam livremente na sociedade.

A partir daí as HQs passaram a ser usadas nas atividades de leitura e escrita nos ambientes escolares. Pensando numa concepção

² Mais detalhes acerca da origem das histórias em quadrinhos podem ser lidos no seguinte endereço eletrônico <http://www.bigorna.net/index.php?secao=artigos&id=1276518125>

de língua e nos processos de aprendizagem, lembramos do que o círculo de estudos de Bakhtin defende: a leitura como um processo dialógico e a construção dos sentidos em um texto que depende também dos sujeitos que constituem essa relação no processo interativo. Acreditamos que a leitura multimodal corrobora essas ideias defendidas por esse círculo de estudos, uma vez que dá conta de um processo constante de interação entre os membros.

Como um dos gêneros bem conhecidos, hoje é possível levar os quadrinhos para escola, mas nem sempre os gêneros dos quadrinhos foram bem-vindos nos cenários pedagógicos, pois “houve um tempo no Brasil em que levar histórias em quadrinhos para a sala de aula era algo inaceitável” (RAMOS, 2009, p. 13), pois para algumas pessoas esse gênero promovia violência.

Contudo, desde a emergência dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) nos cenários pedagógicos brasileiros, a leitura, o ensino da escrita e da oralidade tem se servido da diversidade de gêneros textuais para integrar o currículo com as necessidades reais dos estudantes que buscam na escola uma oportunidade de emancipação. Desse modo, como já é conhecido por todos nós professores de língua materna, os PCNs assumem como objetivos:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (p.33)

Basicamente, nesse contexto, a proposta do referido documento oficial é de proporcionar situações didáticas por meio das quais os estudantes do ensino fundamental brasileiro percebam a multiplicidade de gêneros escritos e orais e, em função disso, desenvolvam habilidades que lhes permitam avanços na leitura, no

exercício de análise, compreensão e produção de textos em função das distintas e múltiplas situações de uso da língua no dia a dia. Tal documento também defende que “ressaltar a importância da leitura como objetivo do ensino, de aprendizagem e como objetivo de realização imediata. Isto significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes para quês: resolver um problema prático, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto.”

A reboque disso, os quadrinhos, em suas mais diversas manifestações (tirinhas, gibis, cartuns, etc), como qualquer outro gênero, podem ser objeto de reflexão da leitura e do ensino da escrita “que deve ser utilizado a partir das séries iniciais, não porque muitos julgam a sua leitura fácil, mas por existir uma produção rica e complexa por meio do entrelaçamento entre a palavra e a imagem na construção dos sentidos” (ARAÚJO, 2014, p. 192-193).

Por ser um gênero que, além da escrita e leitura, exige também a habilidade de desenho, muitos professores se sentem desencorajados a trazê-lo para sua prática docente. No entanto, nos dias atuais, o contexto escolar pode se servir da produção dos gêneros dos quadrinhos na medida em que existem softwares gratuitos que permitem que qualquer pessoa, mesmo que não dominem a arte do desenho, possa elaborar uma narrativa sequencial multimodal nos moldes dos quadrinhos. Portanto, em tempos de telas digitais, por meio das quais a interação humana também acontece, muitas ferramentas digitais estão à disposição de professores que tenham interesse em ampliar sua ação pedagógica voltada para o ensino da escrita (ARAÚJO; SANTOS, 2012; SANTOS; ARAÚJO, 2014).

Assim, as escolas que tiverem laboratórios de informática e serviço de internet podem usar os computadores e motivar os estudantes a conhecer melhor os quadrinhos, inserindo-se na proposta da web segundo a qual todos podemos ser produtores de conteúdos. Desse modo, nas aulas destinadas à leitura e ao ensino da escrita, os professores podem fazer usos pedagógicos das ferramentas digitais, como a que mostraremos nessa sequência

didática, a fim de oportunizar aos estudantes as possibilidades de operação da escrita multimodal, cujas características ultrapassam a natureza verbal do signo e se espraia para os recursos imagéticos. O fato de, hoje em dia, todos poderem ser leitores e produtores de conteúdos na web, lança luzes na prática docente na medida em que se ampliam os recursos didáticos disponíveis para o ensino de diversas áreas, como a língua portuguesa, por exemplo.

2. Sugestões metodológicas

Os estudos voltados para o texto multimodal têm sido um dos pontos de destaque na agenda da Linguística cujos resultados chegam até a escola, motivando-nos a pensar sobre como podemos fomentar a leitura e o estudo do ensino da escrita multimodal nas aulas de língua portuguesa. Na verdade, conforme defendem Kress & Van Leeuwen (1996), os autores da semiótica social e idealizadores da gramática do design visual, não existem textos monomodais. Nesse sentido, como defende Van Leeuwen (2004), todos os gêneros, sejam eles orais ou escritos, são multimodais, pois, enquanto os gêneros de fala articulam-se na oralidade e na ação, os gêneros escritos, por sua vez, articulam linguagem escrita, tabelas, gráficos e imagens, organizados em uma sintaxe visual.

Com base nisso, podemos dizer com Sardelich (2006, p. 453) que “na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos”. Essa citação aponta para uma prática de leitura e de escrita particulares na medida em que, além do gerenciamento dos recursos da sintaxe linguística, o produtor de textos multimodais terá de lidar com os recursos da sintaxe visual, já que, ao lado da escrita verbal, o produtor terá que promover textualidade em seu projeto de dizer por meio da combinação com as imagens e outros recursos. E esse nos parece ser um desafio importante que nós, professores de língua materna, podemos assumir em nossas aulas de leitura e no ensino da escrita.

Assim, podemos nos perguntar: como trazer para a prática de ensino da escrita os elementos constituintes da sintaxe visual no estudo da leitura e produção de textos? Uma possível alternativa que oferecemos é a seguinte proposta de sequência de atividades com a História em Quadrinhos Digitais, planejada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, conforme passamos a mostrar subsequentemente.

2.1. Apresentação da situação – conhecendo a ferramenta digital

Na internet, podemos encontrar várias ferramentas que podem ser úteis para o desenvolvimento da leitura e no ensino da escrita multimodais por meio do gênero histórias em quadrinhos digitais. Para a presente sequência de atividades, apresentaremos apenas uma delas: a ferramenta Pixton³. Então, a nossa primeira atividade consiste em promover a familiarização dos estudantes com essa ferramenta.

Em Araújo e Santos (2014), podemos ver uma descrição dessa ferramenta que pode ser útil aos professores a quem destinamos a presente sequência didática. Conforme mostram esses autores, a Pixton é uma ferramenta do Canadá que já conquistou muitos prêmios internacionais nas áreas de comunicação digital e da educação. Como é possível perceber, essa ferramenta oferece aos seus usuários a possibilidade de produção de quadrinhos, sem que tenhamos a habilidade de desenhar. Está disponível em dez idiomas, inclusive em português, e oferece três formas de utilização do ambiente: “Pixton por diversão”, destinado para uso pessoal e gratuito; “Pixton por escolas”, criado para instituições educacionais que pagam por um pacote e transformam a ferramenta em uma sala

³ www.pixton.com.br. Essa ferramenta e outras que também fomentam a produção de HQs digitais foram amplamente testadas por Araújo e Santos (2012; 2014a; 2014b). As experiências didáticas bem-sucedidas desses autores com a leitura e escrita multimodais dos quadrinhos digitais nos motivaram, portanto, a propor a nossa própria sequência.

de aula virtual; e o “Pixton por empresas”, que serve para fins comerciais.

Propomos aos professores a utilização da primeira opção, já que não demandará tantos recursos financeiros. Diante da própria vivência do autor deste trabalho com a Pixton, é possível garantir aos colegas professores que a opção pelo “Pixton por diversão” não comprometerá o trabalho pedagógico, pois, conforme mostramos abaixo, esse pacote da Pixton disponibiliza gratuitamente para os alunos diversos recursos por meio dos quais eles poderão proceder aos exercícios de produção, revisão e edição de seus textos. Assim, a ferramenta permite uma navegação de modo que, durante a produção dos textos, os estudantes podem acessar as opções de inserção dos personagens, elaboração dos cenários, seleção dos tipos de balões e outros objetos. Além disso, poderão realizar formatação dos quadros e produzi-los na área específica para esse fim.

Desse modo, para darmos concretude a nossa ideia de leitura e ensino de escrita multimodais por meio do gênero História em Quadrinhos Digitais, podemos evocar para nosso trabalho a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não para segui-la à risca, mas como inspiração de atividades sequenciadas que nos permitam levar aos alunos a uma reflexão acerca da leitura e escrita multimodais por meio do gênero HQ digital. A figura abaixo mostra como esses autores imaginaram uma sequência didática.

Figura 1 – Esquema de sequência didática



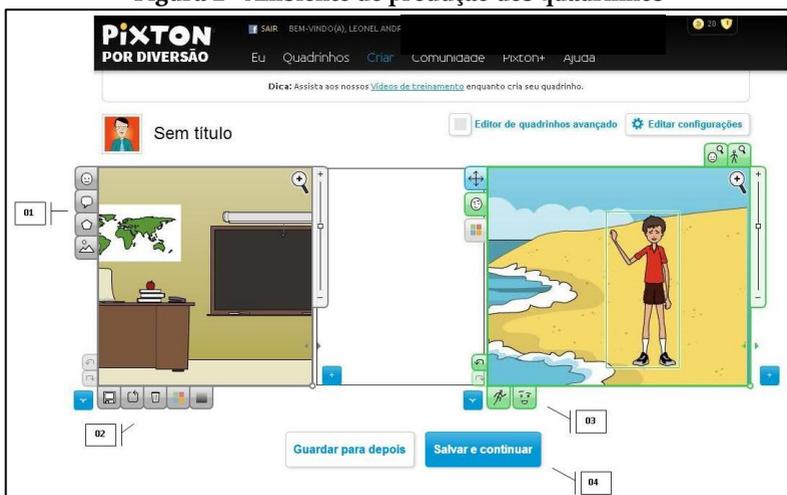
Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

Pela figura, percebemos que existe, por parte desses autores, um esforço em sistematizar um conjunto de tarefas planejadas

passo a passo com o objetivo de facilitar o domínio de um determinado gênero pelo aluno. No caso específico de nossa proposta, a apresentação da situação se dá na apresentação e exploração da própria ferramenta digital e de seus recursos multimodais.

Assim, professoras e professores, para que todos os alunos possam navegar e conhecer a Pixton, vocês devem ajudá-los a criarem um login e uma senha de acesso à ferramenta para, em conta própria, comecem a explorar os seus recursos. Portanto, em um primeiro momento, de 2h/a, deve ser dedicado para que seus alunos, depois de logados, conheçam e explorem a ferramenta, conforme sugerimos abaixo.

Figura 2 - Ambiente de produção dos quadrinhos



Fonte: Araújo e Santos (2014, p. 80).

Como podemos perceber pelo *print screen* feito da tela, acima, há uma reprodução do ambiente usado para a leitura e escrita multimodais. 2h/a podem ser dedicadas para que todos os estudantes possam conhecer a ferramenta. É imprescindível que todos saibam navegar pelas possibilidades de compreensão leitora e escrita multimodais que a Pixton oferece. Para facilitar a

compreensão dos professores, citamos a tela acima, legendada por Araújo e Santos (2014), a fim de explicarmos sobre os recursos com os quais os alunos escreverão suas HQs digitais. A ferramenta dispõe de ícones (01) para inserção de personagens, balões, objetos e cenários; após inserir os elementos no quadro; possui opções (02) de salvar, refazer, apagar e mudar a cor do cenário; quando inserimos um personagem, podemos fazer algumas formatações (03) importantes, como editar posição do corpo e expressões faciais. Após concluir o trabalho, podemos clicar nos ícones (04) para guardar o quadrinho para futuras formatações ou publicar o texto para que outros usuários o leiam. Com esses recursos, os estudantes poderão construir várias histórias e explorar os diversos expedientes necessários para a produção de suas HQs. Conhecer todos essas opções e possibilidades de uso da ferramenta é necessário para que a elaboração dos quadrinhos aconteça com sucesso.

Professoras e professores, depois da aula de reconhecimento da ferramenta, uma maneira de suscitar a reflexão entre seus alunos, durante e após a aula pode seguir mais ou menos o roteiro abaixo:

- Que tipo de texto essa ferramenta permite escrever?
- Que tipo de leitura é realizada nessa ferramenta?
- Quais linguagens vocês podem usar para essa escrita?
- De que maneira essas linguagens podem ser combinadas?
- Que diferenças podem ser observadas entre escrever quadrinhos no papel e na tela?
- Que diferenças podem ser observadas entre ler quadrinhos no papel e na tela?

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esperamos que esse debate se mostre afinado aos estudos voltados para o texto multimodal, pois, conforme já dissemos, tem sido um dos pontos de destaque na agenda da pesquisa Linguística e cujos resultados começam a chegar até a escola, lançando

importantes luzes na prática do ensino da escrita e da leitura. Esperamos, ainda, que os alunos, mesmo que intuitivamente e pela experiência com a ferramenta, percebam, como mostra Snyder (2002, p. 3), que

em um mundo eletronicamente mediado, ser letrado tem a ver com a compreensão de como as diferentes modalidades semióticas são combinadas de forma complexa para criar significado. As pessoas precisam aprender a construir sentido em relação aos sistemas de ícones presentes nas telas de computador – com todas as combinações de signos, símbolos, imagens, palavras e sons.

Nessa perspectiva de trabalho, esperamos que os estudantes compreendam que, para a composição de textos multimodais, como as HQs digitais, faz-se necessário mobilizar conhecimentos prescindíveis sobre como promover efeitos de sentidos na combinação entre escrita verbal, imagens, layout e outros recursos digitais de maneira independente e interativa. Tudo isso está diretamente relacionado à leitura dialógica de produção e construção de sentidos em um texto, ou seja, não podemos desconsiderar a leitura e escrita multimodais. Isso requer um exercício de metalinguagem, por meio do qual o sujeito, paulatinamente, avança no exercício desse tipo de processamento leitor e de escrita.

2.2. Explorando a leitura e os efeitos de sentido dos balões

Uma segunda atividade, que pode acontecer em 2h/a, diz respeito à leitura e à exploração dos recursos semióticos que devem ser combinados com a escrita. Nesse aspecto, os balões, por exemplo, devem ser selecionados adequadamente ao que os personagens estão fazendo nas narrativas. Explorar a força semiótica dos balões é, portanto, relevante à compreensão leitora e à escrita nesse gênero na medida em que o estudante precisará estabelecer construção de sentidos a partir da combinação da escrita

verbal com o sistema de ícones disponibilizados pela ferramenta, a linguagem não verbal.

Assim, os alunos precisam saber o que significam os diferentes tipos de balões. Vejamos o exemplo abaixo.

Figura 3 - Tipos de balões



Fonte: <http://goo.gl/HRuYSZ> [Link encurtado pelo encurtador de links do Google]

Após a exploração dos efeitos de sentido dos balões, poderíamos propor que os estudantes observem a HQ abaixo.

Figura 4 - HQ para atividade



Fonte: Pixton (www.pixton.com.br).

A atividade consiste em ler, observar os cenários e o conteúdo dessa narrativa para propor novas possibilidades de usos dos recursos semióticos dos balões e também acerca da história, uma vez que os estudantes deverão inserir a escrita nos balões. Para isso, devem acessar à ferramenta e navegar pelos seus recursos, ler suas opções de funcionalidade, a fim de fomentar a produção textual. Para que os professores auxiliem seus alunos, propomos, abaixo, algumas questões que possam servir de norteamto para a escrita multimodal de seus alunos.

- Que leitura, compreensão, você faz das situações acima?
- O que você escreveria nos balões?
- Os balões selecionados dão conta das imagens e do que você decidiu escrever?
- Haveria algo que você mudaria? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor.

3. Praticando a escrita e leitura nas hqs digitais

Para essa terceira fase da sequência, pensamos em modular as ações a fim de que a prática da escrita do referido gênero assuma contornos mais verossímeis e façam sentido para os alunos. Como já dissemos, a apresentação da situação se deu quando apresentamos a proposta de leitura e escrita multimodais por meio do gênero HQ digital e como situamos essa proposta na apresentação e exploração da ferramenta Pixton e dos efeitos de sentido que emergem da leitura e uso de seus recursos multimodais. Pensemos agora como tudo isso pode servir de gatilho para produção inicial dos alunos.

3.1. Produção inicial

De posse dos conhecimentos relativos aos recursos da ferramenta Pixton, nossa ideia é a de que os professores suscitem debates acerca da situação política atual do país⁴. Para tanto, essa atividade pode acontecer em 4h/a. A ideia é a de que os estudantes tenham espaço para expressar suas ideias em HQ digitais acerca das questões que envolveram e envolvem o impeachment da presidente afastada Dilma Rousseff. Desse modo, a sugestão, para garantir um mínimo de alinhamento temático, é que os personagens, os balões, os cenários devem surgir dos recursos da Pixton e refletir o cotidiano da escola e da cidade dos alunos acerca da situação política atual. O quadro abaixo ajuda refletir sobre a produção inicial.

⁴ Esse trabalho está sendo escrito no momento em que o Brasil passa pelo segundo impeachment de sua história republicana.

| PRODUÇÃO INICIAL | | |
|---|--|--|
| Objetivos | Atividade | Materiais |
| Produzir uma pequena HQ digital usando os recursos da ferramenta Pixton | Leitura em jornais digitais sobre o impeachment; Exame de vídeos no YouTube acerca das manifestações contra e a favor do impeachment. | Site de jornais Site do YouTube Ferramenta Pixton para produção das HQs digitais |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Professoras e professores, duas notícias e dois vídeos fomentarão a elaboração da produção inicial das HQs digitais dos alunos. O material segue indicado nos links abaixo, mas vocês podem acessar a outras páginas na internet sobre a polêmica contra e a favor do impeachment.

Quadro 1 - Notícia e vídeo contra o impeachment

Título da notícia: **Fortaleza tem atos contra o impeachment de Dilma nesta terça**

Capital cearense teve pelo menos três protestos nesta manhã. Na BR-116, membros do MST bloquearam trecho em Chorozinho.

Fonte: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/05/fortaleza-tem-atos-contr-o-impeachment-de-dilma-nesta-terca.html>

Título do vídeo: Dia do Trabalho em Fortaleza tem protestos contra o impeachment de Dilma

Fonte: O Povo online. <https://www.youtube.com/watch?v=op-gNjHTTCo>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quadro 2 - Notícia e vídeo a favor do impeachment

Título: **Manifestações a favor do impeachment ocorrem neste domingo**

Deputados votam neste domingo se abrem, ou não, processo contra Dilma.

Também há protestos contra o impeachment ocorrendo em cidades do país.

Fonte: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/04/manifestacoes-favor-do-impeachment-ocorrem-neste-domingo.html>

Título: Dança do Impeachment- Manifestação Fortaleza 16/08

<https://www.youtube.com/watch?v=BfnWmsNhl9I>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os alunos devem ler as notícias e assistir aos vídeos criticamente e, com ajuda dos colegas professores, desvendar quais as ideologias que estão presentes nas notícias e nos vídeos. Com base nisso, poderiam elaborar então a HQ digital na ferramenta Pixton. Além disso, para ajudar no desenvolvimento temático das HQs digitais e no processo de geração de ideias para suas produções, os discentes terão acesso no meio digital a vários exemplos de tirinhas e quadrinhos (12 no total) acerca da atual situação política brasileira. Vejam alguns exemplos:

Figura 5 - Tirinhas sobre o impeachment





Fonte: BuzzFeed.

O professor pode e deve auxiliar os discentes na tarefa de ler, interpretar e debater sobre esses exemplos que retratam e explicam sobre diversos ângulos a política do nosso país. Os cinco exemplos

supracitados e os demais estão disponíveis no endereço eletrônico a seguir: https://www.buzzfeed.com/manuelabarem/14-tirinhas-e-quadrinhos-sobre-a-politica-brasileira?utm_term=.uvwwlA78AY#.aoxmMxP8xp.

Após esse processo de construção temática das HQs digitais, as orientações para atividade de produção inicial das HQs são as seguintes:

- Que argumentos a favor e contra o impeachment aparecem nas notícias e nos vídeos?
- Elabore sua História em Quadrinhos na Pixton, imaginando personagens que argumentam em favor ou contra o impeachment de Dilma.
- Como os personagens de sua HQ digital se posicionariam diante dessa polêmica?
- Quais os balões que você usaria para gerar efeitos de sentido a favor ou contra o impeachment de Dilma?
- Como os personagens estarão vestidos?
- Quais os cenários possíveis para sua história?

Fonte: Elaborada pelo autor.

Feita a produção inicial, a sequência seguirá para os módulos.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), os módulos intermediários podem ser planejados pelo professor de modo a considerar as singularidades do gênero em questão. Assim, aspectos composicionais, temáticos, linguísticos, multimodais e culturais podem ser trabalhados nesses módulos. Para nossa sequência didática, sugerimos que os estudantes observem a natureza narrativa das HQs como sendo distinta da natureza narrativa de uma notícia jornalística e vejam como os recursos multimodais da ferramenta Pixton podem ser úteis nessa tarefa. Um texto de um jornal online, como o jornal O Povo, não apresenta um acontecimento do mesmo jeito de uma HQ digital. Questione essas composições narrativas com seus alunos e alunas. Assim, ao captar elementos das notícias para transformá-los em HQs será necessário

observar e marcar, por meios dos recursos multimodais, a temporalidade da narrativa.

Os professores e os alunos podem fazer uma análise conjunta das produções iniciais a fim de observar como os produtores dos textos conseguiram sintetizar as ideias retiradas das notícias em um novo gênero (HQ digitais) e, ao fazê-lo, como operaram com a natureza temporal desse tipo de narrativa, que tipo de compreensão leitora dos acontecimentos foi elaborada nas produções iniciais, observando como os recursos multimodais da ferramenta Pixton convergem a favor da construção de sentido no gênero HQs digitais.

Vamos aos dois módulos pensados por nós. Antes, porém, julgamos relevante assinalar que, geralmente, a produção inicial é muito relevante porque ela trará à tona os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática a ser trabalhada. Vários indícios de compreensão das leituras apresentadas serão testados. Assim, a depender do que eles trouxeram, a quantidade de módulos intermediários entre a produção inicial e a final pode sofrer muitas alterações.

| MÓDULO 1 – Síntese das ideias retiradas das notícias | | |
|---|---|---|
| Objetivos | Atividades | Materiais |
| <p>Perceber que o tempo nas HQs acontece de modo distinto do que se viu na notícia e no vídeo.</p> <p>Compreender que a natureza narrativa se altera em gêneros como a notícia escrita, o vídeo jornalístico e em uma HQ digital.</p> | <p>Mostrar aos alunos que a quantidade de quadrinhos é pequena e que, em função disso, a temporalidade narrativa deve estar adequada a essa exigência do gênero;</p> <p>Indicar aos alunos que a disposição dos quadrinhos gera efeitos de sentido;</p> | <p>HQs impressas como exemplos para produção das HQs digitais</p> <p>Ferramenta Pixton para produção das HQs digitais</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | Em duplas, podem examinar a sequência temporal uns dos outros a fim de melhorar a narrativa. | |
|--|--|--|

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para viabilizar a realização do Módulo 1, vocês poderão usar zh/a. As orientações para ajudar nesse processo de apoio pedagógico aos alunos poderiam ser algo como sugerimos abaixo:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como os personagens de uma HQ conversariam acerca das manifestações contra e a favor do impeachment? ▪ Eles leram outras notícias e assistiram a outros vídeos na mídia sobre esse acontecimento? ▪ Como eles reagem a essas notícias? ▪ Eles estão se preparando para participar de alguma manifestação? ▪ Como planejam sua participação? |
|---|

Fonte: Elaborada pelo autor.

As questões acima ajudam a pensar na temporalidade da narrativa da HQ digital e no modo pelo qual os produtores deverão planejar a sua escrita, considerando o que caracteriza o referido gênero. O que antes era notícia escrita e vídeo, agora deve se transformar em HQ e, em função disso, a escrita e os recursos a ela pertinentes também devem ser alterados. Espera-se, portanto, que os estudantes, ao exercerem seu pensamento crítico frente aos acontecimentos políticos do país, atentem para as peculiaridades da escrita das HQs digitais no ambiente da Pixton. É fundamental destacar que isso se configura como um processo de (re) textualização da modalidade jornalística para a modalidade das HQs digitais.

| MÓDULO 2 – Recursos multimodais | | |
|--|----------------|-----------------|
| os | Objetiv | Atividad |
| es | is | Materia |
| | | |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Reconhecer os tipos de balões e os efeitos de sentido</p> <p>Conhecer o layout dos quadrinhos como estratégias de construção de sentido</p> <p>Atentar para escolha dos cenários, das expressões faciais e corporais dos personagens e da movimentação deles nos quadrinhos</p> | <p>Leitura de HQs impressas para examinar os diferentes tipos de balões.</p> <p>Identificar a ocorrência dos diferentes tipos de balões, relacionando aos efeitos de sentido dentro dos quadrinhos;</p> <p>Praticar a escrita na ferramenta Pixton a fim de ver em que situações os balões e as expressões faciais e corporais dos personagens evocam efeitos de sentidos na narrativa.</p> | <p>HQs impressas como exemplos para produção das HQs digitais</p> <p>Ferramenta Pixton para produção das HQs digitais</p> |
|--|---|---|

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para auxiliar a mediação desse segundo módulo, sugerimos aos professores que utilizem 2h/a, seguindo as orientações subsequentes:

- Como esses personagens falam em suas histórias?
- Como eles estão vestidos?
- Quais as cores de suas roupas?
- Em que cenários estão?
- Como se movimentam nesses cenários?
- Quais as expressões corporais e faciais que ajudam o leitor a compreender os efeitos de sentido que vocês quiserem dar aos seus textos?
- Que tipos de balões selecionaram a fim de facilitar a construção do sentido pelo seu leitor?

Fonte: Elaborada pelo autor.

As questões do módulo 2 tem o objetivo de promover reflexão acerca das escolhas multimodais feitas pelos produtores das HQs digitais a fim de que eles percebam que nada deve ser escolhido

aleatoriamente, sem reflexão, mas como ocorre no processo de compreensão leitora e de escrita, tudo deve ser uma ponte na configuração e integração dos elementos que favoreçam a construção de sentido pelo leitor. Feitas essas considerações, podemos passar para a produção final, que pode acontecer em 2h/a.

| PRODUÇÃO FINAL | | |
|---|--|--------------------------------------|
| Objetivos | Atividade | Materiais |
| Produção da versão final da HQ digital na Pixton para concluir a sequência didática. | Leitura em duplas das edições feitas até aqui a fim de verificar o que foi alterado. | HQs elaboradas na ferramenta Pixton. |
| Proceder ao trabalho de revisão, reescrita e edição das HQs, considerando os passos anteriores. | Proceder aos ajustes finais das HQs digitais, considerando as edições feitas e as considerações dos professores e dos colegas. | Rede social Facebook |
| Criação de uma página no Facebook pelo professor para divulgação das HQs. | Leitura e revisão final para entrega do produto em sua versão finalizada ao professor. | |
| | Publicação das HQs na página do Facebook. | |

Fonte: Elaborada pelo autor.

4. Considerações finais

Chegamos ao final de nossa proposta de ensino da leitura e da escrita multimodais por meio do gênero História em Quadrinhos, que é um gênero bastante conhecido, mas que se atualizou no ambiente digital da internet, trazendo ótimas possibilidades

pedagógicas para a compreensão leitora e no ensino da escrita em nossas aulas de língua portuguesa.

Ao final desta proposta de sequência didática, alertamos aos colegas para que suas intervenções sejam efetuadas tanto coletivamente quanto no âmbito individual. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas no espaço educacional, é sempre oportuno tentar um atendimento mais humano e próximo do discente.

Por meio dos módulos, a ideia é que os alunos percebam as inadequações e encontrem a melhor forma para solucioná-las. Cientes dos problemas apresentados nos seus textos e munidos dos meios pertinentes para promover a reescrita, os alunos podem acessar à ferramenta Pixton as vezes que julgarem necessárias a fim de realizarem as modificações nos seus quadrinhos.

Esperamos que esta sequência didática permita que os colegas professores cheguem a resultados bem-sucedidos que sinalizem para o sucesso dos alunos na atividade de lidar com a leitura e a escrita de gêneros multimodais que se ambientam na web.

Referências

ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais. In: Carla Viana Coscarelli. (Org.).

Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 88-115.

ARAÚJO, J.; SANTOS, L. A ferramenta digital máquina de quadrinhos em uma experiência didática com letramento visual. In: RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 45-57.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998.

- DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The grammar of visual Design. London: Routledge, 1996.
- RAMOS, P. **A leitura das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SANTOS, L.; ARAÚJO, J. La sintaxis del lenguaje visual en la enseñanza de la producción de historietas en clases de portugués como lengua materna. In: NAVARRO, Federico [et.al.]. (Org.). **Actas del Segundo Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Buenos Aires, 2014, p. 803-811.
- SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.
- SNYDER, I. (Ed.). **Silicon Literacies**: Communication, Innovation, and Education in the Electronic Age. London: Routledge, 2002.
- VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguistics should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P. SOLLOMN, R. **Discourse e Technology**: Multimodal discourse analysis. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

Parte II

**As faces da educação nos contextos sociais,
políticos e culturais avaliados perante
diversas ideologias**

Capítulo 10

Ensinar gênero na escola? Por que, para que e como não fazer?

Érico Ricard Lima Cavalcante Mota¹
Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira²
Kerginaldo Luiz de Freitas³

1. Introdução

A primeira empreitada para que este artigo se aproxime das questões colocadas é definir o termo “gênero” e justificar a ascensão da temática no contexto da atualidade. A palavra gênero emerge no contexto em que a categoria “sexo” sozinha não é mais suficiente para definir as experiências identitárias das pessoas. Há certo consenso em se acreditar que as precursoras da utilização do termo gênero – diferenciação entre o que parece ser masculino, feminino ou neutro – foram as feministas norte-americanas. Assim Scott⁴ se utiliza do Aurélio para definir inicialmente: “Gênero: categoria que indica por

¹ Doutorando em Educação (UFMT); Mestre em Educação (UECE); Especialista em Gestão Escolar (UECE) e Mídias da Educação (UFC). Professor Assistente da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

² Mestranda/Bolsista do Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Especialista em Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Licenciada em Pedagogia pela UEG – Campus Crixás.

³ Mestrando PPGE (UECE), Especialista em Tecnologias Educacionais (PUC-Rio). Professor da Rede Municipal de Fortaleza.

⁴ SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul/dez. 1990, p.5.

meio de desinências uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas. Há gêneros masculino, feminino e neutro” (HOLANDA *apud* SCOTT, 1990, p. 02).

Longe de se considerar o conceito dicionaresco como referencial neste trabalho, entende-se o gênero como conjunto de atributos construídos social, cultural e historicamente. Enquanto se nasce com órgãos genitais que determinam o sexo, o gênero pode ser uma construção/desconstrução que acontece fluidamente e flexivelmente, já que não se trata de uma condição necessariamente definitiva.

Esta é uma das concepções trazidas por Butler⁵ nas últimas décadas que trazem mais desconforto às camadas conservadoras. E como a escola lida com esta concepção? De agora em diante, entende-se que as crianças definirão seu gênero provisoriamente? Então não cabe mais à escola ensinar quais os comportamentos específicos para meninas e meninos? De qual forma a escola deve ou pode ensinar gênero? De qual forma a escola não deve ensinar gênero? Todos estes questionamentos norteiam este trabalho.

2. Estudos de gênero *versus* ideologia de gênero

Neste estudo, entende-se gênero a partir dos pressupostos pós-estruturalistas, os quais o percebe como um construto social/cultural, não pertencente ao sistema compulsório sexo/gênero (BUTLER, 2003; LOURO, 2014)⁶. Assim, este trabalho alinha-se a esse princípio por se perceber a necessidade de romper

⁵ BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

⁶ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

com lógicas naturalizadas e cristalizadas no campo social e, conseqüentemente, educacional, tais como o binarismo⁷.

É importante dizer que a desconstrução desse sistema binário permite o desmantelamento das hierarquias (DERRIDA, 1975)⁸, ou seja, por meio dessa ressignificação, as oposições homem/mulher, branco/preto, heterossexual/homossexual, por exemplo, podem ser questionadas e problematizadas.

Louro (2014), ao falar sobre a desconstrução de Derrida, afirma que “o processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções”, isto implica dizer que “os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc.” (p.37). Em outras palavras, o binarismo omite as intersecções com outros marcadores sociais e, conseqüentemente, as minorias presentes nas categorias, tal como o fato de existir mulheres negras, pobres e lésbicas etc.

Dessa forma, segue-se as teorizações de Butler (idem), ao rejeitar a imposição social que naturaliza as dimensões sexo e gênero, posto que essas categorias são construídas historicamente/socialmente/culturalmente, não havendo, nesse sentido, construtos precedentes à cultura, nem mesmo determinações pré-sociais assentadas no plano biológico.

Para problematizar ainda mais esta questão, surge nos últimos anos o termo “ideologia de gênero”, que é atualmente e constantemente utilizado como forma de combater a concepção de que gênero pode não coincidir com o sexo do indivíduo. De acordo

⁷ O binarismo institui o que se espera de cada um dos polos, sejam eles relacionados a gênero (homem/mulher, cis/trans), sexualidade (heterossexualidade/homossexualidade, hétero/lésbica), raça (branco/preto) etc.

⁸ DERRIDA, J. *Posições: semiologia e materialismo*. Tradução de Maria Margarida Correia Calvente Barahona. Plátano: Lisboa, 1975.

com Jimena Furlani⁹ (2016) há dois livros que deram origem ao termo: 1. Agenda de gênero (1996) de Dale O’Leary; 2. Ideologia de gênero: o gênero como ferramenta de poder (2010) escrito por Jorge Scala¹⁰.

Dale O’Leary é uma ativista pró-vida que participou como delegada nas Conferências Internacionais promovidas pela ONU no Cairo (1994) e em Pequim (1995). O’Leary atribui a tendência aos movimentos feministas e diz que a partir das tais conferências a ONU passou a adotar a perspectiva de gênero para fortalecer as políticas públicas em prol dos direitos das mulheres. Em seguida, o termo é utilizado novamente na Conferência Episcopal da Igreja Católica, realizada no Peru, cujo tema foi “A ideologia de gênero – seus perigos e alcances”.

O segundo livro, de autoria de Jorge Scala chega ao Brasil com o título “Ideologia de gênero – o neototalitarismo e a morte da família” (2015). Na verdade, não espanta a tradução feita pelo Padre Luiz Carlos Lodi da Cruz¹¹, presidente do Instituto Pró-Vida de Anápolis. Cita-se trecho a seguir das concepções do tradutor:

Adverte-nos o autor que não devemos falar de gênero quando nos referimos a pessoas, mas simplesmente de sexo. Gênero é um conceito ideológico que tenta anular as diferenças e aptidões naturais de cada sexo. A população se divide em homens e mulheres, não em homossexuais e heterossexuais. Esta última classificação é perigosa, pois tende a colocar no mesmo nível uma anormalidade (o homossexualismo) e a normalidade sexual, como se tudo fosse mera questão de legítima opção. Não se deve falar, sem mais, que a Igreja é contrária à discriminação aos homossexuais. O Catecismo da Igreja Católica teve o cuidado de

⁹ FURLANI, Jimena. *Ideologia de Gênero - Parte 1/6 - Quem criou, por que e para que?* 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5r01O10lv8>. Acesso em 22/12/2017.

¹⁰ SCALA, Jorge. *Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família*. São Paulo: Katochesis, 2010.

¹¹ CRUZ, Luiz Carlos Lodi da. Disponível em: [http://www.providaanapolis.org.br/index.php/produtos/item/244-ideologia-de-genero-neototalitarismo-e-morte-da-familia.\(prefacio\)](http://www.providaanapolis.org.br/index.php/produtos/item/244-ideologia-de-genero-neototalitarismo-e-morte-da-familia.(prefacio)). Acesso em 22/12/2017.

distinguir: “evitar-se-á para com eles todo sinal de discriminação injusta” (n.º 2358). O texto supõe, portanto, que a Igreja admite discriminações justas para com os homossexuais. E de fato admite. Uma delas é a proibição de receberem a Sagrada Comunhão, enquanto não abandonarem seu pecado (o que vale também para qualquer outro pecado grave). Outra é a impossibilidade de serem admitidos em seminários e casas religiosas. Tampouco um cristão deve dizer que se opõe à homofobia, pois este vocábulo pejorativo foi criado para designar as discriminações justas (CRUZ, idem).

Considerando o trecho acima citado, pode-se perceber que se trata de concepções puramente religiosas sectárias dirigidas especificamente ao público católico. O que se pode perceber neste confronto, entre a orientação religiosa e as contribuições da ciência é que volta em cena a diáde do século XVI entre igreja e ciência; entre teocentrismo e antropocentrismo. O velho debate que predominou as três primeiras décadas do século XX no Brasil, entre qual orientação as escolas deveriam seguir: a orientação cristã ou laica. Percebe-se que o debate permanece vivo, entre a epistemologia essencialista do corpo humano como divino, sacralizado, intocável e a epistemologia existencialista da ciência humanista que compreende o homem e mulher em todas as suas infinitas possibilidades subjetivas. O que está em jogo não é só o corpo do/a homem/mulher, mas o usufruto do corpo e da mente humana. As bandeiras religiosas estão sempre privando principalmente a mulher do uso e arbítrio do seu próprio corpo e da liberdade sobre ele.

Se considerar que o conceito de ideologia como algo negativo, no sentido de entendê-la como verdade parcial, adulterada, manipulada por alguém, não faz sentido falar em ideologia de gênero. Ora, a visão científica dos fatos concebe o homem e a mulher com todas as suas potencialidades, desejos, inclinações, pulsões, emoções, enquanto a visão religiosa idealiza um homem e uma mulher obedientes a Deus, de essência pura, divina e

sacralizada. Então cabe a pergunta: qual das duas correntes utiliza a ideologia para se justificar?

Nesta direção, não existe ideologia de gênero, mas existe a necessidade de que a escola trabalhe o gênero? Por que a escola precisa trabalhar gênero?

3. Por que e para quê trabalhar gênero na escola?

Pesquisas atuais como a de Carvalho (2001) citadas por Bitencourt (2017)¹² revelaram que docentes têm tendência a reproduzirem discursos, tais como: “meninas são organizadas e passivas e meninos são bagunceiros” (BITENCOURT, idem). Para a autora, essa prática discursiva (ir)refletida corrobora com as “microdesigualdades de gênero” (p.157). Ou seja, vemos na escola a veiculação de valores sociais/culturais que associam características como a fragilidade e a meiguice às meninas e, contrariamente, a força e a altivez aos meninos e, conseqüentemente, (re)produz as desigualdades de gênero.

A mesma pesquisa ressalta que professores tem mais preocupação com meninas do que com meninos quando apresentam problemas de aprendizagem. As questões citadas indicam que muitos docentes, apesar de anos de escolaridade, não construíram uma consciência de gênero, mas permanecem reproduzindo impressões dadas ao acaso fundadas no senso comum.

Igualmente, Auad (2016)¹³ em *Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola* afirma que no processo de ensino e aprendizagem os meninos são mais repreendidos quanto à disciplina e as meninas mais exigidas nas tarefas. Dessa forma, estes dados corroboram a visão de que “[m]eninas que aparentam

¹² BITENCOURT, Silvana M. Gênero e educação: diferenças sim! Desigualdades não! In: *Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação – homenagem a João W. Nery*. São Paulo: Pontes, 2017.

¹³ AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo” (AUAD, idem, p.39).

Além das pesquisas e dados citados acima, pode-se citar que o Brasil é o país que mais mata homossexuais e transexuais no mundo, de acordo com pesquisa da organização não governamental Transgender Europe (LUCON)¹⁴. Entre 2008 e 2014, foram assassinados 604 travestis e transexuais. Em 2017, os números aumentaram. Leia-se o levantamento realizado pelo Grupo Gay Bahia citado por Madeiro¹⁵:

Tabela 1 - Homicídios de LGBTs por ano

Mortes de LGBTs ao ano

| Ano | Mortes | Taxa de mortes por dia |
|-------|--------|------------------------|
| 2008 | 187 | 0,51 |
| 2009 | 198 | 0,54 |
| 2010 | 260 | 0,71 |
| 2011 | 266 | 0,73 |
| 2012 | 358 | 0,93 |
| 2013 | 312 | 0,85 |
| 2014 | 326 | 0,89 |
| 2015 | 318 | 0,87 |
| 2016 | 343 | 0,94 |
| 2017* | 277* | 1,05 |

* Até 20 de setembro

Fonte: Grupo Gay da Bahia

Arte/UOL

Fonte: Grupo Gay Bahia¹⁶ citado por em Uol Notícias Cotidiano.

Considerando os dados apresentados pela pesquisa de Carvalho citada por Bitencourt(idem) e Auad(idem) pode-se

¹⁴ LUCON, Neto. Novo relatório da TGEU reafirma que Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo. Transgender Europe, 14/11/2016. Transgender Europe é a rede europeia de organizações que apoiam os direitos da população transgênero. Disponível em <http://www.nlucon.com/2016/11/novo-relatorio-da-tgeu-reafirma-que.html>. Acesso em 21/12/2017.

¹⁵ MADEIRO, Carlos. ONG aponta recorde de LGBT's mortos no Brasil em 2017: "dói só de lembrar", diz parente...-Uol notícias cotidiano. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/09/25/brasil-tem-recorde-de-lgbts-mortos-em-2017-ainda-doi-diz-parente.htm>. Acesso em 21/12/2017.

afirmar que ainda há docentes com concepções sexistas estereotipadas sobre a suposta maneira como se comportam meninos e meninas. Corroborando a isso, Bitencourt nos afirma que certas posturas sexistas deflagradas nas escolas inibem meninas de seguirem carreira que tradicionalmente são seguidas por homens, tais como engenharia, segurança pública, cientista, dentre outras. E inibem meninos de seguirem ou escolherem áreas anteriormente procuradas por mulheres, tais como a dança, a arquitetura, as artes, culinária, dentre outras profissões que são consideradas de preferência das meninas.

Considerando as duas últimas pesquisas, que mostram os números fartos de violência contra o grupo LGBTs, não é preciso muitos argumentos para que se compreenda a urgência de se criar uma consciência da importância e de se problematizar as relações de gênero.

E de onde virá esta consciência de gênero¹⁷? As famílias se escondem atrás de suas opiniões particulares, individuais, religiosas e limitadas. A TV Globo¹⁸, nos últimos anos, em suas novelas, tem caminhado nesta direção, da significação social das minorias de gênero e sexualidade, mesmo que de forma, muitas vezes, estereotipada.

Os dados de violência contra a mulher também não param de crescer. De acordo com dados da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República¹⁹, no Brasil, em 2016, foram registrados mais de 63 mil casos de violência contra a mulher. A TV, como foi citada, é um importante instrumento de formação de opiniões. Por outro lado, em outros programas permanecem

¹⁷ Entende-se por “consciência de gênero” a percepção ou ciência das relações desiguais de gênero e sua relevância no contexto social. Diferente da consciência de classe, o indivíduo não precisa pertencer a este gênero para perceber as relações desiguais entre gênero hegemônico e condição subalternizada.

¹⁸ Ao dizer isso, não se pretende fazer apologia à emissora, mas demonstrar que ela, por iniciativa própria ou pressionada pelos movimentos LGBTQ+, por exemplo, está visibilizando por meio de sua programação personagens com características análogas ao público LGBT.

¹⁹ SPM. Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. Disponível: <http://www.spm.gov.br/sobre/asecretaria>. Acesso em: 21/12/2017 às 9:25.

reproduzindo a visão preconceituosa, sexista e estereotipada das mulheres, dos/as trabalhadores/as pobres, negros/as e indígenas. E como fica a função da escola diante de tais dados?

Há visões diferenciadas da escola. Para Jean Claude Forquin²⁰:

O que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura (p.13) ... a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (...) educação e cultura aparecem como as duas faces rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FORQUIN, idem, p.14).

Forquin considera fundamental a função da escola no sentido de “transmitir e perpetuar a experiência humana”. Nesta direção poder-se-ia supor que basta a escola reproduzir os conceitos patriarcais e heteronormativos impregnados na cultura popular. Ou seja, se disser que basta à escola reproduzir a cultura, certamente esta escola irá reproduzir a cultura atual brasileira que subalterniza mulheres, homossexuais e transexuais.

Para Saviani (2015)²¹, por exemplo, o trabalho educativo pode ser entendido como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, idem, p. 33). Para Saviani(idem) a escola não se justifica senão para socializar o saber sistematizado produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos/as homens/mulheres, a saber, o conhecimento científico. Se a escola existe para socializar o saber sistematizado produzido socialmente pelos cientistas, os novos estudos e

²⁰ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.

²¹ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*/Dermeval Saviani - 11^a ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

concepções de gênero devem sim ser incorporados ao currículo da escola. Na escola, a *epistême* necessita se sobrepôr à *sophia* (saber proveniente da experiência de vida) e à *doxa* (opinião).

Para Severino (2006)²², não faz sentido falar da educação sem considerar sua dimensão como prática histórico-social, ou seja...

pressupõe assumi-la na sua condição de prática humana de caráter interventivo, ou seja, prática marcada por uma intenção interventiva, intencionando mudar situações individuais ou sociais previamente dadas. Implica uma eficácia construtiva e realiza-se numa necessária historicidade e num contexto social. Tal prática é constituída de ações mediante as quais os agentes pretendem atingir determinados fins relacionados com eles próprios, ações que visam provocar transformações nas pessoas e na sociedade, ações marcadas por finalidades buscadas intencionalmente (SEVERINO, idem, p. 291).

Nesta direção, a educação não se reduz a reproduzir a cultura, mas ressignificá-la. Se a educação escolar, nas palavras de Severino “pretende provocar transformações nas pessoas e na sociedade”, como poderia continuar reproduzindo em suas práticas os discursos sexistas, machistas, misóginos, heteronormativos? Uma escola que se propusesse a permanecer reproduzindo elementos da cultura que inibem, castram, oprimem parte de público seria uma escola que falha em seu caráter histórico-social. Entende-se que a escola é uma instituição fundada num período marcado por muitas práticas violentas, castradoras e repressoras, mas não é justificável que a escola continue a excluir pessoas, classificar comportamentos, preferir padrões, privilegiar modelos e permaneça partícipe do atraso, e que não acompanhe o pensamento progressista de seu tempo.

²²SEVERINO, Antônio Joaquim. *Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje*. In: Lima, Júlio César França (org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, EPSJV, 2006, p. 289-320.

Theodor Adorno (1995)²³, um clássico alemão, adverte que a principal meta da educação é que não voltemos ao estado de barbárie, ou seja, que Auschwitz não se repita:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995 p. 119).

Considerando o pensamento do grande filósofo alemão, pode-se entender que é necessário que se trabalhe gênero na escola, para que se combatam práticas abusivas de violência como os estupros, assédios, linchamentos e assassinatos praticados diariamente contra mulheres, gays, transexuais etc. Para que a barbárie cotidiana pela qual passam estas pessoas não venha a se repetir mais.

Mas como a escola fará isto? Esta é a pergunta mais complexa, porque não cabe aqui fazer receita de bolo, ou sugerir modelos mágicos prontos que ajudem a trabalhar gênero na escola. Para muitas famílias é completamente desnecessário que a escola fale sobre gênero. Aliás, para muitos/as pais/mães, este é o terror: que alguém, na escola, direcione seu/sua filho/a para o mundo afeminado/masculinizado e este se torne gay/lésbica ou transexual etc. Portanto é necessário que se desmistifique o trabalho sobre gênero e suas intencionalidades, sob o risco de que as escolas fujam do assunto pela possibilidade de perder seu público. Então que se comece.

²³ ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

4. Como ensinar gênero na escola?

Como não é objetivo deste breve artigo criar “receita de bolo” ou “passo-a-passo do trabalho de gênero”, porquanto limitaria a autonomia docente e comprometeria as diversas realidades díspares existentes no Brasil. Então, escolheu-se elaborar algumas reflexões iniciais acerca do como este trabalho deve ou não deve ser feito, segundo as concepções dos/as autores/as.

Primeiro, faz-se necessário dizer que não é papel da escola definir gênero de ninguém. Muito menos influenciar as crianças para que definam sua sexualidade. Para Butler (idem), não é necessário inclusive que alguém se defina isto ou aquilo, pois considera o gênero e a sexualidade como algo flexível e, por vezes, provisório, portanto não cabe à escola incentivar que a criança se defina ou defina sua orientação sexual ou se afirme. Aliás, isto pode nem acontecer na infância ou adolescência, porquanto cada pessoa tem seu tempo e não cabe à escola apressar ou retardar as coisas.

Segundo, é extremamente necessário que os/as professores/as rompam com suas concepções preestabelecidas que limitam sua abordagem, para que não venham direcionar ou influenciar gostos e preferências por área “x” ou “y”, por brinquedo “x” ou “y”, por matéria “x” ou “y”, por esporte “x” ou “y”. Para isso, seria necessário que tais profissionais tivessem em sua formação inicial ou continuada oportunidades de debate e estudo sobre gênero. Muitos/as professores/as costumam reproduzir a formação que tiveram em suas casas, muitas vezes intimidado/a com o assunto, preferem calar diante de uma situação que exigiria uma intervenção.

Terceiro, defende-se aqui uma postura aberta e tolerante por parte dos/as educadores/as no sentido de aceitar empaticamente as mais diversas posições, orientações, atitudes, definições que tomam as crianças, sem corrigi-las por isso ou recriminá-las quando declaram pertencer a quaisquer gêneros, desejos ou orientações sexuais quaisquer; gosto por determinados adereços, vestimentas

ou indumentárias. Além disso, entende-se que é necessário combater enfaticamente e veementemente quaisquer formas de preconceito, violência simbólica ou física, ou discriminação por parte dos e das colegas em quaisquer situações relacionadas a gênero, sexo, classe social ou não.

A escola tem que ser o espaço em que as pessoas devem não temer de forma alguma defenderem “a”, “b”, “c” ou “d” livremente, sem se sentirem culpadas, perseguidas, estigmatizadas ou estereotipadas pelo que pensam, desejam ou são.

Além disso, não devem ser toleradas atitudes de exclusão quaisquer. Como afirma Djamila Ribeiro²⁴, não adianta lutar pela manhã pelos direitos das mulheres, à tarde pelos direitos civis dos transexuais e deixar a luta dos direitos raciais para amanhã, e vice-versa. É necessário que a escola reflita a matriz da exclusão de uma forma interseccional. Na fala de Ribeiro(idem), é necessário que a sociedade pense em um novo marco civilizatório, não somente na instância da escola ou rompendo apenas com uma forma de subalternização, mas que seja com toda a sociedade e num sentido mais amplo de rompimento com tais processos.

Em continuidade ao terceiro ponto, a escola não deve exigir simplesmente que os/as estudantes aceitem as diferenças uns/umas aos/as outros/as. Se alguém simplesmente aceitar o diferente, ele permanece “o diferente, aceito”, mas em situação de subalternização. É necessário que a escola promova tratamento rigorosamente equivalente a todos/as, sem restrições, para que se combata o processo de inferiorização do diferente, sem privilégios para quaisquer.

Em quarto, entende-se que é necessário que a escola procure dialogar com a família no sentido de instruí-la a respeitar os ritmos, escolhas, desejos, interesses, traços identitários, e aptidões que as crianças e adolescentes venham a revelar. É provável que muitas

²⁴ RIBEIRO, Djamila T. Djamila Ribeiro: "Não dá para falar de gênero sem discutir raça e classe" (Casa Tpm 2017). Trip TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KizSC6iDao8&t=1077s>. Acesso em 21/12/2017.

das concepções sexistas, machistas, homofóbicas, misóginas que a criança venha a reproduzir tenham sido aprendidas em casa. Por último, a grande questão polêmica está na concepção binária²⁵, que segundo Butler (idem) é o fator que torna o diferente como o outro, o esquisito, o inferior, dentre outros adjetivos debilitantes. Nesta questão, este trabalho segue nesta perspectiva, porquanto compreende o gênero como uma categoria relacional, que o indivíduo sabe quem ele é a partir do outro. Entende-se aqui que a escola da atualidade entende o gênero da criança a partir da sua genitália e é papel da escola reconhecer a criança de acordo com o gênero que se identifica e se autodeclara.

Nesse sentido, Butler (idem) propõe um rompimento definitivo com a concepção binária. Assim, ao caminhar nesta direção de romper com a concepção binária, a escola contemporânea ainda enfrentaria grandes desafios, principalmente no contexto das escolas particulares que se orientam por nichos de mercado. É muito provável que, qualquer escola particular que decidisse romper com a concepção binária, perderia uma parte do seu público. O mesmo aconteceria com as editoras que decidissem confeccionar um material didático sem adotar modelos de gênero binários, tais como os atuais, certamente também sofreria boicote.

No contexto das escolas públicas, onde há mais autonomia didático-pedagógica, também enfrentaria resistências por partes conservadoras da sociedade, principalmente por partidos políticos adversários liberais, religiosos e militarizados. O Brasil há poucos anos vivenciou situação semelhante quando o governo do PT foi acusado por adversários de elaborar um “kit gay”.

Em 2004, com objetivo de combater a violência contra o público LGBT, o governo federal inaugurou o programa “Brasil sem Homofobia”. Além da formação humana, o projeto visava formar

²⁵ Concepção binária diz respeito há concepção de haver apenas dois pólos rígidos e imutáveis, sem problematizá-los: homem/mulher, preto/branco etc. Esses pólos estão imersos em relações de poder.

educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi elaborado o material que seria distribuído às instituições de todo o país. Em 2011, quando já iria ser impresso, sob pressão de partidos adversários e setores religiosos e conservadores da sociedade, o material foi suspenso a pedido da Presidência da República. Segundo os protestos, o material estimulava o “homossexualismo²⁶ e a promiscuidade”. Considerando tais fatos, afirma-se que a escola contemporânea, pública e/ou privada, não apresenta abertura para que se rompa com estruturas arraigadas historicamente na cultura patriarcal, misógina, homofóbica e transfóbica.

Neste sentido, de compreender as limitações específicas da escola, apresentam-se algumas atividades/ações que a escola pode repensar, ou seja, o gênero que não deve ser ensinado.

5. O gênero que não deve ser ensinado na escola

Considerando as experiências profissionais dos/as autores/as, resolve-se elencar um conjunto de situações que foram vivenciadas ou observadas em sala de aula, quer na condição de professores/as, coordenadores/as ou educandos/as. Aproveitam-se as situações com a finalidade de exemplificar o “gênero” que não deve ser ensinado. Para tanto se cita 10 exemplos de atitudes e ações que não devem ser executadas pela escola:

Exemplo 1: - Isso não é comportamento de moça! Se fosse um menino, eu até entenderia, mas vindo de uma moça!?

Exemplo 2: - Você é homem ou não é?! Homem que é homem não faz isso!

Exemplo 3: - Isso não é letra de uma moça!

²⁶ Lembramos que este termo foi empregado para se referir as vivências sexuais não padrões numa associação a doença, ou seja, as pessoas de sexualidade “desviantes” estariam doentes e deveriam ser tratadas/curadas.

Exemplo 4: - Eu nunca esperava isso de uma moça.

Exemplo 5: - Se fosse uma mulher fazendo fofoca, eu até entenderia, mas um rapaz?!

Exemplo 6: - Este brinquedo é para menino. O de menina é aquele!

Exemplo 7: - Não se bate no rosto de homem. Ele é como um leão!

Exemplo 8: - Essa menina é pior que os meninos. Dá mais trabalho que todos os meninos juntos.

Exemplo 9: - Princesas não correm, elas andam delicadamente!

Exemplo 10: - Moças devem ficar nesta fila e meninos na outra!

De acordo com Auad (2016) e Miskolci (2005)²⁷, ainda que hoje as escolas sejam mistas, isto é, não separem meninas e meninos fisicamente, ela continua contribuindo para a fabricação de sujeitos padrões e estereotipados. Assim, aqueles/as que não se identificam com a proposta binária da escola podem ver na sua singularidade um desvio ou problema que deve ser consertado. Entendendo o papel social da escola, pode-se perceber a urgência em se trabalhar a temática gênero envolta aos fazeres docentes diários.

Faz-se necessário problematizar, por exemplo, expressões que acenem à disparidade de gênero, que associem mulheres ao ambiente privado do lar, bem como que as coloquem à sombra dos homens, como alguém que deve ser protegido e salvo. Diante disso, pode-se perceber que a maioria, senão todos os enunciados que estereotipam e desigualam mulheres e homens, são fundados na ideia de naturalidade, ou seja, como se características como a delicadeza e agressividade fossem dadas no nascimento. Em decorrência disso, há um condicionamento aos comportamentos e características estereotipadas, o que coloca, por exemplo, a ideia das brincadeiras e brinquedos como próprias de meninas e próprias de meninos. Esses enunciados são recorrentes nos ambientes escolares, como se vê abaixo:

²⁷ MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.

As meninas devem brincar só de boneca e os meninos de carrinho e bola.

Natural é que os meninos gostem de futebol e meninas que gostem de voleibol.

Meninas que gostam de futebol têm tendência a serem masculinas, portanto lésbicas.

Meninos que gostam de vôlei têm tendência a serem femininos, portanto podem se tornar gays.

Esse pensamento rígido, regulador, polarizado e estereotipado é justamente aquilo que a escola precisa evitar, haja vista que os sujeitos não são constituídos sob esse viés, mas são, contrariamente, como Butler afirma, contingentes e políticos e, com isso, não são destituídos de vontade como se quer demonstrar a escola. Bell Hooks²⁸ (1994)²⁹, ao falar sobre gênero/sexualidade em sala de aula, afirma que a sociedade e a educação encaram essas categorias como campos não concernentes ao ambiente escolar, em outras palavras, é como se na sala de aula houvesse uma dissociação entre corpo e mente e ali os corpos fossem destituídos de desejo, apagados e ignorados em suas singularidades. Sabe-se, entretanto, que o ignorar nesse caso, significa naturalizar o binarismo e, conseqüentemente, assumir um universalismo para as categorias de gênero, raça, classe, sexualidade, religião etc. É como se o corpo branco masculino *hétero* fosse um padrão a seguir e as demais possibilidades de arranjos fossem desviantes e incorretas.

6. Considerações finais

Sabendo-se que o não falar sobre o assunto contribui para a invisibilidade dos grupos minoritários e acreditando-se que a

²⁸ A autora escolheu assinar suas obras com seu pseudônimo em letras minúsculas.

²⁹ HOOKS, B. (1994). Eros, eroticism, and the pedagogical process. In: HOOKS, B. *Teaching to transgress* education as the practice of freedom. New York: Routledge [Republicado em português com o título Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (org.). O corpo educado – Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999].

neutralidade não existe, como a escola faria isso? Como a escola trabalharia numa perspectiva adequada de “gênero”?

O caminho, como se sabe, é o da problematização e não o do ignorar/ocultar, dado que as questões de gênero envolvem não somente opiniões divergentes sobre como tratar ou não o assunto, mas envolve também sentimentos e sofrimentos humanos.

Considerando que em diversas situações a criança precisa do outro para reafirmar sua identidade, enquanto esta não tem um gênero definido, por quais critérios a escola a conduziria, por exemplo, a indumentária, suas roupas, seu banheiro? São questões que permanecem em aberto. Entende-se que a perspectiva de Butler é radicalmente revolucionária, controversa e subversiva, mas também que a escola brasileira tem se revelado historicamente bastante conservadora para aceitar tamanha subversão de valores. Tem-se a noção do quão desafiador é trabalhar gênero em uma escola como a brasileira, visto que a sociedade tem se comportado de forma bastante conservadora, religiosa e resistente às mudanças. Não são mudanças fáceis e não acontecerão de imediato, mas é preciso começar.

Capítulo 11

As dimensões da avaliação na educação

Elenalva Rodrigues carvalho Queiroz¹
Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

Avaliar vem do latim a + valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão da avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Segundo Luckesi (2002), a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A

¹ Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE e Policial Militar (Oficial da Reserva).

verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação. A avaliação da aprendizagem não se constitui matéria pronta e acabada, neste sentido que esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de conhecer e buscar os subsídios que fundamentem futuramente o caminho a ser desenvolvido pelo professor durante o processo de avaliação dos educandos.

Neste sentido podemos afirmar que a avaliação supõe uma coleta de dados e informações através de diferentes instrumentos de verificação, para saber se os objetivos foram atingidos ou não.

O elemento chave da definição de avaliação implica julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que implique julgar, valorar, implica de que quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade.

Ao avaliar o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, para que se possa diagnosticar o começo, o durante e o fim de todo o processo avaliativo, para que a partir de então possa progredir no processo didático e retomar o que foi insatisfatório para o processo de aprendizagem dos educandos.

2. Referencial teórico

A avaliação, segundo Haydt (2000), Sant’anna (2001), Luckesi (2002) apresenta-se em três modalidades. Dentre as referidas modalidades está à avaliação somativa ou classificatória. Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados.

O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir. Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais.

Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações.

Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas, pessoas que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização. Dentre as concepções de avaliação além da somativa e/ou classificatória, há também outras duas modalidades que são denominadas de avaliação formativa e a outra, de avaliação diagnóstica.

Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos.

A referente modalidade de avaliação é chamada formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos. Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

A terceira concepção de avaliação, a avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospectão da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa. A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

Se pensarmos a avaliação no seu aspecto dinâmico, enquanto possibilidade ou estratégia para lograr resultados qualitativos na aprendizagem dos estudantes, uma vez que os resultados não desejados são considerados apenas para o efeito de mudanças ou redefinições de ações no processo de ensino e aprendizagem, então, além de olharmos para as bases epistemológicas da avaliação, estaremos voltando nossa preocupação para com as dimensões da avaliação.

Alonso (2005) traz importante contribuição nesse sentido, por destacar as dimensões política, ética e curricular da avaliação. Apoiando-se em Abramovicz (1994), a autora destaca a dimensão política da avaliação, nos remetendo à necessidade de ter na avaliação um importante referencial não apenas para a tomada de decisões acerca de um projeto de curso, mas acerca da possibilidade dessas tomadas de decisões subsidiarem políticas públicas em educação.

Ao considerarmos que a avaliação não é neutra, estamos desvelando seu caráter político e politizador. Por isso, Luckesi (1990

apud MAIA; COSTA, 2001) fala da necessidade de contextualizar a avaliação a partir de uma visão de homem (ser humano) e sociedade. Nessa contextualização o professor revela sua postura (política). É esta que determina os objetivos e instrumentos da avaliação, que pode ser reprodutora ou transformadora.

Ou seja, o aspecto político do processo avaliativo deve ter como objetivo promover a emancipação política e a autonomia crítica e criativa do estudante. Esse aspecto revela a necessidade de se pensar um processo formativo/educativo voltado para a tomada de consciência e para a libertação, conforme o propunha Paulo Freire. Portanto, o processo avaliativo deve se basear o quanto possível numa prática pedagógica de coerência entre o falar e o fazer, entre as proposições descritas no projeto político-pedagógico e a práxis.

As dimensões ética, abordada por Alonso (2005) meio das contribuições de Esteban (2000), diz respeito da importância de se pensar acerca do conteúdo validado no projeto de curso, capaz de tender muito mais para os conhecimentos acumulados que para aqueles conhecimentos vividos pelos estudantes. E a autora destaca para a necessidade de uma avaliação num processo formativo/educativo voltado para valores, lugares, significados, cultura.

Na última dimensão, a curricular, a autora toma os conhecimentos de Rodrigues (1993) para chamar atenção acerca da não neutralidade no processo avaliativo. Revelando que os referenciais da avaliação devem ser confrontados com os critérios e finalidades determinadas pela escola.

Segundo Freire, a educação trata da ação cultural para a emancipação. A educação é vista como um aspecto da relação entre a crítica e o domínio, a escola deve ser instituições que distribuem o conhecimento de maneira objetiva e neutra. O homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta

criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina.

Para Freire, a educação é ideológica, mas dialogante e atenta, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. A sua pedagogia é "fundada na ética, no respeito à dignidade e a própria autonomia do educando" (p.11). E é "vigilante contra todas as práticas de desumanização" (p.12).

É necessário que "o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada ajudem a evitar a" degradação humana "e o discurso fatalista da globalização", como ele tão bem diz.

A educação, para este autor, é representada pelo modelo bancário que reproduz as relações de poder que dominam a atual sociedade. Vivemos em uma sociedade dividida em classes, sendo que os privilégios de uns, impedem que a maioria, usufrua dos bens produzidos e, coloca como um desses bens produzidos e necessários para concretizar a vocação humana de ser mais, a educação, da qual é excluída grande parte da população do Terceiro Mundo.

Refere-se então a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, onde a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

O modelo educacional proposto por Perrenoud é baseado num ciclo de avaliação de três anos, ou seja, em vez de um ano, a criança tem três para desenvolver as competências estabelecidas para aquela faixa etária. Assim, segundo o sociólogo, o aluno tem muito mais chances de não ser reprovado se não adquirir uma determinada habilidade em um ano, já que tem mais tempo para amadurecer e aprender.

Segundo o autor este modelo de avaliação mais eficiente será capaz de identificar as dificuldades do aprendiz. Outro benefício de adotar este modelo de ensino é ter mais tempo para agir e corrigir.

Como sublinha Perrenoud (2000) no cotidiano das escolas as práticas de avaliação produzem efeitos perversos de reprodução das desigualdades sociais, hoje não tanto pela nomeação dos subalternos como incapazes, mas por simplesmente ignorá-los, desconsiderando suas experiências de vida e condenando-os a um mutismo permanente.

Segundo este autor (1993), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Uma vez que:

...desde que a escola existe, pedagogos se revoltam contra as notas e querem colocar a avaliação mais a servido do aluno do que do sistema. Essas evidências são incessantemente redescobertas, a cada geração crê-se que “nada mais será como antes. (PERRENOUD, 2000, p. 14)

O que não impede a seguinte de seguir o mesmo caminho e de sofrer as mesmas desilusões.

Como evidencia o autor, a dificuldade em mudar o modelo de avaliação está no próprio modelo de ensino e não apenas na avaliação. Ele alerta que modificar as escalas de notação, as tabelas, as médias, tudo isso é muito fácil, mas essas mudanças não afetam o modelo radical como o sistema ensino funciona. O que realmente é importante é criar um novo modelo de avaliação, que seja mais formativa, menos seletiva, mudando-se, assim, todo o modelo de avaliação e conseqüentemente a escola como um todo. (PERRENOUD, 2000)

De acordo com Gadotti (1990) sabemos que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação. Ela se faz necessária para que possamos refletir questionar e transformar nossas ações.

A avaliação é um parâmetro para o professor sobre o seu trabalho. Identificando como está o desenvolvimento do aluno. Na

verdade, a avaliação não é do aluno, mas do professor. O professor precisa da avaliação como um guia de suas ações educativas. A avaliação em seu sentido mais comum é um referencial. Mas não é a única forma de avaliar o trabalho do professor.

O educador deve refletir diariamente em seu dia a dia para que a educação e a construção do conhecimento sejam eficazes. Pensar naquilo que foi e não foi eficaz e o que poderia ter sido feito em uma dada situação. Toda avaliação é um diálogo entre professor e estudante, portanto um diálogo entre ímpares. Toda forma de avaliação implica uma resposta por parte dos alunos em termos de consideração de si e de contra avaliação sobre o docente.

A avaliação é, portanto, fundamental para a formação da imagem de si e para relação com o docente. Pois dado que a avaliação acontece no contexto da classe, a mesma tem uma influência na imagem de si do estudante mediada pela imagem dos outros.

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, é autoritária, pois este caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. Ao contrário, à prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação, deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando. Isto porque o novo modelo social exige a participação democrática de todos.

Significa a igualdade efetiva de oportunidades e condições, fato que não ocorrerá se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade nas relações sociais. Nesse contexto, a avaliação escolar deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

Luckesi (2002, p.33) entende que a:

(...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Na avaliação diagnóstica, conforme argumenta Luckesi (2002), o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, como protótipo ou como estágio de um processo. Esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade do objeto de avaliação. O julgamento apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

A avaliação também conduz a uma tomada de decisão. O julgamento de valor, por sua constituição, desemboca num posicionamento de não-diferença, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angustia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas series iniciais, em certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada. (VASCONCELLOS, 1995, p. 37).

A avaliação na referida perspectiva, acaba desempenhando, na prática, um papel mais político que pedagógico, pois não é usada como um recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Ao invés disso é desenvolvida como

instrumento e poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor e quanto pelos próprios pais.

Conclusões

A avaliação, conforme foi apresentada ao longo deste artigo, é um processo abrangente, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos. A avaliação contínua e progressiva é necessária para acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

Nessa perspectiva, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem, e o professor aperfeiçoar sua prática pedagógica. A tomada de decisão é uma tomada de posição, isto é, um estar a favor ou contra aquilo que foi julgado, sendo que isto implica em três possibilidades: continuar na situação, introduzir modificações ou suprimir a situação ou objeto.

Na avaliação da aprendizagem, refere-se à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Ao se desrespeitar esta etapa, o ato de avaliar não completará seu ciclo constitutivo.

A avaliação escolar é um desafio que exige mudanças por parte do professor. Mudança requer muito estudo, reflexão e ação. Por isso, requer do educador a busca pela inovação, exige uma mudança na postura deste profissional tanto em relação à avaliação propriamente dita, à educação e a sociedade que o limita.

É por meio das metodologias e dos processos avaliativos utilizados que o professor irá participar da reprodução ou transformação da sociedade na qual estamos inseridos, podendo formar, ou não, sujeitos críticos e emancipados para que possam nela conviver com equidade

Referências

- ALONSO, Kátia M. **A avaliação e a avaliação na Educação a Distância**. In: PRETI, O. Educação a Distância: sobre discursos e práticas. Brasília: Liberlivro, 2005.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13^o ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAIA, Nelly Aleotti; COSTA, Marly de Abreu. **Avaliação**. In: MARTINS, Onilza B.; Polak, Ymuracy N. de Souza. Planejamento e Gestão em Educação a Distância. Curitiba: UFPR; UNIREDE, 2001.
- PERRENOUD, p. **Não mexam na minha avaliação**. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. Avaliações em Educação: novas perspectivas. Porto (Portugal) Porto Editora, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.
- VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

Capítulo 12

A avaliação como forma de compreensão das ações pedagógicas

Dionizio Ferreira da Silva¹

Maria de Fátima Neri de Oliveira²

Maria Lesimária Cruz e Silva³

1. Introdução

A avaliação no sistema educacional vem sendo alvo de muitos debates entre docentes e gestores, em que estes buscam compreender as particularidades presentes no processo de ensino e aprendizagem, perante a execução dos procedimentos avaliativos, já que muitas vezes as escolas se deparam com resultados negativos. Mas o que se encontra por trás do baixo nível de aprendizagem? Como o docente pode favorecer momentos significativos e avaliar de forma adequada? Assim, percebe-se a necessidade de compreender a avaliação no ambiente escolar.

É no ambiente escolar em que o sujeito passa a desenvolver saberes para relacionar-se em seu meio, em que vem a ser indispensável que o docente leve para sala de aula informações que

¹ Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina-FAFOPA. E-mail: Dionizio.gtn@hotmail.com

² Especialista em Gestão na Educação com Ênfase me Planejamento Escolar. E-mail: fatinhaneri7@gmail.com

³ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Montenegro. E-mail: lesimariamaria14@gmail.com

venham a contribuir para o desenvolvimento intelectual, e possibilite a motivação para realização de novas descobertas.

O ato de avaliar requer do mediador uma ação diferenciada, em que este reflita acerca dos acontecimentos, como também busque intervir, para que estes sujeitos possam ter melhores condições de aprendizagem. Assim, não existe um único fator responsável pelo fracasso escolar, mas uma série de fatores. O fazer pedagógico necessita ser compreendido, para que sua ação possa desencadear melhores resultados.

O docente quando se auto avalia, este passa a ter uma visão ampla acerca dos acontecimentos a sua volta, refazendo o seu planejamento, como também criando novas alternativas metodológicas a serem executadas em sala de aula. A avaliação envolve o planejamento, o currículo, qualificação docente, gestão participativa, entre outros aspectos que são indispensáveis para o êxito no processo educativo.

O presente estudo tem como finalidade compreender a avaliação no processo de desenvolvimento das ações pedagógicas e aprendizagem do educando. Caracteriza-se como um estudo de cunho bibliográfico, embasado em autores como: Ferreira (1992), Moretto (2003), Luckesi (1992), entre outros.

2. Avaliar

A avaliação está presente nas mais variadas atividades. Na escola a avaliação apresenta um entendimento acerca do desenvolvimento da educação, se está alcançando o êxito ou não. Assim, vem a ser relevante compreender a verdadeira finalidade de avaliar, para consecutivamente averiguar as suas implicações no ambiente escolar.

É importante destacar que a avaliação apresenta uma tarefa didática essencial e permanente para execução do papel do mediador, em que deve acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A partir da utilização da

avaliação é possível compreender os resultados dos esforços realizados pelo docente, como também a participação e apropriação dos educandos. Com a obtenção dos resultados durante a realização do trabalho, é possível identificar se os objetivos estão sendo alcançados, como também a identificação das dificuldades presente. Segundo Perrenoud (1999, p.23), ressalta que:

Mesmo que se diferenciem as intenções e as palavras, por um lado na observação, no feedback, na regulação e, por outro, na medida imparcial dos conhecimentos e das competências adquiridas, não se impedirá essas duas lógicas de coexistirem, praticamente, na escola e na aula, as vezes em harmonia, com mais frequência se opondo mutuamente.

Perante este enfoque, percebe-se que a avaliação permite a realização de uma auto avaliação, em que o mediador apresenta os conteúdos como também desenvolve uma reflexão acerca de sua atuação.

É importante que a avaliação seja vista de forma ampla, não se limitando apenas no identificar, mas também acerca das possibilidades que traz para o educando desenvolver-se. “A avaliação, aqui, apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesma como sujeito existencial e como cidadão” (LUCKESI, 1997, p.174).

Por meio da avaliação é possível identificar as potencialidades, como também as falhas presentes em um determinado ambiente, como também nas ações desenvolvidas. Todo profissional necessita averiguar o seu papel, se auto avaliando para que possa obter bons resultados.

3. Falhas no processo avaliativo

Várias problemáticas se encontram por trás da avaliação, o que requer do mediador estar atento, para que o sujeito em

formação não venha a ser comprometido. A prática da avaliação quando realizada de forma tradicionalista vem a apontar a necessidade de mudanças, já que o ambiente escolar necessita e passa por constantes inovações.

Segundo Moretto (2003), muitas vezes em sala de aula há docentes que exigem do educando a memorização, em que o educando responda as questões com base no material trabalhado, o que vem a fazer com que estes colem. Assim, percebe-se que o mediador ao elaborar a atividade pensa mais na memorização do que o raciocínio e reflexão. Perante este enfoque, a avaliação apresenta falhas diante de sua execução no ambiente escolar, sendo o decorar priorizado por quem está mediando.

A avaliação não pode ser executada exigindo a memorização dos conteúdos, mas sim a capacidade de reflexão, em que o sujeito apresente suas concepções, e não transferir as informações sem haver a compreensão destas. Os conteúdos não devem ser memorizados, mas sim compreendidos e apreendidos em seu cotidiano.

Assim a finalidade da avaliação fica descentralizada quando é executada de forma classificatória. De acordo com Ferreira (1992, p.4), ressalta que "ser encarada como um meio de fornecer as informações sobre o processo, tanto para que o professor conheça os resultados de sua ação pedagógica como para o aluno verificar seu desempenho".

A avaliação apresenta uma função diferenciada em sala de aula, em que é capaz de desenvolver no mediador uma postura reflexiva, em que este passa a compreender os resultados, como também agir diante de resultados não satisfatórios.

Luckesi (1995, p.34) assim confirma esta posição:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento do valor que teria função de, possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado,

passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

A partir do momento em que o educando é avaliado de forma classificatória, este passa a se reprimir, a não querer participar das atividades, como também se sente intimidado em argumentar, com medo de errar. A avaliação quando executada de forma inadequada pode desencadear danos em que o educando pode levar por toda sua vida escolar.

4. O fazer pedagógico na avaliação

O docente em sala de aula não é um mero transmissor de informações, mas este deve criar condições para que os educandos aprendam, dando-lhes o devido suporte, levando em consideração as subjetividades presentes em sala de aula.

Para Hoffmann (1997, p.28), o docente necessita:

Ser reflexo do modelo de avaliação vivenciado enquanto educandos e dos pressupostos teóricos que embasaram seu curso de formação. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, os fantasmas relacionados a esta prática revelam princípios e metodologias de caráter fundamentalmente sentencioso e, portanto, relacionados a procedimentos terminais e conclusivos.

Na utilização da prática avaliativa o docente deve primeiramente expor os conteúdos de forma diferenciada, em que permita uma melhor assimilação, levando os educandos a participarem de momentos de discussões, refletido e apresentando suas concepções. A avaliação deve ser vista como um procedimento que envolve múltiplos fatores, e requer uma prática pedagógica inovadora para possibilitar a aprendizagem em sala de aula.

A avaliação deve ser realizada de forma diferenciada, em que permita o educando interagir. Para Rogers (1985), o docente deve ter sua própria forma de trabalhar em sala de aula, em que facilite

o processo de ensino e aprendizagem, levando momentos diferenciados em seu processo de mediação.

A atuação docente envolve desde o embasamento teórico, como também a realidade em que este se encontra, em que deve contextualizar as informações perante as vivências e caracterização do seu meio. Conforme Fleuri (1994, p.92), “sua atuação em sala de aula é profundamente condicionada pelo regimento da escola, pelas leis do ensino, pelos sistemas burocráticos de controle, pelas relações de emprego”.

5. Avaliação e suas contribuições no ambiente escolar

Por meio da avaliação é possível identificar o desenvolvimento dos educandos, se estes estão compreendendo as informações apresentadas pelo docente. A avaliação necessita ser vista como uma ferramenta múltipla, que permite identificar, criar, intervir, refletir, como também motivar.

Segundo Tyler (1979), a avaliação apresenta na educação os princípios a serem alcançados, como também identificar se estes estão sendo atingidos ou não. Assim, refletir sobre a utilização da avaliação é indispensável. Ainda segundo o autor (1979, p.99), a "avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo".

A avaliação também é capaz de propiciar o acesso a informações, tais como, mudanças de comportamento, a necessidade de reformular o planejamento, desenvolvimento dos educandos, entre outras.

Em conformidade com Luckesi, Gama (1993, p. 138), a avaliação pode ser compreendida como “processo de julgamento que se vale de meios objetivos e subjetivos para atribuir valores àqueles que participam dele interativamente com a finalidade de superação do estágio de aprendizagem em que se encontram”.

O planejamento escolar inclui a avaliação, em que o docente apresenta os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos a serem

alcançados, os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos, e os tipos de avaliações. Assim, o processo de ensino e aprendizagem apresenta suas particularidades, que necessitam de compreensão para que se possa alcançar o êxito.

Por meio da avaliação também é possível criar melhores iterações, em que o educando passa a apresentar suas necessidades, e o docente consecutivamente passa a intervir em sala de aula, realizando momentos que contribuam para a assimilação dos conteúdos.

6. Conclusões

A avaliação requer dos envolvidos neste processo muita atenção, para que as falhas possam ser corrigidas e novas possibilidades sejam criadas. A ação de averiguar o processo de desenvolvimento da aprendizagem requer uma conduta ativa, que realize a compreensão das necessidades e limitações, seja por parte do educando, ou das ações pedagógicas, mas que se tenha a devida atenção, como também intervenção.

Assim, é cabível destacar que o fato do docente realizar mudanças em seu planejamento não significa que este não tenha condições para desenvolver o seu papel em sala de aula, mas que apresenta uma visão inovadora, que pensa verdadeiramente na aprendizagem, e tem compromisso e os educandos.

O processo de avaliação necessita ser desenvolvido de forma que contemple as necessidades presentes em sala de aula, levando em consideração as particularidades dos educandos, e não ser utilizada como um simples instrumento de identificar a aprendizagem, mas de intervir sobre os resultados, e estimular novas experiências e aprendizagens.

Referências

- FERREIRA, P. R. P. **Avaliar: um ato que exige mudança**. AMAE Educando, p. 3-5, abr. 1992.
- FLEURI, R. M. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 1994.
- GAMA, Z. J. **Avaliação na escola de 2º grau**. Campinas: Papirus, 1993.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORETTO, V. P. **“Construtivismo a produção do conhecimento em aula”**. DP&A Editora, RJ, 2003.
- PERRENOUD, P. **Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 1999.
- ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Tradução de: José Otávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de: Leonel Vallandro. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

Capítulo 13

Processo de execução da avaliação educacional

Maria Aparecida da Silva¹
Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

Durante muito tempo a avaliação no ambiente escolar foi executada de forma inadequada, em que o educando era apenas avaliado por meio dos resultados obtidos na realização de provas, em que o docente não considerava as demais particularidades apresentadas pelo sujeito em desenvolvimento. Como também a avaliação era utilizada como instrumento punitivo, em que os docentes acreditavam em ser uma forma de manipular os educandos.

Por sua vez, com os avanços que vem ocorrendo, a avaliação também passou por mudanças, em que esta veio a ser valorizada diante de sua execução, necessitando que o docente compreenda seu

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC., Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Patos – FIP. E-mail: bonequinha_jay@hotmail.com

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE e Policial Militar (Oficial da Reserva).

real significado para que possa utilizar este instrumento de forma adequada, analisando as possibilidades, desafios e estratégias para que o educando venha a ser beneficiado no processo de mediação, para consecutivamente trabalhar a avaliação em sala de aula.

Quando a avaliação é executada de forma adequada esta vem a possibilitar o surgimento de condições e de contribuições par ao processo de ensino e aprendizagem, e que o educando realmente aprende, e a prática docente alcança os seus princípios. Como também este instrumento vem a estimular aos educandos a realização de constantes descobertas, não limitando ou manipulando os educandos, mas favorecendo condições para estes libertassem, como também estarem motivados a desenvolver-se mais intelectualmente.

Por sua vez, o docente deve levar em consideração as particularidades existentes em sala de aula, para que possa estimular os educandos de forma adequada, favorecendo condições para que estes se desenvolvam. Assim, ser professor necessita uma postura reflexiva acerca de sua própria atuação, para avaliar os resultados de forma significativa.

O presente trabalho tem como finalidade compreender a avaliação educacional, e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem. O estudo caracteriza-se como pesquisa de cunho bibliográfico realizada em diferentes recortes científicos, embasado em autores, como: Luckesi (2002), Haydt (2000), Haydt (2000), entre outros.

2. Conceito de avaliação

No ambiente escolar é relevante compreender as ações praticadas para identificar o processo de desenvolvimento educacional, sendo a avaliação o instrumento utilizado para tal fim.

Há diferentes conceitos sobre avaliação, mas é relevante destacar que estes abordam sempre a função de compreender, averiguar o processo de desenvolvimento. Em sala de aula a

avaliação é utilizada para subsidiar o processo de desenvolvimento da prática docente, para diagnosticar os resultados alcançados, como também propiciar condições para realização de estratégias diante dos resultados obtidos. A avaliação na escola também permite traçar planos e objetivos a serem alcançados, orientando perante as medidas a serem realizadas.

Perante este enfoque a eficiência deste instrumento envolve,

[...] definida pela relação estrita entre custos econômicos e benefícios que são em geral tangíveis e divisíveis” e eficiência política “definida pela relação entre os ‘custos’ sociais e políticos e os benefícios dele decorrentes” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

É relevante que a avaliação seja executada diante dos seus verdadeiros princípios, para que se possa alcançar no processo de desenvolvimento educacional, em que o educando sim seja avaliado, mas que diante dos resultados este tenha condições de reverter a situação, por meio de estímulos, como também se esforçando para mudar o resultado negativo.

Quando o educando é avaliado, e seu resultado é negativo, isso não significa que este sujeito não pode ter assimilado todas as informações apresentadas em sala de aula, mas que este pode não ter organizado as informações, como também estrutura-las em suas respostas, o que vem a ser relevante que o docente busque compreender os resultados obtidos em sala de aula.

Muito se discute acerca da avaliação sempre estar relacionada ao termo “qualitativa”. Por sua vez, é cabível destacar que quantidade e qualidade são essenciais para o processo de avaliação da qualidade, envolvendo desde aspectos tecnológicos como a cidadania, em que o sujeito necessita desenvolver-se no ambiente escolar, o que requer atenção por parte de todos (DEMO, 1995).

3. Os avanços no processo de avaliação

Segundo Guba e Lincoln (1989), o processo histórico da avaliação envolve a realização e medidas políticas, com a finalidade de atingir resultados, e consecutivamente veio a evoluir para o diagnosticar e executar intervenções, estando diretamente relacionada aos atores do âmbito em que esta vem a ser utilizada.

Perante este enfoque percebe-se que a avaliação veio a ser aprimorada em seu processo de execução, como também significação, para que esta pudesse contemplar as necessidades existentes em seu âmbito de aplicação, possibilitando a construção de estratégias, para o alcance do êxito.

De acordo com Luckesi (2002), a avaliação, não pode ser definida como simplesmente verificação, está por sua vez envolve a realização de procedimentos superiores ao apenas verificar, mas contempla o analisar, com também o de mudar procedimentos para que se possa alcançar resultados positivos.

A avaliação quando executada em forma de verificação está apresenta uma ação limitada, em que apenas é visto os aspectos negativos que se encontra por trás dos resultados. O processo de avaliação necessita ver os pontos fortes, como também os fracos, e consecutivamente estabelecer medidas que venham a contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Em conformidade com Haydt (2000), a avaliação necessita ser analisada diante de seu processo dinâmico, perante as interações entre docente e educando na apresentação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, para que os métodos sejam eficientes no processo de mediação, como a avaliação contempla outros aspetos fora o de identificar os conteúdos assimilados, mas compreender a sua realidade social em seu processo de avaliação.

2.2 Avaliação Formativa e Somativa

Avaliação formativa tem como finalidade de informar o docente sobre o resultado da aprendizagem do educando, perante a realização das atividades em sala de aula. Esta por sua vez, caracteriza-se como uma das maiores deficiências existentes no ambiente escolar, necessitando de reformulações diante de sua execução, já que muitas vezes não é executada diante de seus princípios.

É relevante compreender a avaliação formativa, em que esta caracteriza-se como:

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

Assim, a avaliação formativa é realizada no ambiente escolar diante das atividades executadas em sala de aula, em que o docente ao repassar os conteúdos aplica com a finalidade de identificar os avanços dos educandos, perante a apropriação das informações.

De acordo com Haydt (2000), a avaliação somativa caracteriza-se como procedimento realizado no final da unidade bimestral, tendo como finalidade de identificar os níveis de aproveitamento do educando. Por sua vez, o princípio deste tipo de avaliação é classificar, em se este foi o não aprovado, estando diretamente relacionada a sua função ao ato de medir.

Ainda segundo o autor, ressalta que:

O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir. Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema

de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

Perante este enfoque, percebe-se que a avaliação somativa é precisa em seus resultados, em que o educando é compreendido diante dos números, no resultado de suas avaliações. O que vem a ser relevante que o docente esteja atento a esses resultados para identificar os fatores que se encontram por trás de resultados não significativos.

A avaliação no ambiente escolar necessita ser compreendida, para que esta tenha êxito em seu processo de execução e que docente e educando sejam contemplados, e beneficiados em seu processo.

4. O docente e o processo de avaliação

Para Luckesi (2002), em pleno século XXI, o termo avaliação é utilizado como a finalidade de ser um instrumento, caracterizando-se como exames, provas, sendo estas as formas mais fáceis de serem utilizadas.

Perante este enfoque é relevante destacar que a avaliação contempla sim estas medidas, como também é ampla em seu termo, em que esta busca compreender o processo de desenvolvimento educacional, e exige por parte dos executores a realização de medidas que venham a contribuir para os momentos de aprendizagem.

É relevante destacar que muitas vezes em sala de aula o docente utiliza este instrumento como uma forma de repressão, como:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais:

mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angustia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas series iniciais, em certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada. (VASCONCELLOS, 1995, p. 37).

A avaliação no ambiente escolar não pode ser utilizada como instrumento punitivo, mas como libertador, em que possibilite o educando compreender seus resultados, como também intervir diante de aspectos negativos, em que o educando passe a dedicar-se mais, e não se sentir desmotivado em estar em sala de aula. Quando a avaliação é utilizada de forma inadequada, esta pode ser a porta direta, ou instrumento responsável pela evasão.

Em conformidade com Haydt (2000), o docente necessita compreender os resultados obtidos em sala de aula, para que este possa identificar a realização de medidas que venham a ser eficientes, contribuindo para o processo de mediação, e consecutivamente influenciando positivamente nos resultados. Assim, a avaliação está sempre presente no ambiente escolar, o que vem a ser relevante que o docente aperfeiçoe suas habilidades e conhecimentos.

O docente necessita compreender as particularidades existentes em sala de aula, para que possa intervir, e executar suas atividades de forma eficiente. Saberes sobre processo de execução da avaliação são indispensáveis para prática docente.

Conclusões

O processo de avaliação passou por grandes avanços, em que foi adaptado as necessidades existentes no ambiente escolar, levando em consideração as diferentes etapas e processos que o indivíduo leva para se desenvolver intelectualmente.

Assim, as escolas passam a orientar os docentes a utilizarem de forma adequada este recurso, para que este seja utilizado diante de seus princípios no processo de desenvolvimento do educando,

permitindo compreender os avanços, como também identificar as falhas, para que estas sejam corrigidas e venham a propiciar benefícios no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação educacional permite compreender o desenvolvimento do educando, se este realmente estão assimilando, ou se o docente está executando sua prática de forma significativa. Perante este enfoque, percebe-se que a educação necessita ser compreendida perante os seus princípios se estão sendo alcançados, e a avaliação é o instrumento adequado para identificar, como também apresentar a necessidade de execução de estratégias que venham a contribuir para o processo formativo do educando e execução da prática docente.

Referências

- FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. B. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica.** Cadernos IDESP, São Paulo, n. 15, p. 107-127, 1986.
- DEMO, P. **Politicidade: razão humana.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park, Calif. : Sage Publications, 1989.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.
- VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Avaliação: concepção dialéticalibertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.

Capítulo 14

Avaliação no ambiente escolar

Maria Vanessa da Silva¹

1. Introdução

A avaliação escolar passou por mudanças em sua forma de execução, para que fosse possível compreender os educandos em seu desenvolvimento. A avaliação durante muito tempo foi trabalhando em sala de aula como um instrumento de controle, em que busca limitar as ações dos educandos, como por exemplo o docente não aceitava diálogos em sala de aula, ou até mesmo a opinião do educando, em que o reprimia, não aceitando suas considerações.

Como o docente pode trabalhar a avaliação sem erros em sala de aula? Qual abordagem avaliativa pode ser mais eficiente? Estas e outras perguntas são frequentes e necessitam de repostas, para que a avaliação seja desmistificada.

Por meio da avaliação o docente pode estimular a superar as barreiras presentes no processo de aprendizagem. Em que é possível identificar os problemas, e realizar ações corretivas de forma diferenciada, estimulando o sujeito em formação a superar este processo.

Avaliar caracteriza-se por ser uma ação, em que permite identificar as habilidades e potencialidades. O docente necessita apresentar os conteúdos em sala de aula por meio de procedimentos

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: mvgcoelho@yahoo.com.br

metodológicos diferenciados, que estimule e contribua para o sujeito apropriar-se das informações que estão sendo apresentadas, por meio da utilização de vídeos, jogos, brincadeiras, dinâmicas, debates, entre outras estratégias que podem contribuir, levando em consideração as particularidades do seu público.

O presente estudo tem como finalidade compreender a avaliação no ambiente escolar, e seus reflexos sobre a necessidade de mudanças na prática pedagógica. O estudo é embasado na realização de pesquisa bibliográfica, envolvendo autores como: Libâneo (1993), Luckesi (1997), e outros.

2. Conceitos de aprendizagem e avaliação

Durante o processo de aprendizagem o sujeito desenvolve habilidades e competências, sendo estas indispensáveis para suas relações em sociedade. O processo de ensino, caracteriza-se por ser a realização de orientação, e acompanhamento da aprendizagem, em que deve ser executado com inovação, buscando motivar os educandos (OLIVEIRA, 1998).

Assim, para compreender o processo de avaliação é relevante conhecer o processo de ensino, e demais aspectos que se encontram presentes por trás da aprendizagem. A avaliação é resultante de ações do mediador com o educando.

A mediação ocorre por meio do repasse de informações, por meio da utilização de recursos, buscando facilitar o processo de aprendizagem. Muitas vezes a mediação é realizada apenas como a transmissão de informação, em que não há um maior enfoque sobre a apropriação de saberes, o que vem a desencadear em resultados negativos no processo de aprendizagem, e conseqüentemente durante a avaliação (NOT, 1993).

A aprendizagem necessita ser compreendida, como também a prática pedagógica que vem a influenciar sobre este processo. O docente ao planejar as atividades a serem executadas em sala de

aula, reflete sobre as necessidades presentes em sala de aula, e princípios a serem alcançados.

Em conformidade com Reboul (1982, p.27), a aprendizagem:

[...] o aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor [...] habitua-se a crer que existe uma ‘língua do professor’, que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. [...] O verbalismo estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber porque é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se, mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica.

Com base no que foi mencionado pelo autor supracitado, é uma realidade que se faz presente em sala de aula, em que alunos tiram boas notas, mas na maioria das vezes estes não compreenderam, simplesmente decoraram. Diante desta realidade o sujeito não aprende, o que vem a prejudicar nas próximas etapas da educação, ou até mesmo em sua vida profissional.

De acordo com Luckesi (1997), por meio da avaliação da aprendizagem é possível identificar as dificuldades presentes em sala de aula, e buscar por melhorias no processo de aprendizagem. A avaliação é reflexo de ações praticadas pelo docente, como também da participação do educando, o que requer uma dupla participação e ação, sendo executadas de forma equilibrada, para que se possa alcançar resultados positivos.

3. Avaliação e nota

Em conformidade com Perrenoud (1999, p. 9), “a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornado indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”. Este tipo de avaliação é realizada apenas

para classificar, sem levar em consideração as particularidades presentes durante o ensino e aprendizagem.

Perante este enfoque, é cabível destacar que durante muito tempo a nota é utilizada para identificar a aprendizagem do educando, sendo assim um indicador de aprendizagem. O ensino por sua vez, não está precisamente relacionado a quantidade, mas sim a qualidade, é relevante que o sujeito se aproprie de informações que venham a contribuir para o seu desenvolvimento social, e intelectual.

Diante da execução da avaliação classificatória, a nota vem sendo utilizada para rotular pessoas, como afirma Luckesi (1997, p.17), a ideia de “tirar nota para passar de ano”, assim, acaba desencadeando no educando uma visão limitada da nota, em que este não pode se desenvolver diante de seus resultados, esquecendo da verdadeira finalidade da escola no processo formativo.

A nota muitas vezes acaba desestimulando o educando, quando este não tem bons resultados, o que pode desencadear na evasão escolar, como desistência deste sujeito, caso não seja explicado a avaliação, como também a atribuição da nota. Assim, vem a ser relevante que o docente ao entregar as notas, conscientize sobre as possibilidades de mudanças, caso os resultados não tenha sido positivo, e que os educandos serão capazes de superar, e desenvolver-se.

4. Abordagem tradicionalista da avaliação

A escola desempenha papel importante no processo de formação educacional, em que o sujeito irá desenvolver habilidade e competências, sendo estas necessárias para suas relações sociais. No entanto no ambiente escolar a avaliação da aprendizagem não é realizada de forma adequada, o que vem a comprometer o desenvolvimento do sujeito em formação. A avaliação tradicional limita a capacidade de pensar, em que o sujeito não pode expressar sua opinião, sendo imposto a ter uma visão limitada, permeada apenas no decorar.

Na execução da avaliação tradicional há a predominância do autoritarismo do docente, em que este é o único detentor do conhecimento, em que não há debate ou diálogo acerca de determinada temática, em que este é o dono da verdade, e a sua verdade é absoluta.

De acordo com Libâneo (1993), a avaliação da aprendizagem nesta abordagem se dá pela verificação de curto prazo e de longo prazo, tais como: interrogatórios orais, exercícios para casa, provas escritas, trabalhos etc.... O reforço será sempre negativo, por meio de notas baixas, rótulos tais como fraco, insuficiente, defasado e outros. Já o reforço positivo vem por meio de notas altas e rótulos de forte, estudioso, esforçado, interessado etc.

É cabível destacar que o fracasso como o sucesso no processo de aprendizagem não depende unicamente do educando, mas também do docente e demais fatores. A execução da avaliação tradicionalista vem a ser uma ação apenas de atribuição de nota, em que o sujeito não é avaliado diante de suas concepções fora da prova, avaliando apenas o decorar. A avaliação é um instrumento que reflete sobre a ação pedagógica e atuação da escola no planejamento das atividades.

A visão tradicionalista acerca da avaliação pode desencadear sérios problemas, tanto para o educando quanto para o mediador. O mediador não conseguiu alcançar êxito em sua atuação, já que este atua de forma limitada, em que não busca compreender o educando, como o educando irá sentir-se desmotivado a aprender.

5. Abordagem interacionista do processo de avaliação

Nesta abordagem a aprendizagem é apresentada como um processo de humanização, em que o sujeito necessita de condições sócioafetivas, e ser compreendido em suas necessidades formativas, já que cada indivíduo apresenta suas particularidades no processo de aprendizagem.

Assim, esta abordagem também apresenta o processo de construção do conhecimento diante das interações do sujeito, envolvendo aspectos sociais, culturais, visto que não há educandos com particularidades homogêneas durante a aprendizagem, mas uma diversidade de particularidades a serem compreendidas e intervidas para o alcance de progresso.

Em conformidade com Libâneo (1998, p. 71),

A escola é vista como espaço mediador entre o aluno e o mundo e o mundo social adulto e desempenha esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados. Entretanto não se trata de o aluno recebê-los passivamente, nem se acredita que a assimilação seja uma atividade espontânea; o processo de transmissão/assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno.

Diante deste enfoque, o processo de mediação ocorre de forma equilibrada entre o sujeito em formação e o mediador, em que são valorizados aspectos indispensáveis para a formação social e intelectual. O educando não é visto como um receptor, mas visto como sujeito capaz de interagir e provocar mudanças na sociedade, e que suas limitações podem ser superadas.

Para Luckesi (2002), a execução da avaliação é crucial, em especial como está será executada, em que vem apresentar a valorização presente no ambiente escolar. Nesta abordagem o sujeito é compreendido diante de suas necessidades informacionais e sócias, em que há possibilidades de diálogo, de boas interações em sala de aula, como também da valorização das relações no processo de aprendizagem.

6. Conclusões

A avaliação em sala de aula necessita de atenção em seu processo de execução, para que não venha desencadear resultados

negativos no processo de ensino e aprendizagem. O docente deve compreender a verdadeira finalidade da avaliação, para que esta seja utilizada em sala de aula sim como uma forma de verificar, porém também de auxiliar os sujeitos que ainda não conseguiram se desenvolver intelectualmente.

Os resultados da avaliação em sala de aula quando negativo não devem ser atribuídos apenas ao educando, mas também ao docente, sendo relevante que o mediador procure avaliar também a sua prática, para que esta não venha a causar limitações no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o avaliar significa compreender e contemplar as necessidades presentes em sala de aula, ou, verificar e intervir para que se possa alcançar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. É relevante quebrar as barreiras presentes neste processo.

Referências

- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem e educação** – 2002. Disponível em <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2007/06/>>. Acesso em 17 Agosto 2016.
- NOT, L. **As pedagogias do conhecimento**. São Paulo: DIFEL, 1993.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. **O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1988.
- PERRENOUD, P. **A avaliação no espírito da excelência e do êxito escolares**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- REBOUL, O. **O Que É Aprender**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina. 1982.

Capítulo 15

Educação: considerações preliminares

*Pio Barbosa Neto*¹
*Estanislau Ferreira Bié*²

1. Introdução

Processo vital de desenvolvimento e formação da personalidade, a educação não se confunde com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora e abrange o homem em todos os seus aspectos. Começa na família, continua na escola e se prolonga por toda a existência humana.

¹ Doutor em Ciências da Educação (UPAP-PY - 2016). Mestre pela Universidad Polytecnica y Artística del Paraguay; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza e Graduado em Ciências da Religião. Atualmente é Consultor Técnico Legislativo e Assessor da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Educação, além de ser escritor, roteirista, poeta. Desenvolve atividades na Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE) Membro da Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará. – ALMECE.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE e Policial Militar (Oficial da Reserva).

Educação é o processo pelo qual uma pessoa ou grupos de pessoas adquirem conhecimentos gerais, científicos, artísticos, técnicos ou especializados, com o objetivo de desenvolver sua capacidade ou aptidões. Além de conhecimentos, a pessoa adquire também, pela educação, certos hábitos e atitudes. Pode ser recebida em estabelecimentos de ensino especialmente organizados para esse fim, como as escolas elementares, colégios, conservatórios musicais, universidades, ou através da experiência cotidiana, por intermédio dos contatos pessoais, leitura de jornais, revistas, livros, apreciação de pinturas, esculturas, filmes, peças musicais e de teatro, viagens e conferências.

O objetivo primordial da educação é dotar o homem de instrumentos culturais capazes de impulsionar as transformações materiais e espirituais exigidas pela dinâmica da sociedade. A educação aumenta o poder do homem sobre a natureza e, ao mesmo tempo, busca conformá-lo aos objetivos de progresso e equilíbrio social da coletividade a que pertence.

Na Grécia antiga, dada a supremacia do estado, a educação visava preparar os jovens para as relações com a cidade-estado.

Cada estado tinha suas características e os sistemas educacionais deviam adaptar-se a elas para preparar adequadamente a juventude. Daí decorrem as concepções de Platão e de Aristóteles, de uma educação uniforme, regulamentada em seus mínimos detalhes pela autoridade estatal e compulsória para todos os homens livres. Platão, na República e nas Leis, mostra a que extremos pode chegar à educação quando extrapola os aspectos essenciais da vida. O cidadão-guarda do estado ideal não tem direito à vida doméstica e aos laços familiares. Aristóteles não chega a esse exagero, mas considera a educação familiar prejudicial à criança.

O sistema educacional que mais se aproximou dessa concepção foi o adotado por Esparta, onde os jovens eram preparados sob a supervisão direta do estado, numa espécie de acampamento militar: os rapazes tornavam-se guerreiros, e as moças preparavam-se para se tornarem mães de futuros guerreiros.

Em Atenas havia leis que dispunham sobre a frequência às escolas dos filhos dos cidadãos livres, e os estabelecimentos de ensino eram regulamentados por legislação especial.

Os instrumentos de educação mais em harmonia com a concepção e a cultura gregas eram a música e a cultura literária e artística nacionais, para desenvolver o espírito de lealdade à pátria; e a ginástica para o corpo. Esta era individual, e só indiretamente visava estreitar os laços sociais. À medida que a cultura ateniense avançava, os estudos de natureza intelectual assumiam maior importância e a educação física entrava em decadência. Essa tendência provocou crítica, segundo as quais os jovens efeminavam-se pelo excesso de conforto. Mas uma força desintegradora, a que inutilmente se opuseram Platão e Aristóteles, já comprometera o sistema educacional: a retórica dos sofistas.

Na cidade-estado democrática, o orador facilmente se tornava um demagogo, pois a oratória abria caminho à ambição pessoal, e induzia os jovens às escolas dos sofistas. As relações cada vez mais estreitas entre os estados gregos aproximaram os ideais cívicos e trouxeram uma concepção mais cosmopolita da educação. O processo completou-se com a perda da independência das cidades-estado, sob domínio macedônico.

A universidade de Atenas, por exemplo, foi o resultado de uma fusão das escolas filosóficas privadas com a organização estatal para a educação dos rapazes. Existiram outros centros de alta cultura, sobretudo em Alexandria, onde o contato do pensamento grego com as religiões e filosofias do Egito originou as filosofias místicas, que culminaram no neoplatonismo. Em Atenas, a educação transformou-se numa retórica vazia, até que a universidade foi fechada por Justiniano, no ano 529.

Quando os romanos conquistaram a Grécia, já encontraram um sistema educacional decadente. No início da república, a educação romana era ministrada na família e na vida social. O pai tinha poder ilimitado sobre os filhos e era publicamente censurado quando fracassava no ensino dos preceitos morais, cívicos e

religiosos. Ainda não havia escolas, mas o jovem aprendia a reverenciar os deuses, a ler e a conhecer as leis do país.

Com a importação da cultura grega, a literatura helênica tornou-se o principal instrumento de educação. Surgiram as escolas de gramática, mais tarde suplementadas pelas de retórica e filosofia. Estas ofereciam meios de cultura mais elevados a quem não podia estudar em Atenas e Alexandria. No império, as escolas de retórica foram organizadas pelo sistema estatal. A concepção da cultura retórica é mostrada por Quintiliano, no ano 95 da era cristã, em sua Instituto Oratória (Instituição Oratória), o mais sistemático tratado de educação do mundo antigo.

Para ele, o orador deveria ser a síntese do homem culto, sábio e honrado. Com o advento da autocracia, que logo descambou para a tirania do império, a retórica deixou de representar uma preparação para a vida. As condições da sociedade não admitiam mais tal tipo de educação. Os costumes se corromperam e renasceu o paganismo. Nessas circunstâncias históricas surgiu o cristianismo, que trouxe um renovado sopro de vida.

A atitude geral dos cristãos para com a educação tradicional evidenciou-se no protesto contra o edito de Juliano que os proibiu de ensinar nas escolas públicas. Estabeleceu-se um conflito: enquanto a educação pagã consistia numa ética individualista e orgulhosa, a cristã exaltava a humildade como uma das mais elevadas virtudes e considerava o orgulho um pecado mortal. Para o cristianismo, o estado supremo era o êxtase amoroso da contemplação mística de Deus. A vida monástica passou a ser vista como ideal cristão. Tais concepções, seguidas por várias gerações, reduziram o valor da cultura clássica, que já na época de São Gregório o Grande, entre 590 e 604, estava superada como meio de educação.

Durante todos esses séculos, a gradual penetração dos bárbaros no Império Romano ajudou a desintegrar a cultura, e muitas escolas públicas desapareceram. Embora os bárbaros absorvessem parcialmente a velha cultura, imperou a obscuridade

intelectual. Logrou-se apenas preservar parte da herança do passado, na obra de filósofos como Boécio, Cassiodoro e Isidoro.

O currículo medieval compreendia, no aspecto secular, as sete artes liberais - o trivium (gramática, dialética e retórica) e o quadrivium (geometria, aritmética, música e astronomia) e a filosofia; e no dogmático, as doutrinas da igreja e das escrituras. A teologia ainda não fora organizada num sistema filosófico, e essa foi a grande obra da Idade Média. As artes liberais representavam um legado da velha educação romana, e seu escopo era mais amplo do que sugerem seus nomes na modernidade.

A gramática incluía o estudo do conteúdo e da forma literárias; a dialética restringia-se à lógica formal; a retórica compreendia o estudo das leis e dos métodos de composição literária em prosa e verso. A geometria correspondia ao que se compreende modernamente por geografia, história natural e botânica. A aritmética consistia apenas em cálculos práticos exigidos pela vida cotidiana. A música não passava de um conjunto de regras relativas a canções sacras, teoria do som e conexões entre a harmonia e os números. No campo da filosofia, os livros mais divulgados foram o *De consolatione philosophiae* (Sobre a consolação da filosofia) e as *Categoriae* e *De interpretatione*, de Aristóteles.

No século XI, após várias guerras e invasões, a Europa teve estabilidade política e social. Surgiu nova tradução da *Metafísica*, de Aristóteles, e no século XIII, versões de suas principais obras, diretamente do grego. A filosofia peripatética pôs-se a serviço da teologia e propiciou o renascimento escolástico no setor educacional.

As figuras mais representativas desse período foram Abelardo e santo Tomás de Aquino. Este, na *Summa theologica*, sistematizou toda a doutrina da igreja. O interesse humano voltou-se, sobretudo para os problemas espirituais, e a autoridade eclesiástica em matéria de crença tornou-se inquestionável. O conteúdo da educação escolástica esteve em harmonia com os interesses intelectuais da época. Sua maior contribuição foi promover a

fundação de universidades na Europa. A introdução de estudos derivados do grego propiciou uma crescente liberdade de ensino.

O esquema de instrução era estruturado de modo que os estudos especiais se baseavam em ampla cultura geral. Das quatro faculdades que compunham a universidade, a de artes funcionava como preliminar às de teologia, direito e medicina.

Os métodos de instrução fundamentavam-se na leitura ou comentário de textos e na emulação, pela qual os estudantes se adestravam no uso dos conhecimentos absorvidos. Essa evolução do ensino superior foi acompanhada pelo aumento do número de escolas elementares.

Além do ensino espiritual, o sistema social da época mantinha um tipo de educação própria da classe feudal, que consistia na preparação de pajens e senhores na arte da cavalaria. Tal educação não se opunha à religião, pois a cavalaria era santificada pelos clérigos. Seu objetivo era tornar os jovens da classe nobres dignos da admiração dos servos, justos, sábios e prudentes no trato das coisas do estado.

A unificação dos conhecimentos existentes e a sistematização da teologia completaram a obra dos escolásticos. As manifestações do sentimento nacional, no entanto, minaram lentamente o sistema feudal. Generalizou-se o desejo por novos estilos de vida. A educação europeia, ameaçada de se transformar em retórica vazia, foi salva pelo renascimento dos estudos clássicos, iniciados ainda nas primeiras décadas do século XI.

Desde o século XI as cidades do norte da Itália apresentavam maior progresso material e cultural que o resto da Europa. O espírito clássico, na verdade, nunca morrera. A Divina comédia, de Dante, demonstrou que o poeta escolástico era também um estudioso dos clássicos latinos. O grande impulso para o retorno aos clássicos foi dado por Petrarca e Boccaccio. O movimento, iniciado na Universidade de Florença, logo se espalhou a outros países; mas as ricas comunas italianas permaneceram como centros de irradiação da cultura.

O serviço mais valioso prestado pelos humanistas peninsulares foi abrir caminho para a instauração de uma atmosfera intelectual mais livre. Mas o espírito do movimento reside na oposição à autoridade e na afirmação da liberdade individual, que se manifestou de várias formas. Na Itália, refletiu-se nas artes e na literatura, em que o paganismo substituiu o cunho moral ou religioso.

Na Alemanha, surgiu em forma de reação contra o sistema doutrinário da igreja, e único meio de abolir os abusos eclesiásticos. Nesse sentido, a Reforma protestante de Lutero foi à manifestação do movimento renascentista alemão.

A princípio, o interesse pelo estudo da literatura clássica não deixou transparecer qualquer antagonismo com a fé católica, e muitos de seus mais calorosos partidários professavam o catolicismo. Muitas escolas realizaram versões cristianizadas de Quintiliano e Plutarco. Alguns humanistas, como Nicolau de Cusa, Alexander Hegius e Jakob Wimpheling, na Alemanha; Erasmo, na Holanda; William Grocyn, Thomas More e John Fisher, na Inglaterra, buscaram difundir o estudo clássico junto com o ensinamento religioso.

Quando a Reforma religiosa de Lutero dividiu toda a Europa em dois campos antagônicos, a maioria das escolas e muitas universidades aceitavam com certa frieza os estudos humanistas. Os efeitos imediatos da controvérsia religiosa sobre a educação foram desastrosos. Em muitos casos, a secularização da propriedade eclesiástica absorveu as dotações das escolas e provocou o desaparecimento de muitas delas. As discussões teológicas invadiram a universidade e seguiu-se um período de decadência cultural e de dissolução dos costumes. Houve tentativas de restauração, entre elas a iniciada pelo teólogo e educador alemão Philipp Melanchton, que fundou e reorganizou numerosas escolas na Alemanha.

Nos países católicos, a igreja reteve o controle da educação. A supressão dos abusos eclesiásticos pelo Concílio de Trento e a energia da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loiola,

recuperaram para a igreja a maior parte do sul da Alemanha. As universidades eram dirigidas por padres, e o escolasticismo, expurgado dos exageros, foi restaurado. Os métodos de ensino da Companhia de Jesus e seu currículo clássico, elaborado com grande habilidade, ganharam fama.

O final do século XVII presenciou um verdadeiro renascimento da vida universitária em Cambridge, sobretudo através da obra de Isaac Newton e da crescente atenção dedicada às ciências físicas e às matemáticas, ainda que o número de estudantes continuasse bastante reduzido. Também na Alemanha inaugurou-se nova era para a educação com a fundação das universidades de Halle, em 1694, e de Göttingen, em 1737, nas quais se combateu a velha concepção de que a função da universidade era transmitir conhecimentos completos, o que proporcionou o advento de uma nova cultura, atraiu numerosos estudantes e espalhou sua influência para outras universidades alemãs.

Em Halle iniciou-se um movimento em favor da educação dos filhos dos pobres. Campanhas do mesmo estilo foram realizadas na França e na Inglaterra. Os resultados, porém, não foram compensadores: as amplas massas do povo permaneceram, em toda a Europa, afastadas da cultura.

Educação nos séculos XVIII e XIX. Os movimentos intelectuais do século XVIII foram de caráter marcadamente aristocrático. Na França, Voltaire e os enciclopedistas defendiam a idéia de que a educação devia ser reservada a um grupo restrito. Tais concepções individualistas não deixaram de exercer influência sobre as classes cultas. Voltado contra o artificialismo e a superficialidade da educação clássica, Jean-Jacques Rousseau conclamou a um retorno às coisas da natureza. Suas idéias não representavam uma simples revolta transitória contra o convencionalismo reinante, mas a expressão exata de um novo estilo de vida e de uma nova educação, que influenciaram profundamente a Europa. O seu *Émile* representou uma verdadeira declaração de direitos da infância. Entretanto, sua insistência na eficácia da natureza, evidenciada na

teoria de que o homem nasce bom e capaz de encontrar a felicidade, se entregue a seus próprios instintos, mostrou-se muito unilateral.

Kant insurgiu-se contra tais ideias: para ele, o elemento essencial da educação era a coerção, que pela formação dos hábitos preparava o jovem para receber como princípios de conduta as leis impostas de fora. Segundo Kant, o supremo guia da vida é a lei do dever, que sempre se opõe aos impulsos da inclinação.

A revolução francesa foi à segunda fase do movimento iniciado com a Reforma. Reafirmou a preponderância dos direitos naturais, de que derivou o direito que tem toda criança de ser adequadamente preparada para a vida. O reconhecimento desse direito teve como consequência a criação de um sistema nacional de educação, que é a característica fundamental da história da educação da maioria dos países no século XIX.

O educador suíço Johann H. Pestalozzi foi o primeiro a defender a generalização da instrução, e a Prússia a primeira nação a pôr tais idéias em prática. Na França e no Reino Unido, só nas duas últimas décadas do século XIX o estado demonstrou interesse pela educação das classes pobres.

O sistema de instrução pública se impôs em quase toda a Europa ocidental e nos Estados Unidos, e também se estendeu às mulheres, que até então se achavam excluídas dos programas educacionais. Entre as causas de tais modificações destacou-se a convicção de que, com a crescente distribuição do poder político, o estado tinha o direito de exigir um mínimo de conhecimento de cada cidadão.

No século XX surgiram vários movimentos, experiências e teorias educacionais destinadas a renovar os métodos da escola tradicional. Assim, a herança dos conhecimentos pedagógicos do século XIX permitiu que se chegasse no século XX a um conceito bem mais pragmático da educação.

A nova escola e a escola ativa. A chamada "escola nova" abarcou várias correntes pedagógicas. Reagindo contra a organização tradicional do ensino em compartimentos estanques, o

médico e educador belga Ovide Decroly criou o método globalizador, que se concentrava no princípio do interesse da criança. Já o francês Célestin Freinet valorizou o ensino baseado em métodos ativos e no trabalho de equipe como meio de formação do educando, centralizando as atividades escolares em torno do uso da imprensa na escola.

A partir do princípio de que o ensino simultâneo não levava em conta as diversas aptidões e tipos de inteligência dos alunos, procurou-se estabelecer a "diferenciação pedagógica" em graus e ciclos sucessivos, da qual já se havia cogitado anteriormente. Nesse sentido, o psicólogo suíço Edouard Claparède, que deu a seu método a denominação de "educação funcional", criou o "sistema de grupos móveis". Desse sistema, a pedagogia passou à individualização do aprendizado, no que sobressaiu o trabalho da italiana Maria Montessori, baseado no princípio da auto-educação. Na América Latina, Lorenzo Luzuriaga, Lourenço Filho e Anísio Teixeira foram os grandes pedagogos da escola ativa.

O inglês Alexander S. Neill, em sua escola de Summerhill, pôs em prática a educação em liberdade. Aboliu a hierarquia professor-aluno e, portanto, a relação de autoridade na experiência pedagógica, encaminhando a criança à auto-educação, de acordo com seu ritmo individual de desenvolvimento.

O suíço Jean Piaget destacou-se entre os educadores que preconizaram o respeito à liberdade e à individualidade da criança, defendendo um sistema educativo menos diretivo, menos autoritário e uniforme. Piaget procurou demonstrar que a educação devia ajustar-se às leis e etapas do desenvolvimento psicológico da criança.

Só no século XX foi elaborada uma doutrina marxista para a educação. A maior figura da pedagogia marxista foi o soviético Anton Semenovitch Makarenko, que criou as "escolas da comunidade". Outros pensadores de orientação marxista, como o francês Louis Althusser, analisaram o papel da escola tradicional que, ao inculcar no educando o sistema de valores das classes sociais dominantes, seria responsável pela perpetuação das desigualdades sociais.

Na União Soviética, após a morte de Stalin, em 1953, as mudanças na política oficial afetaram diretamente a escola. A ideia central passou a ser o estreitamento dos laços entre a escola e a vida, em todos os níveis. Reviveu a ideia da educação politécnica, mas no sentido de preparar estudantes secundários para o trabalho especializado na indústria e na agricultura. Essa orientação, que vigorou no período do governo de Nikita Khrutchev, foi substituída por uma política de universalização da educação secundária, com ênfase na criação de escolas secundárias técnicas. No entanto, os ganhos quantitativos dessa política não tiveram correspondência na melhoria da qualidade de ensino.

Na China, desde a revolução comunista até à morte de Mao Zedong (Mao Tsé-tung), em 1976, a educação teve como tônica a doutrinação ideológica em todos os campos e níveis, que ocupou, por lei, dez por cento do currículo escolar. O novo governo deslocou a ênfase para a modernização, principal bandeira do regime pós-Mao. Todo o esforço educacional passou a ser dirigido no sentido das "quatro modernizações" (indústria, agricultura, defesa nacional e ciência e tecnologia).

Para o brasileiro Paulo Freire o objetivo da educação deveria ser a liberação do oprimido, que lhe daria meios de transformar a realidade social a sua volta mediante a "conscientização" (conhecimento crítico do mundo).

No período 1958-1964 no Brasil e depois de 1964 no Chile, Paulo Freire pôs em prática, com bons resultados, seu método de alfabetização de adultos. A eficácia e a validade do método estribam-se no fato de partir da realidade do alfabetizando, do seu universo, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Obedecer às normas metodológicas e linguísticas, mas vai além delas, ao desafiar o homem ou a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito com vistas a sua politização. O trabalho de Paulo Freire pode ser visto não apenas como um método de alfabetização, mas como um processo de conscientização, por levar em conta a natureza política da educação.

O austríaco Ivan Illich, que passou a trabalhar no México a partir de 1962, propôs a desescolarização da sociedade. Segundo ele, a maior parte dos conhecimentos úteis se aprendiam fora da escola, em contato com as realidades familiares, sociopolíticas e culturais. Abolido o "monopólio" dispendioso e irracional do ensino público, deveria ser instalado um sistema educativo capaz de assegurar simplesmente a quantos desejassem instruir-se, em qualquer assunto, o acesso aos conhecimentos adequados. De "funil" seletivo e autoritário, o sistema educacional passaria a ser uma igualitária "rede de intercâmbio" entre espíritos curiosos, libertos de toda autoridade docente. Só uma renovação total das instituições educativas, segundo Illich, propiciaria a esperada mudança social.

Em 1965 a UNESCO passou a usar o termo "educação permanente" para designar a educação contínua, planejada para cobrir todo o ciclo da existência humana. Diferencia-se do conceito tradicional de educação, dado que este sempre se compreendeu como processo de integração social e cultural a consumir-se durante parte da vida, ou seja, durante o transcurso da infância e da adolescência.

A educação permanente constitui, portanto, um conceito novo, uma tendência da educação contemporânea, e não um ramo especial da educação. Figura ao lado de outros que o complementam, oferecendo-lhe meios de realização, como por exemplo, o de educação extra-escolar ou paralela. Esta engloba todas as formas assistemáticas de educação, como: educação de rua, educação familiar, educação de grupos etc. Atinge, assim, a sociedade inteira.

Os jovens podem ampliar sua formação cultural e profissional com programas especiais desenvolvidos pelos centros docentes. A formação de adultos pode variar desde a necessidade de alfabetização até os cursos de reciclagem profissional. A educação permanente de adultos tende a apoiar-se no desenvolvimento de sistemas de auto-aprendizagem e nos métodos de treinamento para a formação ou reciclagem de profissionais que devem adaptar-se às mudanças de uma sociedade submetida a constantes avanços científicos e tecnológicos.

Todas as correntes citadas abordaram, sob ângulos diversos, os problemas gerados pelo desenvolvimento tecnológico no âmbito da educação. As novas situações criadas pela sociedade pós-industrial, o avanço contínuo da informática e dos meios de comunicação e a complexidade crescente dos novos conhecimentos e técnicas acentuaram o conflito entre dois tipos de orientação educacional: a educação científica e a humanista. Além disso, a desigualdade econômica entre as nações industrializadas e os países subdesenvolvidos constituiu um obstáculo a um planejamento global da educação, que sempre foi reflexo das condições socioeconômicas.

Todavia, a educação no século XX procurou assumir um caráter internacional. Em 1919, surgiu o Bureau International des Écoles Nouvelles (Escritório Internacional das Escolas Novas). Expandiram-se os centros de estudos de âmbito internacional; sucederam-se os congressos, assembleias e simpósios sobre educação; lançaram-se várias publicações especializadas na matéria.

No século XX, entre as organizações internacionais existentes, destacaram-se duas: o Bureau International d'Éducation (Escritório Internacional de Educação), em Genebra, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada em 1946, voltada para educação, ciências exatas e naturais, ciências sociais, atividades culturais, assistência técnica, intercâmbio de pessoas e informação. A UNESCO procurou dar ênfase à luta contra o analfabetismo, à educação dos adultos, bem como à "educação permanente", já que as mudanças se processavam com grande rapidez, exigindo, portanto, uma constante atualização de métodos e programas educacionais.

Educação artística

No começo do século XX, o poeta e pensador indiano Rabindranath Tagore concebeu um amplo e flexível sistema de educação. Nele, a atividade artística era encarada como fator

indispensável ao desenvolvimento harmônico de todos os aspectos da personalidade da criança. Teve também grande importância no século XX o movimento cultural da educação pela arte, cuja meta era integrar o processo criador nas escolas de todos os níveis, tomando como ponto de vista programático a valorização da arte no processo educacional. Entre os expoentes da educação pela arte incluíram-se Herbert Read, Arno Stern, Pierre Duquet e, no Brasil, o pintor e educador Augusto Rodrigues. Este último fundou a Escolinha de Arte do Brasil em 1948, pioneira no campo da educação artística. O trabalho ali realizado com crianças foi fundamental para dar uma visão da importância da arte na formação do indivíduo.

Educação cívica

No planejamento curricular, a educação cívica passou a ser uma disciplina obrigatória. Como o conjunto de meios empregados para levar o educando a tomar consciência de seus direitos e deveres como cidadão, a educação cívica apóia-se nas tradições nacionais e tem como finalidade preparar as gerações para o exercício da atividade cívica, fundada nos princípios de obediência à lei. Correlaciona-se intimamente com a educação moral, na medida em que, como está, se conceitua em termos de valorização do outro. A formação da consciência cívica poderá fluir das atividades escolares e extra-escolares e em toda e qualquer programação que se pretenda oferecer à comunidade, enfatizando-se uma convivência baseada na ordem social, na liberdade e na justiça, e fomentando-se sentimento de solidariedade e responsabilidade social.

Educação física

Como parte da educação integral, a educação física é praticada nas escolas de quase todos os países. Consiste no treinamento, através de exercícios metódicos (ginástica, recreação,

desportos), voltado para o desenvolvimento da capacidade e saúde físicas, para o equilíbrio da personalidade.

Educação de adultos

As formas de aprendizado a que recorrem às pessoas na idade madura variam muito, desde o estudo individual até cursos organizados por pedagogos com especialização nessa área de educação, e ministrados por professores especialmente treinados. Formam-se grupos de estudos e realizam-se seminários, laboratórios, cursos por rádio e televisão etc. Também variam muito os objetivos, que vão da alfabetização ao aperfeiçoamento pessoal sem finalidade prática e declarada. A UNESCO organiza, desde a década de 1940, campanhas de alfabetização e de extensão cultural destinadas aos adultos.

No Reino Unido, desenvolveu-se uma experiência sem paralelo no campo da educação de adultos: a Universidade Aberta, que oferece cursos em muitas áreas e praticamente em todos os níveis. São elaborados por equipes compostas de especialistas de cada área e produtores de rádio e televisão da rede BBC, que põe os programas no ar. Os alunos os acompanham em casa, mas têm a sua disposição monitores que orientam pessoalmente seus estudos em encontros de trabalho na sede da universidade e em outros locais.

Educação especial

O aparecimento da pedagogia psicanalítica, dentre as teorias pedagógicas, foi fundamental para a educação dos excepcionais. Em particular, Carl Gustav Jung procurou demonstrar que somente através de uma tipologia pode o ensino realizar seus objetivos. Esse e outros descobrimentos psicológicos permitiram criar a pedagogia dos anormais, compreendendo os anormais físicos e psíquicos.

Para os anormais físicos criaram-se estabelecimentos de reeducação e readaptação profissional, e, para os psíquicos,

estabelecimentos especiais onde são utilizados diversos métodos de psicoterapia. Nos países da Europa e nos Estados Unidos existem diversas instituições especializadas na educação de crianças excepcionais. A educação especial, voltada para os excepcionais, não é freqüente, porém, nos países subdesenvolvidos.

Ensino religioso

O parágrafo único do artigo 7 da Lei 5.692 estabelece que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de primeiro e segundo graus.

Ciências da educação

Filosofia da educação. No Ocidente, graças ao advento da pesquisa filosófica como saber autônomo, independente da religião e da moral religiosa, a teoria da educação tornou-se disciplina autônoma, ligada à evolução do pensamento filosófico. A filosofia da educação investiga os fins, o significado último da educação. Trata-se de um saber especulativo, distinto das preocupações predominantemente práticas da pedagogia. Toda filosofia da educação, a rigor, opera na órbita da antropologia filosófica, da ética e da teoria dos valores.

Educação comparada

Define-se como educação comparada o estudo dos sistemas educacionais peculiares a cada cultura. A educação comparada pode contribuir para o planejamento da educação no futuro (educação prospectiva), oferecendo soluções aos problemas de cada país, obtidas como resultado das experiências realizadas em outras nações.

Realizam-se periodicamente congressos mundiais de educação comparada e existem organismos internacionais que se

ocupam desse tema, como a UNESCO, o Conselho Mundial de Educação Comparada (com sede em Genebra) e o departamento de educação da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Biologia da educação

As características físicas do educando, os fatores hereditários, a importância dos hábitos alimentares no desenvolvimento e rendimento do organismo, as anormalidades anatômicas e fisiológicas etc. são aspectos de indiscutível importância para a educação. A biologia da educação estuda os fatores naturais do processo educativo, as condições físicas em que podem exercer-se a ação pedagógica e os efeitos dessa influência sobre a estrutura biológica do ser humano.

Economia da educação

Os recursos econômicos de que cada país dispõe têm influência decisiva na eficácia de seus sistemas educacionais. O estudo da economia aplicada à educação é fundamental para determinar tanto as possibilidades de realização dos programas educacionais como os procedimentos adequados para a obtenção de maior aproveitamento dos recursos disponíveis, para que seja possível estabelecer com segurança metas e prioridades educacionais.

Cabe às autoridades responsáveis pela educação experimentar novos planos de formação, de modo a obter melhores resultados nos programas educacionais; estudar a distribuição geográfica e o aproveitamento das instalações escolares; e prever as necessidades futuras do setor da educação, levando em conta o desenvolvimento socioeconômico.

Psicologia da educação

Como ciência que estuda o comportamento humano, a psicologia proporciona os conhecimentos necessários sobre o educando, o educador e o relacionamento interpessoal na educação. A psicologia da educação aborda a aprendizagem e os aspectos intelectuais, afetivos e sociais do processo educacional. O conhecimento desses aspectos é imprescindível para uma educação verdadeiramente eficaz.

Sociologia da educação

O estudo da educação como processo social, tanto em referência às atividades dos indivíduos como às das instituições, constitui o objeto da sociologia da educação. A relação entre professores e alunos e dos alunos entre si e as características das diversas comunidades que atuam na educação (família, escola, grupos juvenis etc.) são alguns dos aspectos sociais da educação. Os meios de comunicação, os partidos políticos e demais organizações da sociedade, com suas ideologias e concepções diversas acerca do progresso social, exercem igualmente importante influência na educação.

Didática

Como ciência da educação, a didática estuda os métodos de aprendizagem e experimenta novas técnicas de ensino, com base, principalmente, na biologia, sociologia e psicologia. Reúne e coordena todos os resultados da ciência pedagógica, recomendando princípios, técnicas e procedimentos mais eficientes, aplicáveis a todas as disciplinas e graus de ensino.

Educação no Brasil - Período colonial

A história da educação no Brasil iniciou-se com a chegada dos padres jesuítas em 1549. Visando à propagação da fé, lançaram as bases de um vasto sistema educacional, que se desenvolveu progressivamente com a expansão territorial da colônia. Agindo com rapidez, estabeleceram-se no litoral e daí penetraram nas aldeias indígenas, fundando conventos e colégios. Por dois séculos, foram os principais educadores do Brasil, ao lado de outras ordens religiosas que também mantiveram escolas, como a dos franciscanos.

Nas escolas elementares, base do sistema colonial de educação, que funcionavam onde quer que existisse um convento, os índios aprendiam a ler, escrever, contar e a falar o português. Nelas também eram instruídos os filhos dos colonos. A cultura dos nativos foi, pouco a pouco, substituída pelas ideias dos jesuítas. Desse ponto de vista, os missionários atuaram como elementos desintegradores das culturas não-européias.

Na família patriarcal, a única força que se opunha à ação educadora dos jesuítas era a dos senhores de engenho, cuja autoridade se exercia não somente sobre os escravos como sobre suas esposas e filhos. Esse estado de submissão facilitava o trabalho dos jesuítas, que também procuravam submetê-los à autoridade da igreja. A família patriarcal seguia, assim, as tradições portuguesas.

Humanistas por excelência, os jesuítas procuravam transmitir aos discípulos o gosto pelas atividades literárias e acadêmicas, de acordo com a concepção de "homem culto" vigente em Portugal. A falta de interesse pelas atividades técnicas e científicas marcou a educação colonial, por sua vez moldada pela da metrópole. Principiando pelas escolas de leitura e escrita, não pararam aí os jesuítas, nem mesmo no primeiro século, pois já havia, então, cursos de humanidades em seus colégios do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco.

Os colégios que exerceram maior influência foram os de Todos os Santos, na Bahia, no qual Antônio Vieira foi educado, e o

de São Sebastião, no Rio de Janeiro. Ambos apresentavam o sistema educacional jesuíta em sua forma mais completa, desde o curso de humanidades até o de teologia e ciências. Eram os centros, por excelência, de formação dos líderes religiosos.

No sistema de ensino dos jesuítas, ao curso de humanidades seguia-se o de artes (filosofia e ciência). Os cursos que preparavam para as profissões liberais só existiam na Europa, e os estudantes brasileiros procuravam geralmente a Universidade de Coimbra, famosa pelos cursos de ciências jurídicas e teológicas, e que teve, por isso, grande importância na formação da elite cultural brasileira.

Educação ao tempo de D. João VI. Desde a expulsão dos jesuítas em 1759 até a transferência da corte portuguesa para o Brasil, a educação da colônia passou por um período de desagregação e decadência. A chegada do príncipe regente, D. João, modificou a política educacional que o governo luso adotava em relação ao Brasil. A fundação de várias instituições culturais deu novo impulso à educação: a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional e um museu, e, sobretudo, as escolas de ensino superior, a Escola Naval, a Escola Militar, cursos de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, e nestes últimos cursos de agricultura, química e desenho técnico. Essas escolas rompiam com a tradição de ensino excessivamente literário, vigente na época dos jesuítas. Ficaram, porém, circunscritas quase exclusivamente ao Rio de Janeiro e à Bahia. O resto da colônia continuava mergulhado no mesmo atraso. Esse período foi um dos mais importantes na evolução cultural do Brasil, pois nele foram lançadas as bases de notáveis instituições culturais.

Império

Com a proclamação da independência e a fundação do império em 1822, surgiram novas idéias pedagógicas. Tentou-se organizar um sistema educacional popular e gratuito: uma lei de 1827 estabelecia que se criassem escolas primárias em todas as cidades, vilas e povoados, e escolas secundárias nas cidades e nas

vilas mais populosas. Essa lei, porém, não foi muito eficiente na prática, sobretudo pela falta de especialistas para planejar e executar tal sistema. Quanto à educação superior, cabe destacar, nessa época, a criação dos cursos de direito, no convento de São Francisco, em São Paulo, e no mosteiro de São Bento, em Olinda, que exerceram importante papel na vida cultural do país.

A descentralização do ensino básico (ato adicional de 1834), cuja organização passou a ser responsabilidade das assembleias provinciais, teve como consequência o extraordinário desenvolvimento das escolas secundárias particulares, sobretudo nas capitais das províncias. O Colégio do Caraça, fundado em Minas Gerais, pelos irmãos lazaristas, tornou-se uma das mais importantes instituições de instrução secundária.

O Colégio Pedro II, criado pelo governo federal em 1837, foi uma das mais importantes instituições de cultura geral fundadas durante o império. As primeiras escolas normais para a formação de professores foram a de Niterói, em 1835, a da Bahia (1836), a do Ceará (1845), a de São Paulo (1846) e a do Rio de Janeiro (1880).

O imperador Pedro II estimulou sob várias formas as ciências, letras e artes do país. No entanto, a política educacional de seu governo teve de acomodar-se às condições econômicas e políticas, que determinavam uma dualidade de sistemas educacionais: para a elite, composta dos filhos dos grandes proprietários rurais, dos magistrados e políticos e da nascente burguesia comercial, as escolas secundárias e a faculdade; para o povo, a escola primária, os liceus de artes e ofícios e a escola normal. A educação superior, inaugurada com os cursos jurídicos de Olinda e São Paulo, em 1827, teve como característica durante muito tempo o sistema de faculdades isoladas de tipo profissional, que formam bacharéis e doutores com o fim de conferir privilégios à elite. A evolução do sistema educativo prosseguiu lenta, ressaltando-se a ação do visconde do Rio Branco, que reorganizou a Escola Central, denominada desde então Escola Politécnica, fundando três cursos

básicos, engenharia, mineralogia e artes e manufaturas. Em 1875, criou, também, a Escola de Minas, em Ouro Preto.

República Velha

Com a proclamação da república, a política educacional não se modificou, pelo menos até a primeira guerra mundial. O tipo de mentalidade formado no período colonial e no império persistiu: o mesmo gosto pela literatura e retórica, o mesmo formalismo. Excetuando-se a reforma de Benjamin Constant, influenciada por idéias positivistas, foi esse o espírito que marcou a constituição brasileira de 1891, no tocante à legislação educacional. A reforma de Benjamin Constant estabelecia a primazia dos estudos científicos sobre os de letras, com a introdução das ciências físicas e naturais já a partir das classes elementares.

Após a primeira guerra mundial, a "escola nova" penetrou no Brasil: Antônio Sampaio Dória, em São Paulo (1920), Lourenço Filho, no Ceará (1923), Anísio Teixeira (1925), na Bahia, Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e Carneiro Leão, em Pernambuco (1928), tentaram reorganizar os sistemas educacionais. Surgem publicações de grande interesse, como a obra de Carneiro Leão sobre a educação no campo e a de Medeiros e Albuquerque a respeito dos testes.

Era Vargas

O movimento de reformas educacionais desse período era apenas um aspecto do processo revolucionário que se desencadeou no país a partir de 1924, eclodindo em 1930. A revolução não adotava propriamente uma política educacional definida, mas, facilitando a circulação de idéias novas, possibilitou a formação de uma consciência educacional que exigia a adoção de medidas importantes como a criação do Ministério da Educação, a

reorganização do ensino secundário e da educação superior com a criação de universidades. O governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde, nomeando para ministro Francisco Campos, que empreendeu a reforma da educação superior, com a elaboração do estatuto das universidades.

A primeira universidade criada dentro do espírito da reforma Francisco Campos foi a de São Paulo, em 1934, contando com uma faculdade de filosofia, ciências e letras. Em sua atuação, essa universidade dispensou atendimento especial às pesquisas científicas.

Em 1935, Anísio Teixeira fundou a Universidade do Distrito Federal, com cinco escolas: Faculdade de Filosofia e Letras, de Ciências, de Direito e Economia Política, de Educação, e Instituto de Artes. Essa universidade foi extinta em 1938, e sua Faculdade de Filosofia, incorporada à Universidade do Brasil, passou a constituir a Faculdade Nacional de Filosofia.

A reforma Francisco Campos intensificou os debates em torno da política educacional do país, delineando-se então duas grandes correntes: a dos reformadores, que lutavam por uma crescente democratização da escola - a chamada "escola nova" - e a da igreja, que combatia o laicismo das novas teorias pedagógicas. Essas duas facções permaneceram em oposição até 1937, ano em que o golpe de estado instituiu o regime ditatorial. A carta constitucional de 1937 adotou alguns dos principais pontos defendidos pelos reformadores, mantendo o caráter gratuito e compulsório do ensino primário e preocupando-se, sobretudo, com a instrução vocacional e pré-vocacional.

República populista

De acordo com os dispositivos constitucionais de 1946, foi apresentado à Câmara dos Deputados, em 1948, o projeto de diretrizes e bases da educação nacional, elaborado por uma comissão de educadores de diversas tendências ideológicas, entre os quais figuravam o padre Leonel Franca, Alceu Amoroso Lima,

Almeida Júnior e Lourenço Filho. O projeto concedia maior autonomia aos estados na organização de seus sistemas de ensino, dava flexibilidade aos cursos, estabelecia a articulação dos cursos de grau médio e o currículo mínimo obrigatório, além de uma conceituação objetiva da autonomia universitária.

O projeto recebeu parecer contrário do deputado Gustavo Capanema e foi arquivado. Retomado em 1952, ficou em discussão na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados até 1956, quando foi encaminhado ao plenário. Depois de longos debates, foi finalmente aprovado em dezembro de 1961.

Na área de educação de adultos foram particularmente importantes no começo da década de 1960 o Movimento de Cultura Popular (MCP), que promoveu a alfabetização de adultos pelo rádio e contribuiu para recuperar tradições históricas e populares em Recife; e os Centros de Cultura Popular (CPCs), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), que promoveram experiências de arte popular crítica em todo o país. Somente o Movimento de Educação de Base (MEB) - um outro esforço, patrocinado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - sobreviveu ao regime de 1964, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (o Mobral), cujas atividades se encerraram com o fim do próprio regime.

Período autoritário (1964-1985)

O ensino no Brasil era organizado em níveis: primário, médio e superior. Pela lei 5.692, o ensino de nível primário fundiu-se ao antigo ginásio e passou a constituir o ensino de 1º grau; o ensino médio transformou-se em ensino de 2º grau. O sentido básico da reforma residiu na atribuição de capacidade habilitadora ao ensino médio no campo profissional, e não somente na preparação para o ensino superior. Considerando a realidade brasileira, a reforma de 1971 visava à formação de quadros profissionais dentro do processo de ensino geral, sem incompatibilização com a possibilidade de continuação dos estudos em níveis superiores.

Nas quatro primeiras séries do primeiro grau, as matérias de um "núcleo comum" nacional e obrigatório passaram a ser tratada como atividades (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências), incluindo-se ainda uma parte diversificada, variável de acordo com as condições locais. Nas quatro últimas séries do primeiro grau, as atividades do núcleo comum foram abordadas como "áreas de estudo". Nas três séries do segundo grau, o currículo se apresentou sob a forma de disciplinas, dosadas em cada caso de acordo com a profissionalização e o curso superior pretendidos.

Exigiram-se também, em ambos os graus, educação física, educação artística, educação moral e cívica, programa de saúde e ensino religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos. O ensino supletivo, por sua vez, tinha por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria. Quanto ao ensino técnico-profissional, a lei adotou uma orientação flexível, pela qual o aluno pode optar por uma escola profissionalizante que, ao mesmo tempo, o habilita a ingressar na universidade. Os principais órgãos de treinamento são o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Em 28 de novembro de 1968 foi aprovada a lei nº 5.540, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, além de outras providências. Em seu artigo 3º, a lei estabelece que as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira. E o artigo 26 determina que o Conselho Federal de Educação fixa o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

Redemocratização

A filosofia educacional foi objeto de intensos debates na Assembleia Nacional Constituinte. Os defensores da democratização do ensino tentavam garantir proteção constitucional para uma educação leiga, universal e gratuita, com forte ênfase no ensino público, admitindo o privado sem direito a verbas públicas e sujeito a controle do poder público. Os privatistas defendiam a ampla liberdade de ação para o ensino privado e opunham-se à proibição de subsidiá-lo. Os primeiros fizeram aprovar o artigo 205, segundo o qual a educação é "direito de todos e dever do estado". Os privatistas fizeram acrescentar a esse dispositivo o inciso III do artigo 206, estabelecendo a "coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"; e o artigo 213, que permite a destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O artigo 209, em seu inciso II, estabeleceu que o ensino é "livre à iniciativa privada", mas sujeito à "autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público".

Capítulo 16

Alfabetização: uma prática docente motivadora

Maria de Fátima Neri de Oliveira¹

1. Introdução

A alfabetização não é uma temática muito discutida, diante do alcance de resultados positivos neste processo de apropriação da leitura e escrita na educação básica. Sendo um processo que o educando passa a buscar compreender a estruturação da escrita e significações.

A motivação humana está presente em suas necessidades primárias, já que quando consegue satisfazer, este passa para outra demanda existente. Assim, o processo de alfabetização requer motivação, para se alcançar os demais princípios da educação básica para o indivíduo.

A alfabetização necessita ocorrer de forma dinâmica, para assim o educando familiarizar-se com as informações repassadas. O educando necessita compreender e utilizar o alfabeto como uma forma de comunicação e construção de novos conhecimentos. Por meio da alfabetização, inicialmente o educando irá ser motivado a aprender, em seguida irá decifrar, consecutivamente irá interpretar,

¹ Especialista em Gestão na Educação com Ênfase em Planejamento Escolar. E-mail: fatinhaneri7@gmail.com

e por fim ler e responder ou interagir com a situação proposta no enunciado.

É importante destacar que o letrar apresenta uma significação ampla, não se limita apenas aos gêneros textuais trabalhados, é realizar a exploração da reescrita, apropriando-se o educando das funções e ferramentas do letramento, sendo fundamental na construção da cidadania.

Por sua vez, a participação no processo de desenvolvimento do filho/educando é indispensável, para o alcance de resultados significativos no ensino e aprendizagem. A realização do apoio no ambiente familiar é indispensável, porém, ao longo dos anos esta vem esquecendo a importância de sua participação e suporte educacional, atribuindo apenas a escolar este processo.

A escola e família são essenciais para o processo de formação do indivíduo. A motivação encontra-se diretamente interligada nestes dois ambientes no processo de aprendizagem.

A finalidade deste artigo envolve o compreender a alfabetização nos anos iniciais por meio de uma prática docente motivadora. Sendo desenvolvido por meio de estudo bibliográfico, em diferentes fontes, estando embasado em autores, como: Soares (2001), Calafane (2004) e Martins (2003), entre outros.

2. Alfabetização nos anos Iniciais

Segundo Barbosa (2003) as práticas pedagógicas são decorrentes da evolução da sociedade, bem como da necessidade emergentes, desencadeando uma nova teoria que possibilita justificar sua execução. Este aspecto também envolve a alfabetização, em que sua compreensão passou por mudanças, resultando na realização de pesquisas e apresentação de metodologias.

O educando na infância para se alfabetizar, este irá interagir com variados textos de gêneros diferentes, como também este produzirá os seus. A partir do momento que a alfabetização passa a ganhar novos entendimentos e dimensões, em especial no que tange

sua relevância para sociedade, e inserção da criança, passa a desencadear uma exigência com um espaço educacional comprometido, por meio da realização de ações adequadas e profissionais qualificados, contribuindo no processo de aprendizagem.

O docente quando ciente que o acesso ao mundo da escrita tem como responsabilidade na maior parte da escola, este passa a compreender a alfabetização diante de sua complexidade, já que envolve o trabalhar diferentes estratégias e possibilidades no uso da leitura e escrita permitindo a inserção do sujeito na sociedade. Assim, a prática da alfabetização ocorre de forma orientada juntamente com as perspectivas do letramento. Nas considerações de Soares (2001, p. 92), por meio da alfabetização:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio á memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstancias, os objetivos, o interlocutor [...].

Assim, o processo de alfabetizar requer comprometimento por parte do docente e toda a escola, em realizar programas e projetos destinados ao alcance de uma alfabetização significativa, permitindo o desenvolvimento de todos os educandos.

É necessário que a alfabetização envolve a compreensão e comunicação, respeitando as particularidades de cada educando. Para Demo (2007, p.70): “A questão fundamental é de aprendizagem a partir das crianças. Assim a leitura não pode ser ensinada para as

crianças. A responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem possível”.

3. O docente e os desafios na alfabetização

Os desafios da prática docente no processo de alfabetização são distintos, podendo ser decorrente de problemas neurológicos, psicológicos, pedagógicos, sociais e outros. Assim, compreender os aspectos que comprometem a aprendizagem é indispensável.

No que tange as dificuldades de aprendizagem, o educando pode ter dificuldade na compreensão de determinadas letras, ou no processo de construção das palavras. Este também pode sentir dificuldades em realizar atividades envolvendo cálculos.

Com base nas considerações de Calafange (2004) e Martins (2003): “o termo dislexia é aplicável a uma situação na qual a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com a qual leem seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação, entre outros”. Neste enfoque, a dislexia é apresentada como uma problemática que afeta crianças, dificultando na realização de leitura, escrita, mas não significa esta limitação impeça a criança de aprender e se desenvolver.

Para Nunes (1992) as crianças com dislexias apresentam dificuldades na realização da leitura e escrita, mesmo que estas tenham um apoio adequado dentro do ambiente familiar estas levarão um pouco mais de tempo para se desenvolver, e apropriar-se da leitura e escrita. Assim, é necessário o docente e família estarem atentos às demandas e particularidades do educando com dislexia, respeitando a sua capacidade de aprendizagem, e motivando a superar este desafio.

Em relação aos problemas psicológicos, o educando pode estar vivendo em um ambiente conflituoso e acaba comprometendo sua interação nas atividades propostas em sala de aula, e conseqüentemente na apropriação das informações.

Assim, o docente necessita verificar os fatores que comprometem o rendimento dos educandos, para que estes tenham condições de se desenvolver.

4. A motivação no alfabetizar

A motivação é essencial para realização das mais variadas atividades e na realização da descoberta, da construção de saberes é indispensável, pois é capaz de aproximar o sujeito as informações, e interação com todos os envolvidos.

De acordo com Bzuneck (2000, p. 9) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. O docente desempenha papel inicial importante na apresentação das informações de forma motivadora, este deve estar disposto a ensinar, levando para sala de aula estratégias dinâmicas para promover a interação dos educandos.

A motivação pode ser compreendida como a possibilidade suscita ou incita que infere na conduta, permitindo a realização de atividades de forma positiva (BALANCHO, COELHO, 1996).

Por meio do interesse ocorre a motivação, com a finalidade de alcançar o que se deseja. Quando no motivo há interesse suficiente, é possível superar as dificuldades. Neste enfoque, o autor ressalta que:

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional (BZUNECK, 2000, p. 10).

Em sala de aula muitas vezes o docente prepara sua aula com intuito de chamar a atenção dos educandos, mas não conseguiu alcançar os objetivos determinados, pela ausência de interação e concentração. Assim:

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto (BROPHY, 1983 apud BZUNECK 2000, p. 11).

A prática docente no processo de alfabetização deve levar em consideração as demandas cognitivas dos educandos, esta não pode ser realizada de forma tradicional, só com a lousa e pincel, requer a realização de uma prática dinâmica, por meio da realização de jogos, brincadeiras, pesquisas, entre outros.

5. A necessidade da participação da família

O suporte em casa da família na realização das atividades escolares é indispensável, pois assim o educando passa a receber um apoio a mais, contribuindo no aperfeiçoamento de saberes, motivação a aprender, como também no repasse de segurança, já que a família atua como base.

De acordo com Freire (2008) antes de compreender a significação da leitura da escrita é necessário realizar a leitura de mundo:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2008, p.11).

Os desafios enfrentados pelo educando na incidência de limitações no processo de aprendizagem. A realização de momentos que trabalhe as limitações é essencial, assim, o filho sente-se valorizado e desperta o interesse em aprender.

Para Abramovich (1997) é uma responsabilidade dos pais em motivar o interesse pela leitura. Sendo uma boa estratégia, levar em consideração a demanda cognitiva, selecionando os livros adequadas para idade da criança, e participando deste momento como contadores de história, já que a criança ainda não apresenta a capacidade de realizar a leitura textual sozinha. Para Vygotsky (2000, p. 58):

Vygotsky afirma: O estímulo à leitura deve ocorrer não somente na sala de aula, como também no contexto familiar, uma vez que a família é a base para a formação do ser humano. A criança aprende e se desenvolve com o meio em que está inserido, caso não haja interesse pelos pais, os filhos também terão dificuldades em despertar interesse pelos livros.

O estímulo à leitura deve ocorrer não somente na sala de aula, como também no contexto familiar, uma vez que a família é a base para a formação do ser humano. A criança aprende e se desenvolve com o meio em que está inserido, caso não haja interesse pelos pais, os filhos também.

A família não apresenta como única responsabilidade de prover o sustento dos filhos, esta deve estar presente em sua formação social e educacional, averiguando o desempenho, e interagindo.

A escola quando desempenha sozinha o educar, esta acaba desenvolvendo este processo de forma sobrecarregada. O instruir trata-se do principal papel da escola, a família envolve o educar. Mas ao mesmo tempo em que a escola prepara o sujeito para suas relações no mercado de trabalho, esta acaba desenvolvendo valores que são considerados essenciais para as relações na sociedade, vindo a família a deixar de desempenhar o seu papel no educar para a vida, no que tange valores, crenças, a ética, entre outros aspectos.

É necessário que ambas realizem o seu papel bem como estas interajam e discutam as melhores ações a serem desenvolvidas para a aprendizagem do filho/educando.

6. Conclusões

No estudo realizado foi possível compreender as ações que podem estar sendo desenvolvidas pelo docente para realização de um momento de alfabetização que possa estar contemplando as demandas formativas dos educandos. Assim, diversificar no processo de mediação vem a ser uma forma de proporcionar a interação do educando, como também favorecer na construção de conhecimentos.

A alfabetização nos anos iniciais da educação básica apresenta suas peculiaridades, já que é um público que está em processo de apropriação da escrita e da leitura, e necessitam de atenção em seu desenvolvimento.

Durante o processo de alfabetização o docente se depara com desafios, seja na presença das dificuldades de aprendizagens, como na ausência de recursos. O alfabetizar ocorre em consonância com diferentes fatores, sejam eles psicológicos como pedagógicos, e requer a atenção nestes aspectos, levando em consideração desde os aspectos psicológicos, com o devido suporte, como nos fatores pedagógico, com a disponibilização de recursos e profissionais qualificados.

É importante frisar que, não é apenas as ações desenvolvidas pelo docente que vem a contribuir no processo de alfabetização, é necessário que a família em casa participe e dê o suporte necessário para continuidade deste processo fora do ambiente escolar. Alfabetizar não é uma tarefa fácil, e requer a participação de todos.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BALANCHO, M. J. S.; COELHO, F. M. **Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. Porto, Portugal: Texto, 1996.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.

BZUNECK, J. A. **As crenças de autoeficácia dos professores**. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAFALANGE, S. **Dislexia...Ou Distúrbio da Leitura e da Escrita?**2004.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed., São Paulo, Cortez, 2008.

MARTINS, V. **Dislexia**. 2003. Disponível em:
<http://sites.uol.com.br/vicente.martins>. Acesso: 20-06-2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes: 2000.

Capítulo 17

Ética e cidadania nas escolas

Francisca Cleide Pires Cantarele Lima¹
Anna Christina Farias de Carvalho²

1. Introdução

Nos últimos dez anos, em meio aos grandes fatores contraditórios e problemas que o fator social enfrenta em determinadas às áreas, em panorama pela descaracterização do homem como forma de valor central, tem forma de uso comum expressões como “estamos em crise atual com valores éticos” ou “a falta de princípios” entre outras expressões associadas. Um dos principais fatores que contribuem para isto é o processo cada vez mais acelerado de mercantilização e consumo das relações humanas, culminando no individualismo, na delinquência e no cinismo (COSTA, 1994).

Vivendo a realidade atual de escolas públicas brasileiras, percebe-se que, em seu dia a dia, a Educação moralista pode acontecer: desde as mais planejadas e bem estruturadas, a fatores casuais, implícitos e pouco refletidos no meio educacional. Acaba existindo nas escolas diferentes formas de entendimentos do que se considera como moral e como Educação Moral. E esse é o ponto principal de nosso trabalho: descobrir os temas e as maneiras que

¹ Graduada em Geografia, Especialista em Geografia e Psicopedagogia pela FLP-CE

² Professora Orientadora da Anne Sullivan

as escolas públicas brasileiras apresentam sobre esta forma de educação.

Ter este fator Ético como um tema proposto pelos PCNs foi, no entanto, pouco associado pelas escolas públicas do Brasil e Educação Moral continuou ou não se fortalecendo de maneira rápida e planejada ou acontecendo ao sabor de fatores pessoais de professores. No início dos anos 2000, começaram a surgir novas iniciativas governamentais para estabelecer metas e meios para uma educação voltada aos valores éticos ou morais.

Na literatura brasileira na área, muitos pesquisadores têm descrito, ou proposto o que deve ser uma educação moral em ambientes escolares (Aquino, Araújo, 2000; Araújo, 1996, 2000; Dias, 2005; La Taille, 2006, 2009; Menin, 1996, 2002, 2007; Tognetta, 2003; Tognetta, Vinha, 2007; Vinha, 2000; D´Aurea-Tardeli, 2003; Trevisol, 2009; entre outros). Esses autores mostram um consenso em relação a certas finalidades, princípios e procedimentos considerados mais fundamentais para essa forma de educação.

2. Conceituando ética

A ética é uma construção humana, resultado de sua sociabilidade, da qual a educação sempre foi elemento fundamental, não apenas para reprodução dos valores e dos costumes, mas para propiciar ensinamentos que permitissem o desenvolvimento de juízos e decisões no seio da vida pública. No dizer de Pequeno (2003, p. 20) “a ética não apenas representa o instrumento fundamental para a instauração de um viver em conjunto, como serve de alicerce à construção do espaço da política”.

Na versão filosófica, o meio educacional que se ocupa da reflexão sobre a moral humana é denominado de ética. Esses dois meios, ética e moral, têm significados aparentes e, em geral, estão referindo-se ao conjunto de princípios ou padrões de formação moral que regulam as relações dos humanos com o mundo em que habitam.

Uma educação ancorada em tais princípios, de acordo com Puig (1998, p.15):

Deve converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racionalmente e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra. De forma específica, para esse autor, a educação ética e moral deve ajudar na análise crítica da realidade cotidiana e das normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

Ainda na linha de compreensão do papel da educação para a formação ética dos seres humanos, Cortina (2003, p.113) entende que:

A educação do cidadão e da cidadã deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, que deve ser exercida dialogicamente, pois, dessa maneira, elas poderão ajudar na construção do melhor mundo possível, demonstrando saber que são responsáveis pela realidade social.

De maneira centralizada no assunto, lidar com a grande demanda comunitária, conversar com a realidade cotidiana e as normas sociomorais que estão em vigor, nos estabelece ao trabalho com a pluralidade humana, à abordagem ao cumprimento e formação de ações que enfrentem as exclusões sociais, grandes preconceitos e as discriminações formados de diferentes maneiras tanto por deficiência, ou pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. Realizar esse tipo de trabalho na comunidade onde está localizada a referida escola, no bairro e no ambiente natural, social e cultural de suas localidades vizinhas, é primordial para a construção de uma cidadania efetiva e valorizadora.

Em um meio social onde historicamente a cidadania não se faz fortalecer participamos de um projeto de sociedade designado

pela desigualdade social de oportunidades, opressão, discriminação, concentração do poder econômico e político em pequenos grupos, cujos procedimentos apresentam em uma das facetas violentas da humanidade dos dias atuais: a da exclusão e evasão social.

A entre ética e cidadania social não existe algo casual ou puro meio voluntário, mas condição societária que se introduz pela sua rejeição e contradição. É possível, hoje, ter um diálogo sobre ética sem levar em consideração a cidadania ou falar em cidadania sem a interação da ética? É extremamente fundamental ter uma compreensão que ambas as formas de éticas e formação de cidadania, não são pura expressão da natureza e sim uma forma suscetível construção social, desta maneira são práticas humanas, situadas históricas, culturalmente e politicamente.

Estamos em um meio hoje de forma contemporânea de ética e cidadania que é uma expressão de nossas decisões e opiniões históricas das quais somos totalmente responsáveis pelos seguimentos de presente e futuro desta sociedade e, que por consequência, responsáveis pela cidadania que temos e que queremos para uma boa vivência.

Este fator compreensivo nos leva a afirmar que as materializações da ética e da cidadania se constituem um desafio para a sociedade por ser uma necessidade humana contemporânea. Por ser necessidade humana historicamente constituída, é de tal relevância que seu enfrentamento é, hoje, tema recorrente em estudos, pesquisas ou projetos de ação.

As questões da ética e da cidadania estão imbricadas com as diferentes formas de manifestação da violência na vida cotidiana. Assim, a violência torna-se um fenômeno de grande porte e visibilidade (suas manifestações) e, conseqüentemente, de difícil delimitação e compreensão, bem como, com distintas formas de intervenções sobre este, como nos faz lembrar Chauí (1994, p. 336):

A violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica por obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si,

contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros.

Zenaide (2003, p. 79) caracteriza os tipos de violência em: violência física: implica em violação da integridade da pessoa, resultando sobre a vida e a saúde, que são direitos fundamentais, os quais no ser humano não podem e não devem ser desrespeitados; violência simbólica ou moral: Se fazem uso de imagens construídas socialmente em contrapartida por pessoas, tribos sociais, comunidades, regiões, como base para o desenvolvimento e a reprodução de relações de desigualdades sociais, econômicas e consequentemente políticas.

Estes diferentes tipos de violência também se diferenciam quanto aos espaços e atores implicados podendo ocorrer nas relações familiares, no espaço urbano ou rural, no meio ambiente, nas instituições do Estado, dentre estas, no espaço escolar. Os estudos e pesquisas apontam (ABRAMOYVAY et ali: 2002; ADORNO, 1986; PIRES, 1995; PINHEIRO, 1999) que o cotidiano escolar tem expressado em sua dinâmica todas as formas de violência, tanto físicas quanto simbólicas e morais.

3. Ética e Educação

A humanidade vive em sociedade, convive com outros seres humanos e, portanto, cabe-lhe refletir e responder seguinte questionamento: Como devo agir perante as outras pessoas? Trata-se de uma pergunta basicamente fácil de ser construída, e difícil de ser respondida. Ora, é a questão primordial da Moral e da Ética. Moral e ética, às vezes, são palavras agregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta pessoal ou profissional.

O primordial de Ética pode também ter um significado dentro da Filosofia da Moral, portanto, um pensamento bastante reflexivo sobre determinados valores e as normas que regem as

condutas humanas nos dias atuais. Em outra direção, ética pode referir-se a um grupo de princípios e normas que um conjunto estabelece para o exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética médica, dos advogados, dos psicólogos todos profissionais que envolvem esse tipo de disciplina ética, etc.).

Diante de outro sentido, ainda, pode se referir a uma determinada distinção entre princípios e valores que dão rumo ao pensar, de antemão, prescrever e reescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas para o fator (moral). Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas.

A grande falta de sociabilidade entre ética e cidadania é vista como um grande desafio societário para melhoria das condições de vida das pessoas em seu dia a dia. Diante de qualquer forma de projeto de investigação, mesmo que não tenha como objeto fundamentado de estudo a ética, não pode, por exemplo, prescindir dos mais variados cuidados com os sujeitos da pesquisa em questão: os sentidos e significados das falas; o respeito as ideias formuladas, entre outros fatores relacionados.

Confirma-se, que todos os projetos de fatores de ação devam ter em seu eixo principal a preocupação da ética, buscando resultados que contribuam para o avanço da cidadania social. Desta maneira, realidade e necessidades históricas são objetos de pura preocupação em nossas vidas e também de nossa formação para com a cidadania, o que nos leva a pensar em educação. É nesta visão que a educação nos dias atuais, implica, sem qualquer resquício de dúvida, um compromisso sem limites com a cidadania.

Podemos considerar que está afirmação é tão significativa que o governo brasileiro no período de gestão de Fernando Henrique Cardoso, nos meados da década de 90, firmou em suas políticas educacionais, mais ativamente nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN's), que o fator ético e cidadania como Temas Transversais, ou seja, são conteúdos considerados pelo poder oficial fundamentais à formação do homem e à democracia da sociedade brasileira.

Segundo o MEC (BRASIL, 2001, p. 36), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para o ensino fundamental a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Tem como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

De toda e qualquer forma, este documento tem formulação numa coleção de dez volumes, organizados da seguinte maneira: um documento de introdução; seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais dos dias atuais.

O documento Introdução assim justifica a definição dos Temas Transversais e a importância de estudá-los no interior das escolas:

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais, por essa importância inegável que têm na formação dos alunos, já há muito têm sido discutidas e frequentemente incorporadas aos currículos das áreas ligadas às Ciências Naturais e Sociais, chegando até mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de

temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. [...]. Os principais temas transversais são ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal (BRASIL, 2001, p.64).

Nesse sentido, ser ético para a maioria dos educadores é estar aberto ao diálogo, uma vez que acreditam que ele é uma poderosa ferramenta para a formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis. Esse estado de ser ético, também possibilita ao educador atuar de forma digna na execução de sua profissão construindo saberes no seu cotidiano.

O que nos mostra através da ética que é a responsável por possibilitar e atribuir à escola a conduzir o ser à condição de crítico e responsável pelos seus próprios atos, no entanto, ela entrelaça a estas vastas condições a capacidade de definir e redefinir o que seja justo e injusto, no sentido moral e imoral, uma vez que atribui valores às atitudes dos educandos e os policiam, como se a qualquer momento estivessem a fazer, falar ou demonstrar algo que não é permitido eticamente. Respeitar a liberdade de expressão do outro é conhecer os direitos e deveres de cada um dos atores do ambiente escolar em que convive.

Para Kant, na escola ninguém tem privilégios, mas apenas direitos. Ela corporifica assim, o local privilegiado que permite ao ser reconhecer a sua função social no mundo, compreendendo sua posição, se de explorado ou de explorador, mediatizado ou mediatizador.

Questões relacionadas à Ética e à Responsabilidade Social encontram-se a todo o momento em todas as disciplinas, assim como questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares:

- Na disciplina de “História”, as guerras, as diversas maneiras de poder político, as grandes revoluções industriais, econômicas e as colonizações conservam diretamente às inter-relações entre os homens. Dessa maneira, o passado histórico se torna de extrema importância para compreender o presente, os grandes valores contemporâneos, atuais formas de convivência entre os homens, entre as comunidades, entre os países e regiões;
- Em contrapartida à “Língua Portuguesa”, deve-se considerar que a linguagem é o transporte da cultura do país e carrega e a identidade nacional de um povo;
- Na disciplina de “Ciências Naturais”, ao se abordar o tema sexualidade, pode-se discutir várias questões indagatórias, por exemplo, o respeito ao outro (no caso de DST’s) e a auto-prevenção que não se justifica apenas pela própria saúde e sobrevivência, mas também pela valorização da vida alheia, uma vez que o parceiro pode ser contaminado por um determinado vírus;
- Quando a temática é “Meio Ambiente”, visamos a preservação da natureza, dando respeito diretamente à vida humana e suas conquistas sociais, pois poluir rios causa problemas, tais como, enfermidades de quem depende de suas águas. Degradar a natureza implica desrespeitar as pessoas em seus limites maiores que dela dependem, o que, por sua vez, implica a discussão de valores éticos e morais.

O meio escolar deve implantar os valores determinantes que são à base de sustentação do comprometimento humano com os princípios de respeito à diversidade social, à interdependência, à justiça e ao amor ao próximo. O âmbito escolar deve sempre ser avaliado por meio de novas vivências do espaço educativo, das relações entre educadores e educandos, das influências diversas do âmbito escolar na comunidade local, das responsabilidades de cada um e coletivas e do apreço ao conhecimento total das coisas. Avaliando hoje que professor precisa trabalhar com suas motivações pessoais e profissionais, sonhos e desejos, para ter consciência de que a escola de certa forma também pertence a ele e de que cada um deve fazer sua parte para uma construção educacional importante.

Grande importância da escola na formação educacional do ser humano é fator fundamental para mudar as questões que estão relacionadas aos valores humanos dos dias atuais para poder criar, por meio de experiências construtivas no espaço escolar, a capacidade de analisar os mais variados valores presentes na sociedade e na construção de princípios éticos de respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade, democracia.

Espera-se que os alunos saibam falar e ouvir e que as diferenças se tornem meios de enriquecimento no conhecimento de novos valores. Assim, a escola não existe só para transmitir conhecimentos, informações e formar para o mercado de trabalho, mas também para formar alunos e cidadãos capazes de definir metas e meios para alcançarem suas realizações pessoais e de compreenderem a si mesmos e ao próximo, por meio da convivência uns com os outros e com os professores e funcionários da escola, dos valores compartilhados e da participação responsável em suas atividades escolares (CHAVES, 2002).

Ao discutir o papel da escola na formação moral Piaget (1978) argumentou que normas disciplinares impostas de fora, como a obediência, a autoridade e a coação do adulto, o certo e o errado, o bem e o mal, além de sufocar a personalidade da criança, mais prejudicam do que favorecem sua formação. É evidente que as crianças devem perceber o que é certo e o que é bom, mas elas devem ser equipadas com a capacidade do desenvolvimento do pensamento crítico e decidirem por si sós a pensar, e não apenas a se adaptar ao estabelecido e ditar seus valores.

A importância de uma Educação que trabalhe a questão de Valores Humanos, a partir do Ensino Fundamental, reforça-se nas várias publicações encontradas que abordam a questão da reestruturação do currículo escolar, como encontramos em entrevista do reconhecido jornalista Gilberto Dimenstein (2005, p. 21):

A escola tem que ser um grande centro de administração de curiosidade e possibilidades, porque a educação é para toda a vida. O último dia de vida é o último dia de escola. Quando o currículo diz respeito à vida da pessoa, você pode vincular as outras matérias a esse currículo, e o professor é o orientador dessas várias matérias.

Na edição do livro Educação: um tesouro a descobrir, aborda-se algumas idéias que ajudam a compreender de forma séria o papel principal da escola na construção da democracia e da cidadania, diante do que foi discutido até aqui. Por exemplo: Escolas em que são inseridos princípios como respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo e em que os alunos se apropriam de canais de participação na vida escolar como um todo e que acabam sendo motivados pelos educadores a fazê-lo são aquelas em que se cria um espaço totalmente democrático, do qual emergem as características de uma cidadania plena.

Os professores devem estar atentos à coerência entre o discurso e a ação: respeitar para adquirir o respeito, assumir e cumprir suas obrigações, como metodologia de ensino repassando aos estudantes a importância da responsabilidade.

Ter uma participação ativa dos estudantes na escola e na comunidade que estão inseridos ajuda de forma singular a formar seu caráter como cidadão e como cidadã. Particularmente, a participação dos diferentes profissionais da comunidade educativa nas grandes decisões é uma prática cívica – uma atuação no espaço público e democrático – que possa possibilitar um conhecimento bem abrangente e prático dos processos que caracterizam a vida cívica e política na comunidade social. Ter ou não participação nas decisões vai das simples contribuições à manutenção e à organização do espaço, temos como exemplo, possível desde as mais primordiais das participações, até a participação em decisões gerenciais e acadêmicas, por meio dos Conselhos de Escola e de classe e das Assembléias Escolares.

Diante deste conceito que nos revela que a ética é uma construção em constante faze de crescimento humano, resultado de

sua sociabilidade, da qual a educação sempre foi elemento fundamental não apenas para reprodução das regras e dos costumes, mas para propiciar ensinamentos e fundamentos que permitissem o desenvolvimento de juízos e decisões no seio da vida pública social.

Assim supõe-se, que a ética implica sempre o outro, então a responsabilidade do homem nas suas relações sociais, pois os pensamentos, e sentimentos que geram atitudes decorrentes de tais relações têm equivalência sobre todos os resultados de seus feitos e de suas consequências, sejam estas negativas ou até mesmo positivas para os indivíduos ou para a sociedade.

Oesselmann (2001, p. 34) defende esta ideia, quando afirma que:

A atitude ética do ser humano não existe como um fato dado ou propriedade estática de alguém. Relações justas e equilibradas devem ser buscadas e conquistadas a cada momento histórico, cultural e social. A formação do indivíduo como sujeito e as relações interpessoais na complexa construção da sociedade precisam constantemente ser repensadas, recriadas e transformadas a partir de reflexões éticas críticas. Dentro da moralidade estabelecida e da rotina cotidiana necessita-se abrir e assegurar espaços que permitem a busca crítica de alternativas.

Em meio a estes espaços que são eminentemente educativos, sejam eles formais ou informais, por estimular e também permitir questionamentos sobre a normalidade indignante, dos diálogos com a diversidade dos outros e encontros numa utopia coletiva de um todo.

Acabamos tendo uma ótica diferente a partir destas análises preliminares que a ética não é apenas uma questão histórica fundamentada. Ela é uma construção humana totalmente edificada pela dimensão histórica, cultural e política. Isto é o que corresponde a dizer que não há apenas uma ética ou um modelo de conduta ética a ser seguido, mas sim diversas formações sociais e culturais, que formulam diferentes fundamentos éticos entre si e comportamentos

morais para lidar com a liberdade e a determinação, à vontade e a obrigação, os direitos e deveres de cada um.

4. Conclusões

De acordo com o texto acima a ética é uma construção humana, resultado de sua sociabilidade, da qual a educação sempre foi elemento fundamental, não apenas para reprodução dos valores e dos costumes, mas para propiciar ensinamentos que permitissem o desenvolvimento de juízos e decisões no seio da vida pública. No dizer de Pequeno (2003, p. 20) “a ética não apenas representa o instrumento fundamental para a instauração de um viver em conjunto, como serve de alicerce à construção do espaço da política”.

Diante disso acabamos avaliando que a ética é uma construção de formação humana, de maneira histórica, cultural e política. Diante dos fatos, não há apenas uma ética ou um modelo de conduta ética, mas existem formações sociais e culturais que implicam diferentes fundamentos éticos e morais, o que equivale às formas que encontramos para lidar com a liberdade e determinação de cada um, à vontade e a obrigação, os direitos e deveres como pessoa do meio social.

Esta forma condição humana onde o indivíduo relaciona necessidade com desejo e liberdade, não se viabiliza tarefa fácil em nossas vidas, ainda mais, porque esta não se realiza apenas no íntimo de nossas infinitas consciências, mas também, porque está diretamente ligada a esfera social e valorativa, ou seja, aos determinantes extremos, societários, da complexa vida cotidiana, na maneira como nos envolvemos com os outros e nas formas como a sociedade se envolve conosco.

É diante desta complexa rede de relações que se origina a possibilidade da cidadania, com seus valores, suas contradições e conquistas diárias.

E por ter como encerramento maior, foi salientada a grande valorização do diálogo enquanto uma prática possível e viável para

a solução dos determinantes problemas escolares visando a pretensão de que a escola possa um dia aprender a trabalhar com as diferenças de cada um onde todos sejam possuidores de direitos e deveres, sentenciando o fim das desigualdades sociais.

Referências

ABRAMOYVAY et al. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ADORNO, Sérgio. **Estado e sociedade**. UNB, são Paulo, 1986.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Brasília, DF, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

CHAVES, Eduardo O. C. **“Nova Escola - Em Defesa de uma Nova Escola**, Rio de Janeiro, 2002.

CORTINA, A. **O fazer ético: guia para a educação moral**. São Paulo: Moderna, 2003.

PEQUENO, Marconi J. Pimentel. **Ética e Cidadania**. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré (Org). **Ética e cidadania nas escolas**. João Pessoa: Editora Universitária- ria, 2003.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PINHEIRO, P. S. **Primeiro Relatório de Direitos Humanos**. São Paulo: USP/NEV, 1999.

PIRES, Cecília. **A violência no Brasil**. São Paulo: Ed. Moderna, 1995.

PUIG, Josep Maria. **A Construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Ética e cidadania nas escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

Capítulo 18

A educação e o ato de criar coisas novas

*Pio barbosa neto*¹
*Estanislau ferreira bié*²

1. Introdução

O educador habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos.

Entre o professor e o educador, segundo Alves, há uma dialética entre inexistência e o heroísmo. Isso torna cada um de nós professores e educadores ao mesmo tempo, já que um está implícito no outro.

¹ Doutor em Ciências da Educação (UPAP-PY - 2016). Mestre pela Universidad Polytechnica y Artistica del Paraguay; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza e Graduado em Ciências da Religião. Atualmente é Consultor Técnico Legislativo e Assessor da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Educação, além de ser escritor, roteirista, poeta. Desenvolve atividades na Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE) Membro da Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará. – ALMECE.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE e Policial Militar (Oficial da Reserva).

Educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem. Aprender o mundo humano é aprender numa linguagem, porque os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo.

A massa de informações que me atinge a cada momento é filtrada, selecionada, organizada, estruturada pela mediação da linguagem. E é este mundo estruturado que eu posso conhecer e é em relação a e a que se organiza o meu comportamento.

A linguagem tem a possibilidade de fazer curtos-circuitos em sistemas orgânicos intactos, produzindo úlceras, impotência ou frieza, carregam consigo as proibições, as exigências e expectativas o á personalidade do homem se forma por este complexo linguístico. Os leigos pensam em decorrência dos seus hábitos de linguagem; os cientistas em decorrência da exigência da lógica e da investigação. Ser capaz de dizer a verdade como ela é, usa o empirismo, para consolidar a ruptura por meio de explicações psicológicas das origens das ideias e das palavras.

Em sua obra, *Conversas com quem gosta de ensinar*, ao abordar temas sérios e importantes como a formação do educador, a diferença entre o professor e o educador, o processo educacional, a qualidade total na educação, torna seu texto agradável por tratar de uma forma criativa o assunto, utilizando-se de histórias e até mesmo de fábulas para um melhor entendimento do conteúdo.

Segundo o autor ensinar é mobilizar o desejo de aprender. Mais importante do que saber é nunca perder a capacidade de aprender. "Saber é saborear", diz Rubem Alves. O novo profissional da educação deve romper o divórcio entre a vida escolar e o prazer.

Desde a tenra idade nos foi ensinado o justo valor das coisas deste mundo e de outros.

Aprendemos que existem coisas mais valiosas que outras e, que os insensatos buscam as menos valiosas e os sábios as mais valiosas.

Paulo Freire já dizia: "Nenhuma educação pode prescindir de uma relação sobre o (ser humano) e de uma análise sobre suas

condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. ”.

Percebo o quanto nos distanciamos desta premissa, ocupados demais para gastar tempo com nossos filhos, decididos a investir na formação técnica, no conteúdo, no conhecimento, porém, esquecidos da ação basilar que deve permear a atitude de quem educa – o amor.

O sentido da educação é formar pessoas verdadeiramente humanizadas e felizes. Isso significa formar pessoas com muita ética, princípios e projeto de vida. Sem isso, não é possível ser humano e ser feliz.

Segundo Rubem Alves, “Educar é mostrar a vida a quem não a viu. O educador diz: “Vê!” - e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo expande-se. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria - que é a razão pela qual vivemos. ”

Falar de educação é falar de sociedade. Um dos reflexos da concepção cartesiana que temos da educação é que as distinções são mais acentuadas do que as conexões. Por isso, hoje se fala em concepção holística da educação, de modo a reatar os nós desatados pela modernidade cartesiana, é o que afirma Frei Betto.

As características da sociedade do próximo milênio demandam projetos pedagógicos avocados para o favorecimento da autonomia intelectual e moral, cujo paradigma teórico se encontra no Construtivismo.

É preciso educar-se. Desabrochar. Deixar saltar de dentro de si as potencialidades.

Educar-se é recriar-se a cada instante. É sentir-se fonte e não apenas recipiente de conteúdos. É sentir-se semente com possibilidade de ser árvore. É sentir-se ator e criador das coisas.

Educar-se é não permanecer botão, mas sentir a alegria de ser flor. Abrir-se. Desenvolver-se. Desafiar-se. Educar-se é ser

muito mais do que um número. É ser pessoa. Ser gente. Ter um nome. Fazer a própria história. Educar-se para educar.

É preciso ser fonte para saciar a sede dos outros.

É preciso ser sol para aquecer, iluminar e encher de energia a outros. Viver é adquirir e comunicar experiências. É ser ponte. Educar é fazer viver, sonhar, andar dar autonomia. É fazer com que cada pessoa possa usar suas mãos, voz, coração...

Educar é indicar caminhos. Educar-se é ir além da escola. A vida é a escola.

O dia-a-dia é o livro. O mundo é a sala de aula. As criaturas e os fatos são os professores. A escola é um caminho e um limite. Ali se ensinam e também se esmagam iniciativas. Além da escola dos livros, há a escola do grupo social, da família, dos vizinhos, dos companheiros de trabalho, do lazer, todo tipo de convivência é uma sala de aula.

Educar-se é a capacidade de ver e ler os fatos, é amar-se e amar.

A base da educação é o amor.

2. Desenvolvimento

Ideias e conceitos sobre educação, temos, mas, tornar isto massa e pão, trabalho e vida, é algo que depende de construtores sábios, não de ilusionistas políticos que ofendem a nação quando dizem o que não vemos quanto aos rumos de tantos que gostariam de ao menos ler e escrever e saber o nome que tem. Afinal, igualdade, desigualdade, tudo isto deriva da educação.

3. Conclusões

Finalizamos, parodiando o poeta espanhol Antônio Machado, "caminhante, não há caminho; faz-se caminho ao andar; educador, não há receita pronta para a educação; educa-se ao refletir e enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Referência

Rubem Alves, **A alegria de ensinar**. Aris Poética Editora Ltda. 1994.

_____ **Conversas com quem gosta de Ensinar**. Cortez Editora. Editora Autores Associados, 1980.

Fonte: /www.scribd.com

Capítulo 19

Liderança criativa em sala de aula

Elenalva Rodrigues Carvalho Queiroz¹
Estanislau Ferreira Bié²

1. Introdução

O tema liderança requer novos paradigmas. Além disso, tem sido tema de grande preocupação entre empresários e a educação brasileira.

Com todas as mudanças que ocorrem, percebe-se a importância do líder servindo como âncora da equipe, um radar que dá a direção a ser seguida, buscando o sucesso e a eficácia de seu trabalho e dificultando o seu fracasso. Infelizmente constante em sala de aula, em meio às desigualdades sociais e demais problemas oriundos deste, os alunos encontram desmotivados, estudando por obrigação. Para isso, torna-se necessário estabelecer uma nova

¹ Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE e Policial Militar (Oficial da Reserva).

postura na relação professor-líder/aluno-liderado, levando ao comprometimento e desenvolvimento das pessoas.

As dificuldades alegadas pelos educadores podem ser compreendidas, também, como efeito do impacto que as novas demandas sociais exercem no cotidiano das salas de aula, pois o aluno que convive nos centros urbanos traz consigo uma carga muito grande de influências ligadas às transformações sociais. Essas transformações causam mudanças de valores e remetem o professor a um universo de situações que ele não compreende plenamente, talvez por falta de recursos ou de formação adequada. Desta forma, os acontecimentos parecem ficar fora de seu controle, colocando-o em nível desigual com relação ao seu aluno, gerando insegurança e conflito no relacionamento. Essa perda de autoridade perante a turma interfere diretamente na ação pedagógica.

O professor contemporâneo enfrenta diversas situações de desrespeito pelos pais, alunos e mesmo pela sociedade como um todo, que não mais reconhece a tamanha importância de seu papel.

2. Referencial teórico

No atual cenário educacional proliferam ideias próprias sobre as características de uma liderança excepcional em adição aos princípios e teorias clássicos.

Como a liderança hoje é um dos condutores das organizações ao alcance da excelência e da sua própria superação, tanto mais interesse tem sido evidenciado pelo assunto, fato que atrai um grande número de conjecturas sobre modelos e aplicações utilizados para identificar, desenvolver e avaliar o potencial dos executivos e pessoas-chave dentro das organizações e o desempenho das equipes de trabalho. Encontrar líderes excepcionais parece ter se tornado vital para o sucesso das organizações.

Historicamente, a preocupação com o conceito de liderança ganhou impulso com a promoção do movimento das relações humanas, iniciado por Elton Mayo durante a década de 20. Se para

a Escola da Administração Científica a ênfase era a tarefa (produção) e para os teóricos da Administração Clássica, a estrutura organizacional e sua gerência, para os adeptos desse novo movimento, a potencialização dos resultados organizacionais estava justamente ligada às pessoas. Focalizando sua atenção na dinâmica de grupos de trabalho, o conceito de liderança ganhou efetivo espaço, contribuindo para a elevação da produtividade, a integração das equipes, intercâmbio de ideias e um eficaz processo de comunicação multilateral.

O conceito de liderança também acompanhou a variação de padrões e estruturas organizacionais, sofrendo algumas modificações em seu modelo de competências, contudo, sem que fossem alterados seu efetivo valor e suas propriedades, ressalta Casarolli (1999).

Ao examinar-se os diversos conceitos que embasam o assunto, pode-se sinteticamente, reduzi-los a três abordagens ou teorias:

- **Traços de personalidade (características do líder ou o que o líder é);**
- **Estilos (comportamento do líder ou o que o líder faz);**
- **Situacionais (circunstâncias ou cenário em que o líder atua).**

Baseando-nos na teoria dos traços, se diria que o líder possui algumas características marcantes de personalidade, essenciais para influenciar as pessoas e distingui-lo dos demais indivíduos liderados.

Os estudiosos deste tipo de teoria não correlacionam as características de personalidade do líder com outros aspectos como a eficácia no processo de liderança ou ainda a circunstâncias que poderiam interferir nos resultados. Para estes, quanto à natureza, esses traços do líder, não estariam envolvidos com o meio, mas seriam concebidos como características inatas ou em outras palavras, com "dons" da própria pessoa. Algumas falhas deste tipo de abordagem poderiam ser apontadas como a não ponderação da relatividade de algumas características. Nem todos os traços podem ter igual importância na definição de líder.

Também o fato deste tipo de abordagem não avaliar a influência e reação dos liderados nos resultados do processo de liderança. Outra desvantagem é não fazer distinção do ambiente onde se efetiva o processo, já que em alguns cenários, determinados traços são mais relevantes que outros, e ignorar a situação em que se efetiva liderança. Uma circunstância de emergência, por exemplo, requer um tipo de comportamento, enquanto que uma outra de estabilidade e calma exige outro tipo de procedimento.

De acordo com Chiavenato (1997, p. 76):

As teorias de estilo de liderança concentram o seu foco não mais na descoberta do líder ideal, mas no seu aprimoramento, através de aprendizagem e de mudanças de comportamento. Diferente da teoria de traços, não acredita que as características inatas do líder sejam determinantes no processo de liderança, mas a forma como este desenvolve suas habilidades para influenciar as pessoas e obter os resultados esperados delas. O importante neste tipo de abordagem é realizar um tipo de liderança transacional e transformadora, onde o princípio orientador seria de uma ligação entre líder e liderado, resultando numa parceria motivadora e eficaz.

Finalmente, para a teoria situacional, apenas determinadas características de personalidade, certos tipos de liderança ou motivos comportamentais são insuficientes para determinar a eficácia do processo, tanto em relação a qualquer tipo de grupo liderado como aplicado às mais diferentes circunstâncias. O mais importante, segundo este tipo de abordagem seria analisar a liderança dentro de um contexto mais amplo, a partir de outros tipos de variáveis capazes de impactar positiva ou negativamente a relação líder-liderado. Abandonando um pouco os fundamentos simplistas das teorias de traços, as situacionais ou contingenciais, ampliam o espectro de atuação do líder, à medida que traçam possibilidades de ação dentro de um quadro de orientações gerais, cujos princípios podem ser aplicados em diferentes situações, com um grau de flexibilidade bastante grande e levando em conta as

demais variáveis dentro do processo, não apenas as características e os estilos.

Apesar de muitas teorias contemporâneas, tentarem definir o processo de liderança de uma forma inovadora, basicamente seus componentes nos remetem a uma destas abordagens. A partir delas é possível compreender-se, em que ponto se situa a ênfase dada ao líder dentro do modelo adotado pela organização.

Na realidade, quando se analisa os modelos existentes, percebe-se que as diferenças são apenas superficiais. A maioria utiliza uma terminologia diferente para abordar os mesmos conceitos. Estes modelos estão baseados tanto nos próprios conceitos que as organizações têm sobre liderança, suas expectativas em ter-se de resultados e da ênfase a determinado tipo de metodologia ou abordagem teórica sobre o assunto.

A experiência nos compele a acreditar que não exista uma fórmula única, capaz de ser aplicada a toda e qualquer situação, fornecendo uma solução geral. Para alcançar a eficácia e produtividade, elevando os índices de rentabilidade e lucratividade, é necessário avaliar todas as inúmeras variáveis da realidade objetiva e do cenário organizacional em que se insere o processo de liderança.

A compreensão deste processo como um todo, é o que determina as melhores ações a serem empreendidas rumo aos resultados esperados, de maneira eficaz. Sem dúvida, o líder é uma figura importante, mas sozinho, não conduz a organização ao sucesso. Por isso, é de se esperar que as atenções hoje, desloquem-se da pessoa do líder e passem para o processo, para o ambiente e sua dinâmica, onde efetivamente a liderança se desenvolve.

O interesse pelo estudo da criatividade não é recente, porém o aprofundamento referente a esta temática desenvolveu-se significativamente nos últimos anos.

Nos últimos quarenta anos, a criatividade transformou-se em um dos problemas que mais chamaram a atenção, não só dos psicólogos, mas também de outros especialistas tais como

matemáticos, pedagogos, filósofos, engenheiros, sociólogos, etc. (CASAROLLI, 1999).

As exigências da sociedade moderna, o crescente avanço da tecnologia e da ciência e o interesse pelo desenvolvimento das potencialidades humanas tem determinado, entre outros fatores, o interesse pelo tema criatividade.

Segundo Bergamini (1999, p. 231):

Nas primeiras décadas após o incentivo de Guilford à investigação sobre criatividade, surgiram muitos estudos relacionando características de personalidade e realização criativa e marcariam a preocupação com a pessoa criativa. Duas linhas de pesquisa viriam a marcar os trabalhos nesta área: o estudo de correlações entre características de personalidade e produções criativas e o estudo biográfico de criadores eminentes. Atualmente, ainda se produzem investigações sobre a personalidade dos sujeitos criativos e um conjunto de características, como que um núcleo duro, parece resistir consensualmente associado ao indivíduo criativo.

Em primeiro lugar, pode-se falar na autonomia de atitudes e de comportamentos. As regras ou conhecimentos não são aceites por si, por terem sido transmitidos, instruídos ou valorizados socialmente: no indivíduo criativo, o pensamento e a ação são direcionados por convicções pessoais. Há também maior autossuficiência. Tais indivíduos não são "o tipo de pessoa que espera que os outros lhe digam o que fazer". Muito próxima dessa característica, surge a autoconfiança. E vários são os trabalhos que insistem na importância desta dimensão para a persistência e a resistência à crítica ou ao insucesso que um ato criativo pode exigir.

O indivíduo criativo mostra ainda tolerância à ambiguidade. No processo de criação é fundamental a capacidade de considerar, simultaneamente, opostos; de considerar contradições, dados sem aparente relação entre si. É importante também gerir o conflito cognitivo provocado pela vivência do problema em aberto (horas ou anos...) e não buscar impulsivamente uma solução. Coerentemente, o desafio e a tensão intrínsecos à condição de problema atraem

também o sujeito criativo. Geralmente, em ter-se educativos, enfatiza-se a solução e não o problema. Contudo, o sujeito criativo gosta de problemas, não só porque eles trarão soluções pragmáticas, mas pela vivência da própria situação.

Por seu lado, é importante a facilidade em arriscar por parte do sujeito criativo. Normalmente, tende-se a evitar o risco. Não é por acaso, dizem também, que (internacionalmente) existe a expressão popular "mais vale um pássaro na mão do que dois a voar". Contudo, sugerem que esta aversão ao risco se associa à infrequência de realização criativa. A criatividade exigirá ousadia face à normatividade. No entanto, um destes autores avisa que a apetência por situações desafiadoras se concilia, nos sujeitos criativos, com o julgamento crítico e com o sentido probabilístico da dificuldade - e não corresponde somente a uma atitude temerária.

Vários autores associam ainda ao indivíduo criativo forte curiosidade, vastidão de interesses e abertura a novas experiências. A curiosidade, nestes casos, ultrapassa o interesse vulgar pela informação necessária à sobrevivência no cotidiano e pode ser focalizada preferencialmente num domínio de conhecimento. Pode também ser promissora de uma orientação dos interesses para domínios e experiências diversos.

Uma das particularidades referidas na literatura para ilustrar essa vastidão de interesses no indivíduo criativo tem a ver com a partilha dos que são socialmente mais associados ao sexo oposto. Isto é, homens e mulheres criativos parecem-se mais entre si, em ter-se de interesses, do que os não criativos, o que implica um leque muito amplo de possibilidades realizadoras. A abertura a novas experiências, por sua vez, permite um maior acesso aos sentimentos e pensamentos, o que favorecerá a diversidade informativa para respostas criativas.

O sentido de humor é ainda uma das características mais consensualmente associadas ao indivíduo criativo.

A frequente inexistência de dicotomia entre trabalho e lazer pode, por sua vez, associar-se à perseverança, à capacidade de

concentração prolongada e intensa sobre a tarefa que realiza, também características de um indivíduo criativo. Pode-se dizer que a idéia a problematizar "habita a mente" do criador, ou a resposta de Newton face à interrogação acerca de como descobrira a lei da gravitação universal: "pensando nela constantemente". Mais uma vez coerentemente com as dimensões anteriores, pode ainda referir-se o forte investimento afetivo no trabalho.

Os indivíduos criativos não só tendem a perceber beleza no seu trabalho como se apaixonam pelo que fazem (CHIAVENATO, 1997). E, aí, as intensas horas de trabalho podem ocupar as de lazer e serem entendidas com satisfação e liberdade.

Relativamente à distinção entre alta criatividade e criatividade cotidiana, constata-se que ela não é acentuada nestes estudos. Há investigações dirigidas a ambas as populações e, apesar de algumas características serem ilustradas nos criadores, a maioria delas é indicada igualmente para os sujeitos simplesmente criativos.

A que se chama de "liderança criativa?" Trata-se apenas de um estilo de liderança ousado, destemido e sem limites? Não, nada disto. Chama-se de liderança criativa a liderança baseada em valores humanos invioláveis, ou seja, nas leis naturais da dimensão humana que são tão verdadeiras e inflexíveis, quanto às leis da gravidade.

E o que tem isso de criativo? Os valores humanos não foram inventados pelas pessoas, nem muito menos pela sociedade, são crenças universais referentes às relações e organizações humanas e fazem parte da condição e consciência humanas. Todavia, à medida que as pessoas reconhecem valores humanos básicos tais como justiça, integridade, honestidade, confiança, respeito e muitos outros, elas conseguem direcionar as atitudes das suas vidas em direção à sobrevivência com respeito, ética e dignidade. Em outras palavras, quando o indivíduo está exercendo a liderança criativa, o que ele faz (comportamento) é coerente com o que diz (atitudes) e, muitas vezes por este motivo são considerados e seguidos por muitos indivíduos e muitas vezes até anonimamente.

Chama-se de liderança criativa, justamente porque os valores são lições de mais de seis mil anos que foram esquecidas por nós todos, mas que continuam sendo lembrados e exercitados por líderes carismáticos como o Dalai Lama, Madre Teresa de Calcutá, Gandhi e muitos outros.

A liderança criativa considera quatro perspectivas como essenciais: pessoas (sentimentos, atitudes e relacionamentos), processos, produtos e resultados; portanto tem como objetivo principal permitir que se dissemine um clima no qual as pessoas se sintam felizes com o trabalho que estão exercendo, que desenvolvam os seus talentos e que através das suas atitudes do pensamento e comportamento seja possível se estabelecer uma atmosfera de confiança na organização/instituição. Logo, como consequência se espera que como resultado as pessoas percam o medo de errar, de expor suas ideias, de serem taxadas de bobas ou medíocres porque a sua ideia não foi considerada. Em suma, o líder criativo incentiva as pessoas para que elas vejam o seu trabalho não apenas como um emprego ou uma fonte de renda, mas, sobretudo um lugar para fazer a diferença e ajudar a construir um mundo melhor sob amplos aspectos.

Todavia, ainda hoje constata-se que é muito comum a empresa investir maciçamente do desenvolvimento racional dos seus empregados (conhecimento técnico, processos, sistemas etc.), ou seja, um investimento maciço no desenvolvimento do lado esquerdo do cérebro (lógico, matemático, planejador, julgador); todavia, é muito pouco o investimento do cérebro emocional - lado direito (criatividade, estratégia, emoções etc.) - o qual pode ser desenvolvido com sucesso através de programas vivenciais, jogos heurísticos, experiências etc.

Via de regra as empresas continuam buscando definir as suas estratégias através das experiências do passado e, infelizmente, muitas delas não perceberam ainda que os modelos que deram certo no passado não serão mais os que estarão abrindo as suas portas para o sucesso nos dias atuais (KLEMP, 1999).

É necessário analisar as experiências do passado sim, mas não apenas para servir como uma base de dados segura e eficiente para daí se tirar as estratégias para o futuro; mas, principalmente, observá-las com a visão da nova perspectiva, buscando novas aberturas, novas formas de enxergar o futuro, as quais muitas vezes estão escondidas nas cortinas internas das nossas mentes.

Em resumo só exercendo a liderança criativa é que o verdadeiro líder irá saber estimular a sua equipe para que a mesma saiba:

- Estabelecer, definir e perseguir os seus objetivos;
- Confiar e correr riscos;
- Aprender a conviver com as diferenças e
- Estar com o foco sempre voltado para os resultados, justamente para não perderem o rumo do seu objetivo.

3. Conclusões

Entende-se como Liderança criativa como a maneira de pensar, sentir e atuar, de forma visionária, futurista e proativa. O líder é acima de tudo aquela pessoa que todos querem seguir, devendo ser também um bom ouvinte. Muitos líderes baseiam-se em outros, porém, cada situação demanda um tipo de liderança. A liderança é mais que uma arte, é uma técnica que pode ser assimilada, aperfeiçoada e adaptada.

Assim, pode-se perceber que os líderes, baseiam-se em outros líderes, para comporta-se de determinada forma. No entanto, pode-se ser líder em uma situação e seguidores em outras.

O fato de ser líder de sucesso em determinada situação não significa que terem-se sempre líderes com êxito. A eficácia de uma liderança depende da situação, do grupo, dos seguidores e do próprio líder. A liderança eficaz consiste em diagnosticar o nível em que se encontra o subordinado e aplicar nele um estilo de acordo com o seu grau de maturidade e envolvimento no projeto.

Referências

BERGAMINI, Cecília W. Liderança: Administração do Sentido. São Paulo: Atlas, 1994

CASAROLLI, Liana Maria. Identificação dos Principais Modelos de Comportamento de Liderança e suas Implicações Financeiras e de Resultados nas Decisões de Negócios. São Paulo: Atlas, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração. São Paulo: Makron Books, 1997.

KLEMP JR., George O. Competência de Liderança. HSM Management, n. 17, nov/dez. 1999.

Capítulo 20

Comportamentos violentos no ambiente escolar

Valdenia Nunes de Sousa¹

Elayne Sousa de Lima²

1. Introdução

O crescimento intensivo das escolas de ensino fundamental trouxe o impacto de uma clientela nova. A instituição escolar de ontem, é diferente da instituição escolar de hoje. Antes, o professor e seus alunos tinham a mesma extração social e partilhavam valores e maneiras de viver.

O frequente envolvimento de crianças e adolescentes com esta realidade ocupa uma repercussão crescente a mídia remetendo notícias sobre situações de conflitos nas diversas esferas da sociedade, principalmente no âmbito educacional. A questão é muito séria e demanda reflexão, não se podendo justificar a situação apenas como resultado da violência que se registra no meio social,

¹ Graduada em Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Psicologia na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação pelo INTA. Especialista em Docência do Ensino Superior pela FAK. Mestrado em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

² Graduada em Educação Física na Faculdade Integrada do Ceará (FIC). Especialista em Educação Física Escolar e Treinamento Desportivo pelo INTA. Pós-Graduada em Coordenação e Gestão Escolar (em curso) INTA. Mestrado em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

pressupondo-se de maneira apressada e comodista que a instituição educacional reflete o contexto em que se insere.

Então, quais seriam os possíveis fatores que influenciam o aumento de comportamentos violentos na escola? Por que, aumenta a cada dia a agressividade entre os alunos? Como os professores lidam com as situações de violência no ambiente escolar? Assim, o referido artigo intitulado: “Comportamentos violentos no ambiente escolar”, tem como objetivo geral: Analisar os fatores que influenciam na opinião dos professores do ensino fundamental, o aumento de comportamentos violentos em alunos de uma escola pública na cidade de Horizonte, com o objetivo de compreender como os professores dessa instituição se manifestam diante da temática apresentada.

Contudo, foram estabelecidos alguns objetivos específicos que buscaram direcionar o foco da presente pesquisa: Identificar quais as percepções dos professores sobre o que influenciam o aumento de comportamentos violentos na escola; compreender como os professores lidam como os comportamentos violentos na escola; conhecer a concepção de violência para os professores; analisar os discursos dos entrevistados sobre o assunto, levando em consideração sua experiência profissional;

Para fins didáticos, além dessa introdução que traz um esboço do que se refere à pesquisa e quais seus objetivos, o presente artigo elenca os seguintes itens: 1 – Fundamentação teoria, que apresenta um embasamento sobre o assunto abordado a partir da visão de alguns autores, sobre desenvolvimento humano e violência na escola, fazendo uma relação sobre essas temáticas; a definição de violência, tipos de violência. 2 – Metodologia, que demonstra todos os passos de como foi realizada a pesquisa. 3 – Análise dos resultados. 4 – Considerações finais.

2. Desenvolvimento Humano

O estudo do desenvolvimento humano é baseado em como e por que o organismo cresce e se manifesta no decorrer da vida. Define-se desenvolvimento em termos das mudanças que ocorrem ao longo do tempo de maneira ordenada e relativamente duradoura e afetam as estruturas físicas e neurológicas, os processos de pensamento, as emoções, as formas de interação social e muitos outros comportamentos. (NEWCOMBE, 1999, p. 24).

Assim Newcombe (1999, p. 24), indica que um dos objetivos de se estudar o desenvolvimento é compreender as mudanças que apresentam ser universais. Essas são as mudanças que ocorrem com todas as crianças, não interessando a cultura em que cresçam ou as experiências que tenham tido. Por isso, se procura explicar porque estas mudanças ocorrem – entender que variáveis biológicas e que experiências as influenciam. Um segundo objetivo que a autora comenta de se estudar o desenvolvimento, é o de explicar as diferenças individuais.

O comportamento do indivíduo é específico para situações em particular, ou será que têm traços que são manifestados numa ampla gama de cenários? É a pessoa ou a situação que comanda o comportamento do indivíduo? Essas e outras indagações se mostram frequentes em vários segmentos da sociedade, dentro da qual se situam as questões relativas às manifestações de violência no contexto escolar.

3. Violência na Escola

Debarbieux (2002) indica que há aspectos que causam inquietação na definição do objeto “violência nas escolas”. Entre eles está a dificuldade em delimitar, cientificamente, o objeto a ser estudado. A violência é uma ação bem ampla, abrange desde agressões graves até as pequenas incivildades que acontecem na instituição de ensino. Assim, o problema pode torna-se impensável

devido aos inúmeros tipos de situações envolvidas ou pode, simplesmente, passar a criminalizar e estigmatizar padrões de comportamentos comuns no ambiente educacional.

Para Bock (1995), a escola para a sociedade pretende ser a continuidade do processo de socialização, iniciado na família. A violência manifesta-se de modo mais sutil na relação das crianças e dos jovens com os conteúdos a serem aprendidos, que podem não ter significado para sua vida. E na relação com professores que se caracterizam por práticas autoritárias e sem espaço para o diálogo, para a crítica.

A autora enfatiza que as práticas disciplinares buscam a sujeição do educando, a submissão, a docilidade, a obediência, o conformismo. Nesse sentido, a maior violência exercida pela escola é quando ela usa e seu poder sobre o alunado para impedidos de pensar, de expressar suas capacidades e os leva a se tornarem meros reprodutores de conhecimento.

Chalot (2002) aborda a dificuldade em trabalhar com a temática violência nas escolas. Este afirma que, do ponto de vista histórico o problema da violência escolar não é recente, mas o que pode ser considerado novo são as formas pelas quais essa violência se manifesta divididas pelo autor por quatro aspectos: o surgimento de formas de violência mais grave, apesar de bastante raras; a idade cada vez menor dos alunos envolvidos nos casos de violência que, nesse caso, entra em conflito com o ideal de infância como o período de inocência; a ação de agentes externos que ocupam o espaço da escola com agressões fora dela; a repetição e acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam a sensação de ameaça permanente.

Nesse contexto, a constante presença da violência na escola coloca em xeque a função primordial desse ambiente. Assim, esse ambiente encarregado de socializar as novas gerações passa a ser vista como o lugar que concentra os conflitos e práticas de violência, situação essa que “passa pela reconstrução de complexidade das

relações sociais que estão presentes no espaço social da escola” (SANTOS, 2001:18).

a. Violência e sua definição

Para entendermos as causas determinantes da violência no meio social, é imprescindível conceituar esse termo. Esse é complexo e apresenta diferentes sentidos, e o seu significado se define a partir do seu contexto formador: social, econômico, cultural e de acordo com o sistema de valores adotados por cada sociedade levando em considerando o seu nível de tolerância para com a violência.

O minidicionário Luft (2000) define como sendo “qualidade ou ação de violento. Constrangimento físico ou moral”. Juridicamente, violência é uma espécie de coação, ou forma de constrangimento, posta em prática para vencer a capacidade de resistência de outrem, ou para vencer a capacidade de resistência de outrem, ou para demovê-lo da execução de um ato, ou para levá-lo a executá-lo, mesmo contra a sua própria vontade.

A palavra violência deriva do Latim “*violentia*”, que significa “veemência, impetuosidade”. Podemos sintetizar o fenômeno violência, quando Waiselfisz (1998) diz que, os atos de violência apresentam-se hoje na consciência social não apenas como crimes, homicídios, roubos ou delinquência, mas nas relações familiares, nas relações de gênero, na escola e nos diversos segmentos da vida social. Portanto, o autor não se refere à violência apenas quanto à sua manifestação física, mas também quanto às situações de humilhação, exclusão, ameaças, desrespeito, indiferença, omissão para com o outro.

Para Arnoud e Damascena (1996 p.3), a compreensão desse fenômeno depende da percepção de que há fatores estruturais, como a crise econômica, a miséria e o empobrecimento, quanto do complexo de mediações materiais e culturais que envolvem a violência, expressando-se através da quebra dos laços de

solidariedade e da crise das relações tradicionais. Contudo esses autores afirmam que:

Hoje, a luta contra a violência começa a fazer parte do debate sobre uma nova relação Estado/sociedade, conquista/autonomia (...) e passa a ser considerada como forma também de busca de novas relações articuladas e conflituais, e de maneiras de se estabelecer relações solidárias e reconhecimento recíproco. (ARNOUD, DASMACENA, 1996, p.3)

Velho (1996) afirma que o crescimento e a difusão de valores individualistas na sociedade não significam o fim da hierarquia. Para ele, o que se nota atualmente é a coexistência e combinação das duas visões de mundo, embora com nuances diferentes.

A abordagem da dimensão cultural da violência, que enfoca o “individualismo desancorado de compromissos éticos”, também contribui para entender a naturalização através da “mediatização”. (VELHO, 1996).

Contudo, observa-se uma preocupação com as variadas expressões de violência dentro das instituições educacionais. Peralva afirma:

A violência entre os alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente e, termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto-reprodução de uma cultura da violência. (PERALVA, 1997, p. 20).

Essa cultura de violência está intimamente relacionada a um sentimento de medo, fundado na ideia, amplamente difundida de que a “violência está em toda parte e que, para enfrentá-la, é preciso poder defender-se” (Peralva, 1997, p.21). No tocante, o autor comenta que esta dimensão ritual e lúdica da violência permite um distanciamento subjetivo com relação ao medo, ao mesmo tempo

em que serve como instrumento para a reprodução de uma cultura da violência.

b. Tipos de violência

Para Odália (1983), e segundo a organização mundial de saúde existem alguns tipos de violência como: a violência física que é o uso da força com o objetivo de ferir, deixando ou não marcas evidentes. São comuns murros, tapas e agressões com diversos objetos e queimaduras.

Há também a violência psicológica ou agressão emocional, tão ou mais prejudicial que a física, é caracterizada pela rejeição, depreciação, discriminação, humilhação, desrespeito e punições exageradas. É um tipo de violência que não deixa marcas corporais visíveis, mas emocionalmente provoca cicatrizes para toda a vida. Existem várias formas de violência psicológica, como a mobilização emocional da vítima para satisfazer a necessidade de atenção, carinho, importância, ou como a agressão dissimulada, em que o agressor tenta fazer com que a vítima se sinta inferior, dependente e culpada.

A violência verbal normalmente é utilizada para importunar e incomodar a vida das outras pessoas. Pode ser feita através do silêncio, que muitas vezes é muito mais violento que os métodos utilizados habitualmente, como as ofensas morais (insultos), depreciações e os questionários infundáveis.

A violência sexual na qual o agressor abusa do poder que tem sobre a vítima para obter gratificação sexual, sem o seu consentimento, sendo induzida ou obrigada a práticas sexuais com ou sem violência física. A violência sexual engloba o medo, a vergonha e a culpa sentida pela vítima, mesmo naquelas que acabam por denunciar o agressor: por essa razão, a ocorrência destes crimes tende a ser ocultada.

c. Metodologia/ métodos e técnicas

Optou-se pela pesquisa de campo com abordagem qualitativa e descritiva analisando a opinião dos professores sobre o comportamento violento de alunos do ensino fundamental, tomando como base a experiência do público pesquisado em uma escola pública da cidade de Horizonte no Estado do Ceará. Utilizou-se a entrevista semiestruturada, com os profissionais supracitados seguindo um roteiro que conta com questões que abordavam alguns aspectos importantes para seu êxito, tais como: definição de violência; dificuldades encontradas para lidar com essas situações no ambiente de ensino e sugestões para lidar com essa problemática.

Para construção do roteiro de entrevista foi realizado um pré-teste para uma maior fidedignidade e consistência das perguntas propostas na pesquisa, tendo em vista o alcance dos objetivos sugeridos durante sua realização.

O procedimento da pesquisa ocorreu a partir de uma sequência que se encontra assim organizada:

- 1 . Levantamento bibliográfico sobre o assunto para fundamentar a proposta do projeto;
- 2 . O primeiro contato com a instituição e os professores para um breve esclarecimento acerca da pesquisa e a permissão para realização da mesma;
3. Explicação detalhada do objetivo da pesquisa para os participantes, ressaltando a importância da participação de cada um para o bom desenvolvimento e êxito de toda a pesquisa que, posteriormente, poderá servir para um possível trabalho de intervenção na dinâmica da instituição;
- 4 . Realização de pré-teste de entrevista que possibilitou uma maior consistência das perguntas propostas na pesquisa tendo em vista o alcance dos objetivos que se pretendia alcançar durante sua realização;
- 5 . Aplicação do questionário foi executado em lócus, ou seja, na instituição em que os professores estavam lotados e onde era o local objeto da pesquisa; o questionário composto de seis questões

todas relacionadas ao ambiente da instituição a respeito dos comportamentos violentos dos alunos;

6 . A análise dos resultados foi composta de análise de conteúdo, nos quais os dados colhidos foram analisados a partir de comparações entre as respostas dadas pelos participantes sobre a temática em questão, ressaltando as respostas semelhantes e as diferenças frente as indagações;

7 . Após a análise de dados, iniciou-se um relatório sobre o que se pode captar das respostas do questionário fazendo uma relação com todas as informações obtidas durante o processo da pesquisa desde o primeiro contato com os participantes, permitindo uma maior consistência no objetivo da suposta pesquisa;

8 . As considerações finais sobre a pesquisa seguiram mediante levantamento de todas as informações necessárias para se concretizar o trabalho de campo, desde a pesquisa bibliográfica, as visitas à instituição, o contato com os participantes e observação do ambiente em que se propôs aplicar a pesquisa.

4. Resultados e discussões

A partir da pesquisa realizada, passou-se a organização dos dados obtidos através das treze questões elaboradas. Desse modo, foi estruturada uma descrição do perfil do público alvo e uma análise de caráter qualitativo das respostas dadas pelos professores, segundo alguns critérios: tempo de serviço na instituição e disciplina que lecionava.

Os entrevistados se disponibilizaram de imediato colaborando de maneira satisfatória em todo processo. Foram entrevistados seis professores que atuam em uma escola de ensino fundamental no município de Horizonte no Estado do Ceará, sendo que dois lecionam no primeiro segmento com turmas de primeiro ao quinto ano e quatro lecionam no segundo segmento nas áreas específicas que compõem o currículo do sexto ao nono ano. Quanto ao tempo de serviço os dados evidenciaram no mínimo de oito e no máximo de vinte anos de magistério, com graduação e especialização na área em que atuam.

5. Definição de violência pelos entrevistados

Com relação à definição dada pelos pesquisados a respeito do conceito de violência, percebeu-se que, a maioria considera a agressividade física ou o ato em si, como parâmetros que expressa o que é violência. Vejamos abaixo: “É a ação do indivíduo de forma oral ou física no momento em que ele perde o controle de si mesmo”.

Quanto à constituição de violência no âmbito escolar, dois professores relataram a desestrutura da família e a situação socioeconômica. “! Há também em alguns casos uma rotulação ao educando feita pelos colegas e pelos profissionais da educação”.

Dois entrevistados ressaltaram que a violência se constitui pelas diferenças e rotulações encontradas nos grupos.

“Se constitui pelas diferenças, a não aceitação do outro, a imposição de um modelo e quem diverge deste acaba por ser agredido das mais variadas formas possíveis. Percebe-se a desestruturação familiar aliada à realidade socioeconômica”.

Outra forma de constituição da violência apontada por dois professores seria o aluno não conseguir acompanhar o processo de aprendizagem.

“No momento em que o aluno não consegue assimilar nada na aula acaba se aborrecendo e passa a ficar chateado por não saber, daí é um passo para a violência, assim como também através das brincadeiras, dos insultos e ofensas dos próprios colegas”.

6. As várias situações de violência no ambiente escolar

Quando questionados sobre as situações de violência mais frequentes no cotidiano escolar, quatro professores apontaram as agressões físicas e verbais entre os alunos.

“Brigas, murros e empurrões, porque às vezes começam através de brincadeiras e depois acabam se estranhando e daí para brigar é muito fácil”

“Agressões físicas e faladas, acontecem na hora da entrada, saída e recreio”.

“Agressões físicas e verbais. Nossos alunos, socialmente encontram em suas famílias uma realidade, às vezes, de extrema carência afetiva. Então, acabam descarregando “essa carência” em atitudes, comportamentos que a própria escola, geralmente, não entende. Por isso, precisamos conhecer a história dos nossos alunos.

Dois destes profissionais abordam a questão da rotulação do aluno feita po professor e os próprios alunos. “Rotulação do professor com o aluno: o aluno é incapaz, não tem futuro criando uma agressão psicológica”.

A partir desses depoimentos e com a as reflexões elaboradas pelos teóricos que fazem referência a pesquisa ora exposta é possível identificar a existência na sociedade e no ambiente escolar o que se pode chamar de uma cultura da violência. Essa cultura “se desenvolve como uma dimensão da experiência juvenil” (Peralva, 1997, p.22) e não pode ser desvinculada de alguns fatores que têm caracterizado nossa sociedade nos últimos tempos.

7. Violência com as situações de violência

Quando perguntados se já tinham vivenciado alguma situação de violência na escola, verificou-se que cinco professores afirmaram essa experiência.

“Alunos que possivelmente drogados partiram para o vice-diretor, foi um momento muito delicado e lamentável”.

“Uma criança ao sair da escola pisou no pé da outra que ia acompanhada pela mãe. Nesse momento a mãe orientou o filho e exigiu que o mesmo desse o troco, fazendo com a criança exatamente o que ela lhe havia feito”.

“Ano passado, dois alunos brigaram na sala onde eu estava dando aula. Fiquei paralisado. Nunca senti aquilo antes. Já tinha separado

algumas brigas, nada muito grave, mas dessa vez senti um medo. Depois, de alguns minutos me restabeleci e fui tentar conversar com o aluno que foi agredido, pois o outro já tinha saído depois de ser esmurrado”.

“Não fiz parte, mas fui expectador de inúmeros formas de violência”.

8. Casos de violência no interior da escola

A maioria dos professores entrevistados considera que a violência está mais presente nas escolas nos dias atuais, do que em outras épocas.

“Aumentou, porque a cada dia que se passa os valores são deixados de lado, a família se afasta de seus filhos e esses ficam sem orientação familiar e assim o caos é certo no futuro”.

“Constantemente precisamos interferir nos atritos ocorridos entre alunos, que vão desde agressões verbais até agressões físicas, decorrentes dos mais variados motivos possíveis”.

Apenas dois professores consideraram que a situação atual melhorou, pois nas escolas onde trabalham houve uma diminuição devido à realização de alguns projetos desenvolvidos na escola. “Os casos de violência diminuíram porque a escola onde trabalho usa de várias metodologias, vários recursos para estimular os alunos a sentirem prazer em vir para a escola”.

Foi possível constatar que a análise destes profissionais se baseou em uma comparação com os últimos anos de trabalho de cada um e que tais profissionais possuíam um tempo de magistério inferior a vinte anos.

9. Possíveis sugestões apontadas pelos professores

No que se referem às sugestões dadas pelos professores foi constatado que algumas estratégias já são utilizadas nas escolas onde atuam, mas sugeriram outras.

“Realização de seminários, palestras que integram a temática do respeito e do diálogo. Promover atividades dentro da escola que estimulem a participação da comunidade escolar na promoção educacional”.

“Trazer as famílias para a escola fazendo-os observarem os próprios filhos, formando uma parceria entre escola e família para que esse dê mais apoio. ”

No que diz respeito ao nível mais amplo, os professores apontam a importância de que a educação seja reformulada, implementando uma política pública que promova uma valorização do ensino. “A educação no Brasil deve ser reformulada, aplicada inicialmente na educação infantil e apoiada pela família e pelos meios de comunicação de massa”.

10. Conclusões

As diferentes escolas têm uma grande diversidade de funcionamentos. Os resultados terão de ser necessariamente diversos. Poderíamos tomar como exemplo, os problemas disciplinares, o grau de sucesso e a assiduidade dos alunos. O professor é um elemento importante na análise do estabelecimento, assim como o problema das representações, variável de grupo para grupo. Nem sempre as “orientações superiores” estão de acordo com os interesses dos professores, desenvolvendo, deste modo, atitudes e influenciando comportamentos que, por vezes, desencadeiam dispositivos de resposta a situações vivenciadas no ambiente escolar.

O comportamento violento nas escolas é hoje o fenômeno social mais complexo e difícil de compreender, por afetar a sociedade como um todo, atingindo diretamente as crianças de todas as idades, em todas as escolas do país e do mundo. Sabemos ser o fenômeno resultante de inúmeros fatores, tanto externos como internos à escola, caracterizados pelos tipos de interações sociais, familiares, sócios educacionais e pelas expressões comportamentais agressivas manifestadas nas relações interpessoais.

Referências

- ARNOUD, E. DAMASCENA, A. **Violência no Brasil: representação de um mosaico**. Rio de Janeiro. CERIS, 1996.
- BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odaír, TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13^a Edição. Editora Saraiva. São Paulo. 2002.
- BUENO, Francisco da Silva (org.). **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Editora: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, RJ 1996.
- CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, Ano 4. N. 8. Jul/dez 2002.
- DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola: divergências sobre palavras e um desafio político**. In: DEBARBIEUX, Eric; BILAYA, Chatherine (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo; Atica, 2000.
- NEWCOMBE, Nora. **Desenvolvimento Infantil – Abordagem de Mussen**. 8. Edição. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ODÁLIA, N. **Que é Violência**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PERALVA, A. **Escola e violência nas periferias urbanas francesas**. IN: **Contemporaneidade e Educação**. Revista semestral de ciências sociais e educação, ano II, n. 2, Rio de Janeiro: IEC, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos da globalização**. In: Santos, Boaventura de Sousa (org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Ed. Afrontamento, 2001.
- VELHO, G. **Violência reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica**. IN: VELHO, G.; ALVITO, M. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1996.
- WASELFISZ, J. **Mapa da violência: os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro. Garamond, 1998.

Capítulo 21

A educação cidadã

*Pio Barbosa Neto*¹
*Estanislau Ferreira Bié*²

1. Introdução

Uma característica marcante dos discursos educacionais é a presença de jargões que se disseminam entre professores e se transformam em slogans. Eles surgem como portadores de propostas inovadoras e passam a impregnar nossa fala. Frequentemente caem em desuso sem que as "mudanças radicais" se transformem em práticas pedagógicas. "A criança constrói seu

¹ Doutor em Ciências da Educação (UPAP-PY - 2016). Mestre pela Universidad Polytechnica y Artistica del Paraguay; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza e Graduado em Ciências da Religião. Atualmente é Consultor Técnico Legislativo e Assessor da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Educação, além de ser escritor, roteirista, poeta. Desenvolve atividades na Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE) Membro da Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará. – ALMECE.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL- Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC - Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela FATE - Faculdade Ateneu; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO - Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE - Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em Ciências da Religião pelo Centro Universitário UNINTA; Licenciado em História pelo Centro Universitário UNINTA e em Pedagogia pela FAK - Faculdade Kurios. Atualmente professor da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE e Policial Militar (Oficial da Reserva).

próprio conhecimento" representou esse tipo de convergência mais retórica do que prática ou conceitual.

A expressão "educação para a cidadania" corre hoje o risco de tornar-se mais um desses consensos. Nesse caso, o risco de esvaziamento de sentido é bem mais grave. O ideal de educação voltada para o cultivo de valores identificados com o exercício da cidadania não é uma simples proposta de renovação didática.

Trata-se de um ideal educativo e de luta que remonta a pensadores como Aristóteles. Desde então, essa luta coloca em campos opostos concepções e práticas que valorizam a educação por seu impacto na vida privada dos indivíduos e aquelas que a concebem como um "bem comum" e um valor social.

Refletir sobre a educação cidadã no mundo atual, requer também fazer uma abordagem sobre o valor que transcende o ambiente educativo e se une aos valores sociais que divergem da realidade pragmática. Portanto o que se quer investigar neste artigo é quais as possibilidades de unir a educação cidadã com valores sociais.

O pensador Delors em sua dialética mostra o valor de ensinar os indivíduos pela prática cidadã. Segundo ele:

A educação para a cidadania constitui um conjunto complexo que abraça, ao mesmo, tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimento e atividades de prática na vida pública. Não pode, pois, ser considerado como neutra no ponto de vista ideológico. (2008).

A educação cidadã é o afrontamento e a resolução das tensões que às vezes surgem entre o que está na lei e nos costumes sociais, que é um lugar de dúvidas, que é aprender assumir novas técnicas e contribuir para o cumprimento das políticas educacionais em um formato para convivência em paz nas instituições educativas de determinado país.

Já os valores sociais traduzem os costumes de determinado grupo sociais, portanto o conjunto de característica de determinada organização, que estabelecem a forma como a pessoa se comporta e interage com outros indivíduos ou no próprio meio ambiente.

A educação cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em sim e para si. Ela é cidadã na mesma medida em que é exercida na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. (PAULO FREIRE, 1997)

Desta forma, surge o questionamento acerca de como seria possível, dentro da prática docente, unir valores predefinidos pelas políticas educativas e os valores adquiridos pela cultura adquirida no convívio social.

Entende-se que há uma lacuna entre estes dois polos que precisa ser preenchida, pois o sistema político educativo determina valores que chocam com os valores sociais, gerando desta forma um conflito de valores que pode ser prejudicial ao educando.

Sugere-se que aplique-se no sujeito formador, (o professor), um elo de entre os polos que, por fim faça a unificação de um novo valor, o valor transversal.

2. Desenvolvimento

Sem dúvidas, a educação para a cidadania só pode ter como objetivo promover a igualdade.

"Cidadania" é um termo cujo significado filosófico difere do seu uso cotidiano. No discurso cotidiano, a cidadania é entendida como sinônimo de "nacionalidade", referindo-se ao estatuto legal das pessoas enquanto membro de um país em particular. Ser um cidadão implica ter certos direitos e responsabilidades, mas estes variam imenso de país para país. Por exemplo, os cidadãos de uma democracia liberal têm direitos políticos e liberdades religiosas, ao passo que numa monarquia, numa ditadura militar ou numa teocracia religiosa podem não ter nenhum desses direitos.

Nos contextos filosóficos, a cidadania refere-se a um ideal normativo substancial de pertença e participação numa

comunidade política. Ser um cidadão, neste sentido, é ser reconhecido como um membro pleno e igual da sociedade, com o direito de participar no processo político. Como tal, trata-se de um ideal distintamente democrático. As pessoas que são governadas por monarquias ou ditaduras militares são súbditos e não cidadãos.

Esta ligação entre a cidadania e a democracia é evidente na história do pensamento ocidental. A cidadania era um tema proeminente entre os filósofos das repúblicas da Grécia e Roma antigas, mas desapareceu do pensamento feudal, sendo apenas reavivado com o renascer do republicanismo no Renascimento.

Na verdade, é por vezes difícil distinguir a cidadania, enquanto tópico filosófico, da democracia. Contudo, as teorias da democracia centram-se, sobretudo nas instituições e processos — partidos políticos, eleições, legislaturas e constituições — ao passo que as teorias da cidadania se centram nos atributos dos cidadãos individuais.

Num país em que a educação escolar foi por séculos privilégio de uma minoria, afirmar seu valor social exige mudança de concepções há muito arraigadas. Um exemplo ilustra esse ponto.

Ao ouvir reclamações sobre o "baixo nível" das escolas públicas, pergunto a meus interlocutores o que consideram uma evidência desse fenómeno. A resposta é quase invariável: seus alunos não entram nos cursos mais disputados do ensino superior. Assim, mede-se a qualidade da escola pública pelo seu impacto econômico - ou pela ausência dele - na vida privada dos indivíduos.

É desejável que esses estudantes possam competir em igualdade de condições com os das escolas de elite. O que me espanta é jamais ouvir que a escolarização ampla hoje no Brasil pouco tem contribuído para a melhoria das instituições públicas, para uma cultura de respeito ao bem comum, para que os alunos tenham acesso às linguagens públicas (ciências, artes e saberes) que constituem nossa herança comum.

O ideal da cidadania nasceu com as ideias gregas de isonomia (igualdade face à lei) e isegoria (igualdade no direito à opinião). Fiel

a essa tradição, nossa Constituição o vincula ao compromisso com a promoção da igualdade, formal e material.

Assim, uma educação para a cidadania só pode ter como objetivo promover a igualdade, e não estabelecer distinções sociais. Se a qualidade de seu produto deve ser mensurada, o melhor parâmetro não é o êxito privado e individual em certas competências, mas a relevância social de sua ação.

Na Atenas antiga, a cidadania era primariamente vista em termos de deveres. Os cidadãos eram obrigados, legalmente, a assumir cargos públicos à vez, sacrificando parte da sua vida privada para poder fazê-lo.

No mundo moderno, contudo, a cidadania é vista mais como uma questão de direitos do que de deveres. Os cidadãos têm o direito de participar na política, mas têm também o direito de colocar os seus compromissos privados acima do seu envolvimento político.

A cidadania não é apenas um estatuto, definido por um conjunto de direitos e responsabilidades. É também uma identidade, uma expressão da nossa pertença a uma comunidade política. Além disso, é uma identidade partilhada, comum a diversos grupos na sociedade. Logo, a cidadania tem uma função integradora. Alargar os direitos de cidadania tem ajudado a integrar grupos previamente excluídos, como a classe trabalhadora, na sociedade.

Na última década, o Brasil avançou. Na próxima, precisa tornar a Educação, precoce e fundamental, uma obsessão nacional.

3. Conclusões

Se a cidadania é a pertença a uma comunidade política, então os direitos de auto-governo dão origem a uma espécie de cidadania dual, e a conflitos sobre com que comunidade — o grupo nacional ou o estado — os cidadãos mais se identificam.

Encontrar uma fonte de unidade social em países multinações é uma questão fundamental que os pensadores da cidadania enfrentam.

Referência

DELORS, Jacques. **Os Quatro Pilares Educação: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI**, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 2008.

Fonte: “Citizenship”, in E. Craig (org.), **Routledge Encyclopedia of Philosophy** (Londres: Routledge, 1998).