

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REVISTA QUERUBIM

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 08 Número 17 Volume 2

ISSN – 1809-3264

2012

2012

2012

2012

REVISTA QUERUBIM
NITERÓI – RIO DE JANEIRO
2012

NITERÓI - RJ

Revista Querubim 2012 – Ano 08 n° 17 – vol.2 186 p. (junho – 2012)
Rio de Janeiro: Querubim, 2012 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais –
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Italia)
Carlos Walter Porto-Goncalves (UFF - Brasil)
Darcilia Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Paolo Vittoria
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vanderlei Mendes de Oliveira
Venício da Cunha Fernandes

Sumário

01	Uma análise do gênero <i>carta do leitor</i> na mídia virtual sobre a perspectiva bakhtiniana – Marcossuel Soares Batista da Silva	04
02	Utilização racional de energia e eficiência energética: identificação do perfil de concepções de discentes – Maria Betania Gama dos Santos, Lívio José da Silva e Ivanildo Araújo Fernandes	11
03	A ducação ambiental no ensino fundamental ii: reflexões para uma educação transformadora – Maria Nilza Gomes de Oliveira Santos, Paula Gigriolly Gonçalves Lima David, Severina Alves de Almeida, Jeane Alves de Almeida e Fábio de Jesus Castro	18
04	A literatura não é ensinável – Mariana Marques Ferreira	28
05	Gestão participativa: desafios coletivos para superar práticas fragmentadas – Marlene Almeida de Ataíde	32
06	Educação e inclusão digital através do projeto de extensão em informática básica na cidade de Coronel Ezequiel/RN – Mayara Ferreira de Farias e Allan David Garcia de Araújo	39
07	Compostagem doméstica e qualidade de vida: o espaço doméstico como meio de cultivo – Nelma Cássia Pereira Matos, Orleans Janjão Castro Brito, Severina Alves de Almeida, Jeane Alves de Almeida e Gecilane Ferreira	51
08	Metodologias e práticas educativas segundo Lacan e Freire – Patrícia Roque Teixeira	61
09	Por uma disciplina da interpretação: língua, ideologia e inconsciente – Patrícia de Brito Rocha	64
10	Tempos modernos e <i>the office</i> : dois momentos do trabalho – Paula Chiaretti	68
11	A universidade e a formação pela ciência: reflexões para o futuro – Pedro Braga Gomes	74
12	O <i>ensaio</i> como forma: uma reflexão acerca do esfacelamento da formação estética do pesquisador – Priscila Monteiro Chaves e Gomercindo Ghiggi	86
13	Gramática e seu ensino em relatórios de estágio – Raquel Barros Pinto e Janete Silva dos Santos	92
14	Nos limites da escrita: literatura e Aids nas narrativas de Caio Fernando Abreu – Rodrigo da Costa Araujo	102
15	Entre ruínas e estilhaços: memória e representação da dor e da catástrofe – Rodrigo Jorge Ribeiro Neves	109
16	Educação infantil, infância e criança: considerações históricas e teóricas – Rosangela Sueli Bruno e Estela Natalina Mantovani Bertoletti	115
17	Metodologia e prática do ensino de ciências na sala de aula – Sonia Maria F. Barbosa de Arruda, Maria da Conceição Sousa Lima, Severina Alves de Almeida, Jeane Alves de Almeida e Wilma Gomes Galvão	122
18	Aplicando o conceito de ecoeficiência na gestão dos resíduos sólidos urbanos (RSU): algumas reflexões teóricas – Suellen Silva Pereira	131
19	Escolarização: configuração imposta – Tanise Mendes Teixeira	141
20	O discurso dos manuais didáticos: sobre o aluno e suas possíveis imagens – Viviane Netto Silva	146
21	O ensino de ciências naturais e os parâmetros curriculares nacionais (pcns): a alfabetização científica em perspectiva – Wemerson Alves Moreira, Kleiton Saraiva de Moura, Severina Alves de Almeida, Jeane Alves de Almeida e Wilma Gomes Galvão	152
22	O galope insano da forma vivaz: lirismo e inventividade em Cruz e Sousa e Murilo Mendes - Wesley Thales de Almeida Rocha	160
23	Educação e saúde na primeira infância: um estudo da incidência de enteroparasitoses em crianças de 0 a 05 anos de idade – Wilma Gomes Galvão, Luan Cardoso da Silva e Lucas Castro Silva	167
24	Resenha – Marcia Moreira Pereira SILVA, Inayá Bittencourt. <i>O racismo silencioso na escola pública</i> . Araraquara, Junqueira & Marin / Uniara, 2009	177
25	Letramento e alfabetização no cinema de Dai Sijie – Mariana Leal de Barros Mariana Barros	179

UMA ANÁLISE DO GÊNERO *CARTA DO LEITOR* NA MÍDIA VIRTUAL SOBRE A PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Marcossuel Soares Batista da Silva
(UFRN)¹

Resumo

A cada dia surgem novas tecnologias que propiciam a sociedade, maneiras mais rápidas de se comunicar e de trocar informações, em um curto período de tempo, e em qualquer lugar. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a se preocuparem sobre como o uso dessas novas práticas sociais, interferem no processo de educação. É com essa finalidade, que o presente estudo objetiva analisar o gênero *carta do leitor*, na mídia virtual, da revista *Época*², fundamentado nas teorias bakhtinianas (BAKHTIN, 1993, 1998, 2002, 2003, 2006), do enunciado e do gênero do discurso.

Palavras-chave: Gênero *carta do leitor*; perspectiva bakhtiniana; mídia virtual.

Abstract

Every day there are new technologies that benefit the society, faster ways to communicate and exchange information in a short period of time, and anywhere. Such changes have also affected the process of teaching/learning, leading scholars of education and language to be concerned about the use of these new social practices, interfere in the process of education. It is with this purpose, the present study analyzes the gender letter from the reader, in the virtual media, from the magazine *Época*², based on theories bakhtinianas (BAKHTIN, 1993, 1998, 2002, 2003, 2006), from the statement and the genre of discourse.

Keywords: Gender *letter from the reader*; Bakhtinian perspective, virtual media.

Introdução

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas na vida social tem exigido dos cidadãos, a adequação as novas formas de escrita e comunicação. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento virtual, e com ele surgem os espaços onde se inserem essas novas tecnologias, conhecidos como “*ambientes virtuais*”.

Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade do indivíduo dominar um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Neste trabalho, tem-se por objetivo apresentar algumas questões sobre a análise do gênero *carta do leitor* sobre a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1993, 1998, 2002, 2003, 2006) do gênero e do enunciado. Nessa perspectiva, procuramos discutir o processo constituinte da situação interacional (autor/leitor), características que definem esse gênero, os elementos linguísticos que o regularizam e as projeções estilístico-composicionais que relativamente o estabilizam.

¹Aluno do V Nível do Curso de Letras da UFRN – CERES – Campus de Currais.

² Disponível em: <<http://www.revistaepoca.globo.com>>

Dessa forma, o artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente na introdução apresentamos à temática, os objetivos da pesquisa, bem como a organização do artigo. Na segunda seção, compreendida pelo referencial teórico, desenvolvem-se considerações acerca das postulações de Bakhtin sobre enunciado e gênero. Na terceira seção, apresentamos a metodologia para a seleção do *corpus* e os passos de análise. Na quarta seção, o resultado da análise e, finalmente na quinta seção, pontuam-se as considerações finais.

Gênero e enunciado sobre o escopo da teoria bakhtiniana

Para Bakhtin (2003, p. 279), “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos historicamente.” Esse autor concebe a língua a partir de sua dialogicidade e de sua natureza sociohistórica e ideológica, sendo que, o centro organizador de toda expressão está situado no exterior, no meio social que envolve o indivíduo.

O homem se constitui na e pela interação, sempre em meio a uma complexa rede de relações sociais, das quais participa permanentemente. Assim, Bakhtin estabelece que a realidade fundamental da língua é a interação verbal. O produto da interação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados é o enunciado. Pode-se concluir, então, que o uso da língua se faz por meio de enunciados.

Considerados como unidades de comunicação social, os enunciados são tipificados nas interações sociais na forma de gêneros do discurso. Dessa forma, não podemos especificar a infinidade de gêneros do discurso que existem, pois, são variadas e inesgotáveis as esferas da atividade humana.

Os gêneros do discurso organizam as formas de interação social, uma vez que situam o falante (autor) no processo discursivo e são horizontes de interpretação para o interlocutor (leitor). Dessa forma, percebe-se o enunciado como um elo na cadeia discursiva, no qual a unidade relativa de comunicação é irrepitível, posto como único nas situações de eventicidade. Isso porque, cada sujeito é único e assim também são seus enunciados, do ponto de vista da historicidade. O enunciado é socialmente orientado, e sempre estará organizado em função de um destinatário e, por isso, nunca será neutro. Ele é inevitavelmente carregado, atravessado por outros enunciados, fundamentado numa existência socialmente sustentada.

Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Isso funciona como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados com as mesmas práticas de linguagem.

Bakhtin (apud ROJO, 2000, p. 32), apresenta três dimensões para os gêneros do discurso: a) **os temas**: os conteúdos ou as ideias, que se tornam possíveis de dizer através do gênero; b) **a composição**: as estruturas semelhantes que definem determinado gênero; c) **o estilo**: são traços da posição enunciativa do locutor e também da composição do gênero.

Estas dimensões constitutivas dos gêneros são determinadas pela situação da produção dos enunciados e, portanto, gêneros e textos a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos da sua situação de produção.

A escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado é relevante. Porém, todos eles só expressarão uma atitude emotivo-valorativa, mediante um enunciado concreto, surgido de alguma esfera social de atividade humana.

Partindo desse pressuposto, observei a importância de uma análise da dimensão verbo-visual do gênero *carta do leitor* considerado como um gênero discursivo que circula na mídia impressa e virtual, dialogicamente constituído.

Metodologia

Nesta seção, apresentam-se as etapas metodológicas que serão adotadas a fim de apresentar uma análise da dimensão verbo-visual do gênero *carta do leitor*. A análise do gênero *carta do leitor*, objeto deste estudo, foi feita seguindo o método de análise sócio discursiva do gênero, sob a perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1993, 1998, 2002, 2003, 2006).

Com a finalidade de analisar a dimensão verbo-visual, selecionamos um *corpus* constituído de cartas dos leitores publicadas nos dias 09 e 11 de setembro de 2011, buscando nos aspectos da linguagem verbal, indícios que permitam compreender o gênero em questão.

A nossa análise sobre o gênero *carta do leitor*, baseia-se no método sociológico do Círculo de Bakhtin. As considerações teórico-metodológicas de análise do uso da linguagem postuladas por Bakhtin (2006, p. 128-129) seguem as seguintes etapas:

1. As formas da língua e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, e, ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto, é a categoria de atos de fala na vida e na criação ideológica que se presta a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Abordar-se-á na construção verbo-visual do gênero *carta do leitor*, suas regularidades linguísticas. Ressaltamos ainda que, o foco da análise se concentrará nas regularidades linguístico-textuais do gênero. Destacamos entre elas: os tempos verbais e os vocativos.

Partimos do pressuposto que dentre as regularidades mais recorrentes, essas foram as mais evidenciadas no gênero em análise. A partir daí, utilizamos essas regularidades para selecionar e reunir as cartas com horizontes temáticos semelhantes e que apresentassem os aspectos linguísticos frutos de nossa análise.

Apresentação do *corpus*

A revista *Época*³ chega ao mercado em 1998, com uma proposta jovem e inovadora: fazer uma revista com visual caprichado e conteúdo instigante, para trazer de volta o prazer de ler. Seu objetivo: abordar uma ampla gama de assuntos, com maior variedade em relação à tradição do segmento no mercado brasileiro. A primeira edição já trazia uma pesquisa exclusiva sobre como o brasileiro enxerga o amanhã. No aspecto visual, *Época* representa uma verdadeira revolução em infografia.

No conteúdo, é pioneira no modo de encarar os fatos, aplicando uma visão otimista e o conceito de “notícia útil”, um estilo de reportagem de serviço consagrado nos mercados europeu e americano que *Época* trouxe ao Brasil.

³ Disponível em: <<http://corp.editoraglobo.globo.com/a-empresa>>

Assim, os 6 (seis) exemplares do gênero *carta do leitor* foram retirados do site da revista Época, endereço eletrônico esse que apresenta um número expressivo de acessos diários.

Para escolha do *corpus* levamos em consideração a representatividade jornalística, posto que o sítio da revista Época tem grande número de acessos, e é reconhecido por fazer parte de um grande grupo, a Editora Globo, que publicou, segundo dados extraídos do *site* da editora, em 2010, **14 revistas** circulando com 3,3 milhões de exemplares por mês para 8,5 milhões de leitores.

Outro fator que norteou nossa escolha foi à diversidade temática. Selecionamos, para fins de análise, cartas que apresentam temáticas diferentes, assuntos relativos a temas mundiais, a política, a segurança pública, etc.

Resultados da análise

Os gêneros são engendrados em horizontes temáticos específicos que se definem a partir das inter-relações entre o objeto e projeto discursivos, relações dialógicas (efeitos de sentidos) e posições valorativas.

As mudanças que ocorrem na seleção dos temas se apresentam sob um potencial de impacto mais imediato. O conteúdo temático do gênero, conforme postulado pela teoria do Círculo é dialógico, ou seja, relaciona-se estreitamente com o interlocutor presumido.

A respeito do discurso do outro Bakhtin (2006, p. 148) afirma que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Com base nessa assertiva, podemos entender que o discurso do outro é uma das formas de dialogismo presente nos diversos gêneros que se produzem e circulam nas diferentes situações de interação social.

A carta do leitor se configura como um texto que circula na esfera jornalística, em seção de revistas, jornais e sites, comumente chamada de “*cartas*”. É um texto caracterizado pela ausência de contato entre interlocutores, que não se conhecem, e que atende a diversos propósitos comunicativos: agradecer, reclamar, solicitar, opinar, elogiar, criticar, entre outros.

Esse gênero caracteriza-se pelo fato de proporcionar uma interação entre interlocutores, criando assim um espaço onde os receptores inserem-se no debate público, ainda que, muitas vezes, simplesmente encaminhando demandas por cidadania e participação democrática.

Nessa perspectiva, para compreender essa natureza enunciativa, é preciso saber a sua relação como ouvinte que, diante do discurso, toma uma atitude responsiva ativa pela qual concorda ou discorda. Essa atitude do ouvinte o torna um locutor, pois o que foi ouvido provocará um eco no discurso ou no comportamento do ouvinte, também, porque os enunciados não são únicos, mas estão vinculados a outros enunciados.

Ao fazermos uma análise linguística dos mecanismos que o locutor utiliza para promover o sentido que deseja, não podemos fazer generalizações, uma vez que cada esfera discursiva é única e estabelecem os seus próprios mecanismos linguísticos e semânticos.

Nas cartas dos leitores em estudo, destacamos os conteúdos semânticos-objetais mais recorrentes na sua grande maioria, que nos revelam as possibilidades de discurso. Dentre as temáticas mais discutidas estão: a) os temas mundiais; b) a política e c) a segurança pública.

Para o leitor, a importância de se discutir sobre uma temática específica, apenas o caracteriza como um construtor de opiniões que se interessa pelos diferentes pontos de discussão a qual significam e medeia o processo de interação social.

Sobre os **temas mundiais**, a *Época* publica cartas de leitores que abordam contextos/acontecimentos de outros países, os quais estão associados às manifestações de preocupação dos leitores sobre questões que afetam o ser humano em sua totalidade, independente da nacionalidade. O autor se manifesta de várias formas: elogiando, dando sugestões, pedindo solicitações, fazendo críticas, etc.

Na categoria **política** as cartas dos leitores são queixosas e manifestam desagrados e contrariedade, mas não se espera com isso uma resposta específica ou particular. Ao contrário, busca-se posicionar o leitor em questões que tenham como esteio a participação do debate público, e assim opiniões que revelem o posicionamento do leitor.

Ao escrever sobre uma temática específica, os leitores se colocam como discursivadores do objeto tematizado. Isso significa dizer que o grau de posicionamento do leitor depende dos conteúdos semânticos-objetais anteriormente postados pela revista, pois os leitores escrevem com base nos já ditos, ou seja, no discurso do outro.

Ao abordar sobre **segurança pública** os leitores apontam para a necessidade de viver em um país que tenha domínio sobre as políticas de segurança pública, pois na verdade o tem acontecido até então é a frustração de autoridades que se sentem ameaçadas pelos problemas sociais.

A partir do momento que percebemos a palavra no seu contexto de formação e expressão, como o produto da interação concreta de sujeitos sociais e dialógicos, é que se torna possível observar algumas especificidades que estão engendradas no gênero carta do leitor. Esse processo se inicia na esfera social em que se encontra o leitor e que o levou a uma necessidade de manifestar-se publicamente. Alguns temas como: indignação e crítica diante de falhas de pessoas hierarquicamente superiores geram essa necessidade.

O leitor sente-se encorajado a utilizar esses espaços para demonstrar suas frustrações e críticas, e também sabendo que ocorrerá um processo de assimilação do seu discurso.

Essa situação de interação e esse auditório específico do gênero moldam o enunciado do leitor (autor) numa complexa relação de compreensão. O gênero carta do leitor está imerso na busca constante de reações/respostas ativas, mesmo que em grau distintos.

Ao enunciar um texto como resposta, o enunciador está avaliando sua própria experiência e revelando-a em forma de discurso. Esse posicionamento subjetivista determina uma forma de manifestação social, expressada conforme a intencionalidade do produtor do discurso.

Ao leitor é dado o benefício de demonstrar sua opinião, mas é um poder relativizado pela própria instância discursiva utilizada como forma de manifestação. O caminho inicialmente natural das reclamações exemplificadas seria o envio das manifestações diretamente aos envolvidos nos casos. Muitas vezes, entretanto, o cidadão não se sente autorizado a fazê-lo tão explícita e diretamente, e o espaço dedicado ao leitor nesses ambientes virtuais acaba por cumprir esta função de tentar estabelecer uma oportunidade para a população que se sente desautorizada a emitir opiniões e a solicitar atitudes a quem competiria buscar soluções. As vozes são lançadas com uma intenção: a de provocar uma reação, uma resposta aos anseios do leitor.

Uma primeira observação que se faz é em relação ao tratamento dado à linguagem verbal. Para um leitor desavisado, fica a impressão de que o estilo é quase único nas cartas publicadas. Para Bakhtin (2003), o estilo está indissolivelmente vinculado ao enunciado e aos gêneros do discurso.

Caracterizando uma limitação do estilo, afirma que, dependendo do gênero, o estilo aparece mais ou menos perceptível. As escolhas linguísticas do falante estão associadas ao estilo do gênero.

Inseridas em um contexto mais amplo, que é o site da revista *Época* onde circulam as cartas dos leitores analisadas, podemos concluir que é gigantesca a comprovação da força que o público alvo incrementa na situação de interação. Estamos diante de um gênero altamente dialógico, no qual as palavras são constantemente reacentuadas, postas à prova, enfim, inseridas em uma verdadeira instância de funcionamento dos gêneros do discurso.

Considerações Finais

Uma grande barreira a ser superada para a realização de um trabalho hipertextual, a partir dos referenciais bakhtinianos de linguagem, são algumas concepções ainda arraigadas, dentre elas, a principal é a da supremacia do texto verbal escrito sobre o texto digital.

Os educadores, ou futuros educadores, nesse processo de assunção do papel de descobridores, não devem se ater à análise das imagens a partir da formalização e abstração (linha, superfície, volume, luz, cor, movimento, direção espacial, ritmo e equilíbrio) representadas e trabalhadas exclusivamente de maneira lógica e formal.

Nessa perspectiva, a tarefa do educador consiste em provocar os estudantes a submeterem à análise relações que se entrecruzam na superfície da imagem, em um processo no qual esses sujeitos sigam tecendo e destecendo associações, criando e recriando articulações entre diferentes gêneros de imagens, a fim de construir cadeias de relações e gerar novos conhecimentos.

O gênero carta do leitor é o espaço que mais vem ganhando destaque no jornalismo, posto que este crescimento não se traduza necessariamente no espaço dedicado às cartas.

Fica evidente, no entanto, que o espaço do leitor na mídia não se traduz mais apenas pelo envio de cartas (por correio normal ou eletrônico), mas pela efetiva participação na produção de conteúdos (geração de pautas, críticas severas a própria mídia, cobranças dos poderes públicos) e até pela mudança de postura em relação aos fatos sociais.

São escassos os estudos acadêmicos nessa direção, que tenham por objetivo compreender o papel do gênero carta do leitor no processo comunicacional. Compreender como o leitor se relaciona com a esfera jornalística, como se manifesta, que recursos axiológicos, valorativos, avaliativos são utilizados na elaboração desse gênero e também compreender um pouco mais das entranhas desse universo mais amplo.

De acordo com nossos estudos, nas cartas analisadas, podemos compreender que os leitores querem emitir opinião sobre: o que está em discussão na sociedade, sobre política, sobre segurança pública, etc.

O presente artigo, que certamente não esgotou o tema, aponta para a necessidade de novas pesquisas nessa direção. Seria interessante proceder a essa investigação por tentar saber e entender quais as razões que levam o leitor a escrever essas cartas.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica)**. Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- _____. **Para uma Filosofia do Ato**. Texto completo da edição Americana Toward a philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993.
- _____. **Questões de Literatura e de Estética – Teoria do Romance**. 4 ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- ROJO, R. Concepção de leitor e produtor de textos nos PCN's: Ler é melhor do que estudar. In: _____. **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Editora Musa, 2002. p. 31-52.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

UTILIZAÇÃO RACIONAL DE ENERGIA E EFICIÊNCIA ENERGÉTICA: IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DE CONCEPÇÕES DE DISCENTES

Maria Betania Gama dos Santos

Professora UFCG - MS

Lívio José da Silva

Professor UFCG - MS

Ivanildo Araújo Fernandes

Professor UFCG - MS

Resumo

Neste estudo estão relatados alguns dos resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir do levantamento das concepções dos alunos do curso de Engenharia de Produção da UFCG sobre a questão da utilização racional de energia, eficiência energética e as suas implicações com o meio ambiente. A metodologia é constituída por duas fases. A primeira, que aborda um referencial contendo as dimensões alcançadas por outras instituições de ensino, no tocante à disseminação do conceito de eficiência energética. E a segunda, onde se executa uma análise das concepções dos alunos, com o auxílio de questionários. Alguns dos resultados obtidos sugeriram que eles responderam com modo de raciocínio de senso comum, originados com experiências vivenciadas fora do ambiente da universidade. Em função das concepções levantadas neste trabalho, foram formuladas sugestões de implantação dos conceitos de eficiência energética e utilização racional de energia, destacando a necessidade da criação de uma disciplina que aborde especificamente o tema.

Palavras-chave: Eficiência energética, utilização racional de energia, sustentabilidade.

Resumen

Este estudio se presentan algunos resultados de una encuesta desarrollada a partir de la encuesta de las concepciones de los alumnos del curso de Ingeniería de Producción UFCG sobre el tema del uso racional de la eficiencia energética de la energía, y sus consecuencias para el medio ambiente. El método comprende dos etapas. La primera, que contiene una referencia que se ocupa de las dimensiones alcanzadas por otras instituciones educativas, con respecto a la difusión del concepto de eficiencia energética. Y en segundo lugar, donde se realiza un análisis de las concepciones de los alumnos, con la ayuda de cuestionarios. Algunos de los resultados sugirieron que se respondió por medio de razonamiento de sentido común, de origen con las experiencias fuera del ámbito universitario. A la luz de los conceptos tratados en este documento se formularon sugerencias para la aplicación de los conceptos de eficiencia energética y uso racional de la energía, poniendo de relieve la necesidad de crear un curso que aborda específicamente el tema.

Palabras clave: eficiencia energética, uso racional de la sostenibilidad energética.

Introdução

As formas de ação de uma grande parcela de estudantes do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Campina Grande, quanto à utilização racional de energia e eficiência energética enquadram-se nas mais elementares, como desligar as lâmpadas e outros usos finais quando não utilizados. Mas, os mesmos não identificam o potencial de economia na utilização de equipamentos com tecnologias mais eficientes. As principais características procuradas

nos equipamentos elétricos ainda são qualidade, marca e preço, não sendo o consumo uma de suas preocupações, principalmente no segmento social de maior poder aquisitivo.

Até os futuros engenheiros, enquanto consumidores, de modo geral, queixam-se da falta de iniciativas de natureza educacional. A inserção de uma disciplina relacionada ao tema “eficiência energética” constitui uma evolução natural nos currículos dos cursos de graduação, já existindo em algumas universidades, a exemplo da UFJF, UFRJ, CEFET RJ e MG, EFEI, etc, nos cursos de engenharia. Entende-se que o processo de assimilação dos conceitos referentes à energia e seu uso e eficiência energética vão além de programas de conscientização, e este está também relacionado com a faixa etária, sexo e diferenças sociais, culturais e regionais.

Portanto, como em todo processo educacional, espera-se que aqueles que já tiveram alguma orientação quanto ao uso eficiente de energia, contribuam para quebrar paradigmas alienadores, transformando informações em conhecimento prático para uma efetiva mudança da prática social. E para contar com uma sociedade mais desenvolvida, é preciso primeiramente que a mesma tenha o mínimo de conhecimento acerca do modo como os sistemas energeticamente eficientes participam no seu dia a dia, quais são suas implicações no meio ambiente.

Objetivos

Neste trabalho os objetivos são :

- Identificar o perfil das concepções dos alunos do curso de Engenharia de Produção da UFCG sobre a utilização racional e eficiente de energia elétrica e suas implicações no consumo das edificações;
- Analisar o quanto o ensino tradicionalmente desenvolvido na UFCG influencia nas concepções dos alunos sobre o tema;
- Elaborar sugestões para a grade curricular do curso partindo das concepções dos alunos.

Metodologia

A metodologia caracteriza-se por utilizar técnica quantitativa e qualitativa de pesquisa, entre as técnicas quantitativas utilizadas merece destaque: questionário com a escala de LIKERT, análise estatística e análise fatorial. Quanto às técnicas qualitativas, salientam-se as entrevistas utilizadas com os alunos com o objetivo de detalhar as suas concepções.

Os questionários utilizados na coleta de dados apresentam uma afirmativa por escrito, para o qual o entrevistado fornece uma das alternativas a seguir, como resposta:

- a) Eu tenho certeza que está certa
- b) Eu acho que está certa
- c) Eu não sei se está certa
- d) Eu acho que está errada
- e) Eu tenho certeza que está errada

Para codificação dos dados foi utilizada a escala variando de 1 a 5 para afirmativas positivas, correspondendo respectivamente, às alternativas “ABCDE” e para as negativas de modo inverso.

A interpretação dos dados foi feita através de dois critérios: primeiro pelo grau de incerteza, que para as questões positivas se deu através, das somas das alternativas variando de “B” a “E”, e para as questões negativas, se deu pelas somas das alternativas de “A” a “D”. O segundo critério utilizado foi a classificação das concepções conforme a Tabela 1.

Tabela 1- Classificação das concepções dos alunos para cada questão respondida, através da escala, em função da pontuação geral do grupo.

Médias dos Pontos	Concepção
De 1,0 a 2,	Baixa
De 2,5 a 3,5	Média Baixa
De 3,51 a 4,5	Média alta
De 4,51 a 5,0	Alta

Instrumento de Pesquisa e Público Alvo

O estudo em questão caracterizou-se pela utilização de três questionários aplicados em fases distintas do trabalho, sendo:

1ª Fase - Elaboração e aplicação do questionário Q1 com 30 questões, utilizando escala tipo Likert aplicado para os 49 alunos, dos quais 25 iniciantes do curso e o restante, alunos pré concluintes. Esta fase teve como objetivo fazer um levantamento geral das dificuldades dos discentes em relação às dimensões analisadas.

2ª Fase – Instrumento Q2 com 20 questões, possuindo além da escala, espaço para justificar as questões, aplicado a um grupo de 25 alunos, abordando com maior profundidade as questões onde Q1 identificou maiores dificuldades.

3ª Fase – Instrumento Q3, com 10 questões, semelhantes ao Q2, respondido por 28 alunos formandos e 36 iniciantes, cujo objetivo foi delimitar Q2 e aprofundar os estudos sob os aspectos da utilização racional de energia e da eficiência energética. A partir dos dados obtidos na 3ª fase, foi possível fazer uma análise mais detalhada sobre as concepções dos alunos diante dos tópicos abordados pelo estudo. Esta fase teve como objetivo fazer um levantamento geral das dificuldades dos discentes em relação ao conhecimento das causas técnicas e motivacionais existentes para a implantação dos conceitos de conservação de energia e eficiência energética em ambientes construídos.

O ponto inicial deste estudo foi uma pesquisa sobre o ensino abrangendo questões relativas à utilização da energia elétrica, que estão suprimidas na grade curricular. Esta ausência ficou evidenciada no momento em que estendemos esta pesquisa utilizando entrevistas com docentes da UFCG. Desta forma, busca-se adotar o estudo deste tema a partir das concepções dos alunos, de forma a possibilitar a intervenção direta dos mesmos sobre os aspectos estudados. Acredita-se que esse trabalho poderá atuar diretamente sobre a motivação dos alunos em face ao interesse, não somente pelo ambiente protegido, mas também pelas variáveis que o afetam.

Abordagem do tema eficiência energética

Na opinião de (JANUZZI et al.1999) compreender o uso e a possibilidade de conservação de energia significa considerar não apenas os fatores técnicos, mas as atitudes e comportamentos que interferem no seu uso e economia.

A educação é uma das chaves para a renovação dos valores, bem como para a percepção dos problemas, tanto de ordem ambiental quanto social. Dessa forma, acredita-se que a educação ambiental associada a utilização racional de energia , seja o caminho mais seguro, pois ela é fundamental para resgatar a consciência, atitude, valor, mudança de comportamento ecológico e ético, tornando-os harmônicos com a sustentabilidade dos processos energéticos. Os cursos de graduação ainda não incorporaram efetivamente o conteúdo de eficiência energética em seus currículos. Isto não é diferente nos cursos de engenharia de produção da UFCG, significando uma

desvantagem, quando se trata do entendimento de questões técnicas relacionadas ao tema. Um claro exemplo é a formação dos engenheiros, onde pouca ou nenhuma atenção tem sido dada aos estudos de efeitos térmicos em edificações. Isto resulta em construções que apresentam grande consumo de energia para condicionamento de ar, entre outros usos finais (KRÜGER, 1999).

Análise dos resultados

Para verificar a existência ou não de níveis de concepções diferentes no grupo pesquisado, executou-se a análise de variância de uma tabela contendo as respostas do total de 78 alunos.

Em 50% das questões a análise de variância não detectou diferenças estatisticamente significativas, essas foram classificadas como “padrão geral”. Para as demais questões, a análise estatística permitiu identificar diferenças em função do nível de estudo, sendo classificadas como “efeito do nível de instrução”.

A seguir mostra-se de forma resumida alguma das questões classificadas como padrão geral e efeito do nível de instrução com as respectivas médias. Considerando M_f = média obtida pelos alunos formandos e M_i = média obtida pelos alunos iniciantes.

Questões classificadas como padrão geral

- 01- Pode-se economizar energia elétrica através da mudança na arquitetura das edificações. (média = 3,35)
- 02 – É importante orientar os outros a não desperdiçarem energia. (média = 4,24)
- 04 – Pode-se conservar energia elétrica através da reciclagem. (média = 3,75)
- 05 – Pode-se consumir menos energia elétrica através da mudança de hábitos. (média = 4,25)
- 10 – A geração de energia elétrica pode causar danos à saúde. (média = 3,85)

Questões classificadas como efeito nível de instrução

- 03- a eficiência energética de sistemas existentes é inviável, pois a relação custo benefício não compensa. ($M_f = 4,21$ e $M_i = 3,36$)
- 06 – Promover eficiência energética significa ter menos conforto. ($M_f = 3,92$ e $M_i = 3,30$)
- 07 – A geração de energia contribui para chuva ácida e efeito estufa. ($M_f = 3,55$ e $M_i = 2,97$)
- 08 – As usinas hidrelétricas utilizam uma fonte renovável, por isso não causam danos no ambiente. ($M_f = 3,32$ e $M_i = 2,63$)
- 09 – Promover eficiência energética é caro, por isso não se faz tanto. ($M_f = 4,52$ e $M_i = 3,93$)

Quanto à discussão dos resultados, serão apresentados apenas com relação às questões 01, classificada como padrão geral e questão 06, com efeito do nível de instrução. Após mostra-se resumidamente os demais resultados obtidos através deste trabalho.

Análise da questão 01

Pode-se economizar energia elétrica através da mudança na arquitetura das edificações. (média = 4,35)

Apenas 28% do grupo pesquisado têm certeza que se pode conservar energia através da mudança na arquitetura das edificações. Assim, a maioria dos alunos (72%) apresenta algum grau de incerteza. Quanto às concepções gerais do grupo para essa questão foram classificadas como média baixa (média 3,35).

Tomando como base as justificativas dos alunos para a conservação de energia elétrica através da alteração na arquitetura das edificações, obtidas a partir da 3ª fase da pesquisa, destacam-se:

Conotações de ordem técnica:

- Telhados transparentes e áreas envidraçadas;
- Materiais com variação térmica;
- Redimensionamento do projeto elétrico e das aberturas solares;
- Aproveitamento da iluminação natural;
- Posicionamento das aberturas conforme a posição solar;
- Eliminação das perdas nos circuitos elétricos;
- Utilização de equipamentos mais eficientes;
- Conservação de calor resfriamento da água;
- Cor e modo de iluminação;
- Modernização na arquitetura.

Conotações de ordem não técnica:

- Depende somente das pessoas;
- Desconhece o conceito de conservação;
- Somente modificando a planta elétrica;
- Mudanças na arquitetura não modificam o consumo de energia elétrica;
- Modificar a arquitetura aumenta o consumo de energia elétrica;
- Podemos conservar economizando;
- Conserváramos energia contínua apenas em baterias;
- Não tem conhecimento do assunto.

Para esta questão, o grupo pesquisado apresentou uma rede ampla de idéias, entre as quais destacam-se alguns posicionamentos técnicos que apresentaram maiores concentrações de justificativas, entre eles, “aproveitamento da luz solar e posicionamento da edificação e das aberturas, conforme a posição solar”. Outras concepções dominantes classificadas como não técnicas são representadas pelos seguintes itens: “não tem conhecimento do assunto e mudanças na arquitetura não modificam o consumo de energia elétrica”. É possível notar que existe no grupo uma divisão das linhas de pensamentos em seguimentos opostos. Desta forma pode-se concluir que, o grupo como um todo tem dificuldade de relacionar a conservação de energia elétrica com mudanças na arquitetura de prédios, evidenciando assim carência de informações a respeito desse assunto.

Análise da questão 06

Promover eficiência energética significa ter menos conforto. (Mf= 3,92 e Mi=3,30).

Do total dos alunos formandos, 34% tem certeza que a promoção da eficiência energética não implica em perda de conforto de qualquer ordem, no entanto ainda tem-se um grau de incerteza na ordem de 66%.

Quanto às concepções gerais do grupo de alunos formandos para a afirmativa da questão 06, estas foram classificadas como média alta (3,92).

Conotações de ordem técnica:

- Promover eficiência significa ter o mesmo conforto e menor consumo;

- A eficiência pode existir junto com o conforto;
- Pode-se consumir menos e ter mais conforto;
- O conforto tem a ver com a boa utilização de energia;
- Alguns equipamentos são mais confiáveis e mais eficientes;
- Não deveriam usar lâmpadas incandescentes;
- Os melhores equipamentos consomem menos energia;
- Se a conta de energia diminui, o conforto aumenta.

Conotações de ordem não técnica:

- Não tem conhecimento;
- Não tem relação uma coisa com a outra;
- A eficiência energética é uma tendência mundial, mas não tem no Brasil;
- Como se faz para promover mais eficiência e mais conforto.

Na maioria das idéias apresentadas pelo grupo para este tópico são percebidas noções elementares da relação entre a eficiência energética e a perda ou o ganho do conforto proporcionado pelo processo de efficientização. Pode-se concluir que, a maioria dos alunos desse grupo, de certa forma, tem algum conhecimento sobre o efeito dessa relação. Já para o grupo dos alunos iniciantes, o mesmo não ocorre, eles não possuem conhecimento claro sobre o tópico perguntado, pois apenas 15% manifestou ter a certeza de que o conforto não diminui com a efficientização energética, o que caracteriza um grau de incerteza de 85%. Para o tema enfocado o grupo de alunos iniciantes teve uma média de 3,3 pontos, o que conforme critérios estabelecidos para este estudo, corresponde a uma concepção classificada como média baixa.

Conclusões

Conclusões sobre as questões que apresentaram padrão geral

- Têm pouca familiaridade com a conservação de energia a partir de mudanças na arquitetura dos prédios e através da reciclagem;
- Possuem pequena noção de que a energia não deve ser desperdiçada;
- Não sabem como consumir menos energia elétrica, com apenas algumas inserções na gestão de energia ou pequenas mudanças de hábitos;

Conclusões sobre as questões que apresentaram efeito nível de instrução:

- O grupo, como um todo, concorda que deveriam existir programas para premiar quem desperdiça menos energia;
- Os alunos iniciantes concordam que economizar energia dá “trabalho”, e demonstram não ter muito interesse em fazê-la;
- Os alunos iniciantes desconhecem a possibilidade da promoção da eficiência energética sem perda de conforto. Os alunos formandos, por sua vez, evidenciaram ser possível existir o conforto e a eficiência energética juntos;
- Os alunos formandos apresentam menor desconhecimento no que tange às questões ambientais;
- Os alunos pesquisados desconhecem os danos causados pelas usinas hidrelétricas no ambiente, embora tenham, conhecimento de que a geração de energia elétrica possa causar danos a fauna e a flora.

Referente aos objetivos

Este estudo possibilitou visualizar as necessidades dos alunos frente aos tópicos analisados e aqui, resumidamente expostos, bem como, subsidiou algumas sugestões:

- Instituir uma disciplina, que trate especificamente do tema eficiência energética e utilização racional de energia;
- Valorizar as concepções dos alunos e motivá-los a participarem na busca de soluções para problemas concretos do seu meio;
- Promover a sensibilização para a compreensão do ambiente;
- Incentivar as atividades práticas, propiciando aos alunos a descoberta e incentivando-os a relatarem as suas experiências;
- Promover Intercâmbio com outras áreas de ensino;
- Promover visitas sistematizadas a empresas, indústrias, concessionárias, usinas, casos de sucesso em eficiência energética;
- Incentivar a prática de encontros, oficinas e feiras de exposição de equipamentos;
- Trabalhar com artigos, textos ou relatórios com estudos de impactos ambientais relacionados com energia;
- Incentivar minicursos, palestras e apresentação de vídeos sobre os assuntos impacto ambientais da energia elétrica, fontes alternativas, reciclagem e conservação de energia;

Referências bibliográficas

- DIAS, R. A.(1999) *Impactos da substituição de equipamentos na conservação de energia*. Guaratinguetá, Cap.1, p.18-23. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica –Transmissão e Conversão de Energia) – Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista.
- GOLDEMBERG, J.(1998) *Energia, meio ambiente e desenvolvimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Edusp, 234p.
- KRÜGER, Eduardo (1999) *Eficiência Energética em Edificações*, Revista de Ensino de Engenharia, vol. 18, no 1, pp. 9-12.
- LA ROVERE, E. L.(1985) *Conservação de energia em sua concepção mais ampla: estilos de desenvolvimento a baixo perfil de consumo de energia*. In: LA ROVERE, E. L. et al. (edt); Economia e tecnologia da energia. Editora Marco Zero/FINEP, p.474-489.
- LA ROVERE, E. L.(1994) *Energia: atuação e tendência*. Rio de Janeiro: FINEP - Departamento de Transporte e Energia, 112p.
- LLAGOSTERA, J.(1999) *Reflexão pedagógica no âmbito do ensino de engenharia*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA MECÂNICA, XV, 1999, Águas de Lindóia-SP. *Anais...* , CD-ROM, Águas de Lindóia.
- TOLMASQUIM, M.T.(1991) *Opção pelo modelo do desperdício*. Jornal do Brasil - idéias/Ensaio – Energia, 10/03/1991, p.10-11

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Maria Nilza Gomes de Oliveira Santos⁴

Paula Gigriolly Gonçalves Lima David⁵

Severina Alves de Almeida⁶

Jeane Alves de Almeida⁷

Fábio de Jesus Castro⁸

Resumo

Neste trabalho apresentamos um estudo cujo objetivo foi conhecer os saberes e práticas acerca da Educação Ambiental entre professores do Ensino Fundamental II. Para isso, adotamos o método descritivo com coleta de dados realizada através de questionários respondidos por três professores de uma escola privada da cidade de Araguaína Estado do Tocantins. Além dessa, teve uma pesquisa bibliográfica com o intuito de fundamentar teoricamente a pesquisa empírica. Verificamos que os educadores apresentaram conhecimentos e informações gerais sobre o tema em questão. Contudo, e apesar dos professores desenvolverem projetos em suas atividades na sala de aula, faz-se necessário um maior envolvimento dos estudantes com os questionamentos pertinentes à Educação Ambiental. Concluímos que a concepção de Educação Ambiental dos educadores é mais ecológica, e que as informações ainda são muito superficiais, o que se torna pouco para a necessidade que o tema requer e para uma conscientização mais efetiva da comunidade escolar. Ademais, a Educação Ambiental no Ensino Fundamental II se constitui numa prática educativa que pode atuar favoravelmente para uma educação transformadora.

Palavras Chave: Educação Ambiental; Comunidade Escolar; Educação Transformadora.

Abstract

We present a study whose objective was to know about the knowledge and practices of environmental education among elementary school teachers II. For this, we adopted the descriptive method with data collection conducted through questionnaires answered by three teachers of a private school in the city of Araguaína State of Tocantins. Besides this, he had a literature search in order to justify theoretically the empirical research. We found that educators had knowledge and general information about the topic. However, despite the teachers develop projects in their activities in the classroom, it is necessary to involve the students with questions pertaining to environmental education. We conclude that the concept of environmental education of educators is greener, and that information is still very shallow, which makes little to the need that the issue requires an awareness and more effective school community. Furthermore, the Environmental Education in Elementary Education II constitutes an educational practice that can act favorably on a transformative education.

Keywords: Environmental Education, Community School; Transforming Education.

⁴ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Biologia UFT, Araguaína – TO. E-mail: pauladavid28@bol.com.br

⁵ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Biologia UFT, Araguaína – TO. E-mail:

⁶ Professora, Doutoranda em Linguística na UnB – Universidade de Brasília e orientadora do artigo. email: sissi@uft.edu.br.

⁷ Professora Adjunta da UFT – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. email: Jeane@uft.edu.br.

⁸ Professor Adjunto da UFT – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. email: fabio@uft.edu.br

Introdução

A Educação Ambiental é um processo de aprendizagem permanente, e tem sido alvo de cursos, pesquisas, debates, estudos e de muito marketing devido à sua essencial contribuição nas diretrizes de desenvolvimento da sociedade.

A Educação Ambiental se justifica em função de sua importância na sustentabilidade de todas as formas de vida, firmando valores para a transformação do homem e da sociedade, bem como para a preservação e conservação do meio ambiente. Ademais, a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar é uma situação de renovação educativa, buscando assim uma educação de qualidade que possa contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos.

Trabalhamos com o pressuposto de que a Educação Ambiental busca o equilíbrio entre o ser humano e o meio ambiente visando assim à construção de uma lógica de progresso e desenvolvimento, proporcionada por uma mudança de comportamento do ser humano em relação ao meio ambiente, promovendo uma educação transformadora.

Esta educação transformadora, por sua vez, envolve não só uma visão ampla de mundo, como também a clareza da finalidade do ato educativo, a partir de uma posição política e competência técnica para programar projetos a partir do aporte teórico e formador de profissional competente (PHILIPPI & PELICIONNI, 2005).

Não obstante, consideramos que a Educação Ambiental deve promover mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e, conseqüentemente, destes com outras formas de vida. Ademais, um dos grandes desafios da humanidade é modificar o antigo conceito desenvolvimentista de progresso, que não leva em conta os limites da capacidade de suporte do ambiente em que se vive. Torna-se necessário, então, refletir sobre o impacto que cada indivíduo causa ao meio ambiente, quanto aos recursos utilizados e a destinação do lixo produzido. Só assim será possível amenizar o impacto de nossa espécie sobre o ambiente terrestre e garantir um mundo habitável para as próximas gerações.

Com efeito, a Educação Ambiental não se preocupa apenas com a aquisição de conhecimento, mas, fundamentalmente, visa a possibilitar um processo de mudança de comportamento e aquisição de novos valores e conceitos convergentes em relação às necessidades do mundo atual, considerando as inter-relações e interdependências que se estabelecem entre o ambiente social, a cultura, o poder econômico, os aspectos psicológicos e o ser humano em sua totalidade.

O desafio posto à educação é, então, formar sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica e responsável. O projeto pedagógico de uma Educação Ambiental crítica pode ser descrito como a formação de um sujeito capaz de ler seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas a ele relacionados.

Educação ambiental: objetivos, conceitos e sustentação legal

Segundo Henriques et all (2007), a inserção, tanto histórica como legalmente, da Educação Ambiental no cenário político nacional e internacional é relativamente recente. Entretanto, a partir dos anos 1960, o modelo produtivo e o crescimento desordenado das grandes nações, muitas vezes à custa da deterioração dos recursos ambientais e à exclusão social e econômica da maior parte dos países, aumentaram a preocupação com o meio ambiente e com a sustentabilidade da vida em todas as suas possibilidades.

Os autores citados asseguram que, paulatinamente, ficou claro que crise ambiental está intimamente relacionada à degradação da qualidade de vida humana e a superação deste quadro se relaciona, dentre outras questões, à justiça social, distribuição de renda e uma educação planetária. Desse modo, além de se preocuparem com a sustentação da vida e dos processos ecológicos, a Educação Ambiental, e seus marcos legais, devem cada vez mais promover o desenvolvimento de uma cidadania responsável, para a construção de sociedades sadias e socialmente justas.

A Educação Ambiental no Brasil rege-se, dentre outras, a partir das seguintes Leis:

[...] **Lei nº 6.938, de 31/08/81:** Institui a Política Nacional de Meio Ambiente. Em seu artigo 2o, inciso X, afirma a necessidade de promover a “Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.” Assim, a EA nasceu como um princípio e um instrumento da política ambiental. **Constituição Federal, de 1988:** Reconhece o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental e atribui ao Estado o dever de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (art. 225, §1º, inciso VI).

Lei nº 9.394, de 20/12/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei nº 9.795, de 27/04/99 – Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA: Institui a PNEA, que veio reforçar e qualificar o direito de todos à Educação Ambiental, indicando seus princípios e objetivos, os atores e instâncias responsáveis por sua implementação, nos âmbitos formal e não-formal, e as suas principais linhas de ação.

Lei nº 10.172, de 09/01/01 – Plano Nacional de Educação – PNE13: Apesar de a inclusão da Educação Ambiental como tema transversal no PNE representar uma conquista, apenas consta que ela deve ser implementada no Ensino Fundamental e Médio, com a observância dos preceitos da Lei nº 9.795/99. Desta forma, o PNE deixa de obedecer ao que estabelece a PNEA, que exige a abordagem da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino.

Decreto nº 4.281, de 25/06/02 – Regulamenta a Lei nº 9.795/99: Além de detalhar as competências, atribuições e mecanismos definidos para a PNEA pela Lei nº 9.795/99, o Decreto cria o Órgão Gestor, responsável pela coordenação da PNEA, constituído pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) (HENRIQUES ET ALL, 2007, P. 19).

Como podemos perceber, é vasta a legislação que regulamenta e rege as ações voltadas para a preservação do meio ambiente. Além destes, podemos identificar, no âmbito da educação escolar, documentos importantes que direcionam os profissionais do ensino a adotarem uma pedagogia que esteja em sintonia com os preceitos dos marcos legais acerca da Educação Ambiental, por exemplo, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998; 2001).

Educação Ambiental e Meio Ambiente

Os conceitos apresentados nesta seção são aqueles encontrados na literatura relacionada à Educação Ambiental, bem como em documentos governamentais do País e têm como fonte principal Guerra (2011). Para esse autor, da mesma forma que o ambientalismo, não é possível entender a Educação Ambiental no singular, isto é, como um único modelo alternativo de educação que simplesmente complementa uma educação convencional, que se não é ambiental, não é educação.

A Educação Ambiental é um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir individual e coletivamente e resolver problemas ambientais no âmbito das relações sociais que estabelecem intelectual e socialmente (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, conceituar temas referentes à Educação Ambiental e ao meio ambiente é complexo e abrangente. Assim, apresentamos algumas definições para compreensão e fundamentação das diferentes concepções através de bibliografias que fundamentem o significado, ou que pelo menos apontem em que estágio encontra-se no que se referem os diferentes conceitos. A seguir fazemos uma análise dos principais definições em vários contextos e autores sobre o referido tema, tomando como base o trabalho Sauv  (2005).

A autora aborda a Educação **sobre** o meio ambiente como a aquisição de conhecimentos e habilidades relativos à interação com o ambiente, que está baseada na transmissão de fatos, conteúdos e conceitos, onde o meio ambiente se torna um objeto de aprendizado;

Educação **no** meio ambiente, por sua vez, é referida pela autora como educação ao ar livre, correspondendo a uma estratégia pedagógica onde se procura aprender através do contato com a natureza ou com o contexto biofísico e sociocultural do entorno da escola ou comunidade. O meio ambiente provê o aprendizado experimental, tornando-se um meio de aprendizado;

Já Educação **para** o meio ambiente, segundo Sauv  (2005), é o processo através do qual se busca o engajamento ativo do educando que aprende a resolver e prevenir os problemas ambientais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 e os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

De acordo com Henriques et all (2007) na LDB atual existem poucas menções à Educação Ambiental. A referência é feita no artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige para o Ensino Fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; e no artigo 36, § 1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio “devem abranger, obrigatoriamente, [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

Com efeito, os autores sustentam que no Brasil, a obrigatoriedade de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino inicia-se com a Constituição Federal de 1988 (Cap. VI, art. 225, parágrafo 1, inciso VI), seguida da inclusão do tema meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC - PCN (BRASIL, 1998), consolidando-se como política pública com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada em 2002.

Não obstante, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais – tema transversal Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997) caracterizam a Educação Ambiental como uma questão que requer cuidado e atenção, e alerta para os cuidados que são indispensáveis para a manutenção e continuidade da vida no planeta. Ademais, os PCNs apresentam o meio ambiente como um tema transversal, promovendo a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e os fatores econômicos, políticos, sociais e históricos, que causam conflitos ambientais e gera tensões. Tudo isso nos conduz a refletir sobre as responsabilidades humanas (individuais e coletivas) voltadas ao bem-estar social, à qualidade de vida, à sustentabilidade, na perspectiva de minimizar ou reverter à crise socioambiental planetária.

Essa discussão demanda a fundamentação teórica em diferentes campos do conhecimento, tanto das ciências naturais quanto das ciências humanas e sociais, para a compreensão da complexidade das interações do ser humano com a sociedade e a natureza, contribuindo para a construção de seus conceitos (HENRIQUES ET ALL, 2007).

Ainda conforme esses autores, as orientações dos PCNs tema transversal Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997) e também dos PCNs em ação, Meio Ambiente na Escola (BRASIL, 2001), indicam que a concepção de ambiente seja abordada em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído (urbano), o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade.

Como sugerido nos PCNs (BRASIL, 2001), é fundamental que a Educação Ambiental assegure o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental, o domínio de procedimentos que favoreçam a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação, o desenvolvimento de uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem e para a atualização constante e a reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente (BRASIL, MEC, 2001) *apud* (HENRIQUES ET ALL, 2007).

Para isso é necessário que, mais do que informações, conceitos e orientações, a escola como ambiente transformador se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com ensino e aprendizagem. Ademais, a Lei 9.795/99, que cria a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (regulamentada em 2002), estabelece que a Educação Ambiental deva estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo respeitando em suas diretrizes aquelas a serem complementadas pelos estabelecimentos de ensino (artigo 26 da LDB 9394/96); com uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais, conforme preceitua o princípio citado no 4º, inciso VII da Lei 9.795/99, que valoriza a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais, e o artigo 8º, incisos IV e V que incentivam a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo (BRASIL, 2005) *apud* (HENRIQUES ET ALL, 2007).

Portanto, os autores apresentam uma realidade onde a questão ambiental na escola é entendida como alternativa interdisciplinar, isso porque os PCNs (1998) estabelecem temas geradores que podem ser trabalhados, apresentando aos professores sugestões para orientar o trabalho, promovendo, dessa forma, o senso crítico necessário para uma transformação da realidade e enfrentamento da crise ambiental.

Objetivos e importância da educação ambiental: resultado e discussão

A Educação Ambiental pode ocorrer dentro das escolas, empresas, universidades, repartições públicas, etc. Esta educação pode ser desenvolvida por órgãos do governo ou por entidades ligadas ao meio ambiente. Não obstante, a Educação Ambiental deve estar presente dentro de todos os níveis educacionais, com o objetivo de instruir todos os alunos em fase escolar. Os professores podem desenvolver projetos ambientais e trabalhar com conceitos e conhecimentos voltados para a preservação ambiental e uso sustentável dos recursos naturais.

De acordo com Narcizo (2009), a Educação Ambiental deve ser trabalhada na escola não por ser uma exigência do Ministério da Educação, mas porque acreditamos ser uma forma de aprendermos e ensinarmos que nós, seres humanos, não somos os únicos habitantes deste planeta, que não temos o direito de destruí-lo, pois da mesma forma que herdamos a terra de nossos pais, deveremos deixá-la para nossos filhos.

Segundo Santos (2000), o principal objetivo da Educação Ambiental é o desenvolvimento do Senso Crítico, pois assim estará sendo dada uma chance para que pequenas comunidades afastadas dos grandes centros e da população em geral a poderem dizer “não” aos especuladores que só querem lucrar, sem se preocuparem com o ambiente, com as demais culturas e com futuros problemas sociais decorrentes da falta de sustentabilidade.

O autor elenca outros objetivos, quais sejam: sensibilizar as pessoas sobre o drama dos problemas ambientais que clamam por soluções imediatas; prover conhecimento abrangente às pequenas populações, para que estas possam discutir sobre projetos ambientais dentro de suas terras e mudar o comportamento, ou seja, transformar pessoas e comunidades passivas em agentes ativos e lutadores por seus direitos.

Cocnofirme afirmação anterior, a Educação Ambiental pode ocorrer dentro das escolas, empresas, universidades, repartições públicas, etc. Esta educação pode ser desenvolvida por órgãos do governo ou por entidades ligadas ao meio ambiente. A Educação Ambiental deve estar presente dentro de todos espaços onde se vive.

Segundo Pontalti (2005) *apud* Narcizo (2009), a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará seqüência ao seu processo de socialização, iniciado em casa, com seus familiares. Assim, é evidente a importância da escola no processo de formação, tanto social quanto ambiental, dos seus alunos. Para a autora, comportamentos ambientalmente corretos devem ser assimilados desde cedo pelas crianças e devem fazer parte do seu dia-a-dia quando passam a conviver no ambiente escolar. Para isso, é importante terem o exemplo daqueles que exercem grande influência sobre eles: seus professores.

Foi a partir da fala dos professores, pelas entrevistas, como veremos adiante, quanto aos seus conhecimentos e envolvimento com a Educação Ambiental, que nos permitiram chegar a conclusões reveladoras. Os professores entrevistados puderam mostrar uma posição que revela não só a compreensão sobre a crise ambiental atual, como também compromisso com na luta para buscar sair dela ou diminuir seus efeito.

A pesquisa se realizou na Escola Educandário Objetivo, localizada em Araguaína, estado do Tocantins, e alcançou três professoras:

- ✓ Profª. 1- Licenciatura Plena em Biologia (ministra aulas de ciências do 6º ao 9º);
- ✓ Profª. 2- Licenciatura Ciências Naturais (ministra aulas de ciências do 6º ao 9º);
- ✓ Profª. 3- Zootecnia (ministra aulas de Ciências do 6º ao 9º).

Aplicamos às professoras um questionário com perguntas pontuais, com o intuito de verificar como as docentes conduzem as de ciências quando se trata de estudar a Educação Ambiental. As respostas estão sistematizadas em quadros analítico-descritivos, e estão comentadas a seguir.

Perfil dos Professores

Quadro 1.

Código	Idade	Gênero	Formação	Tempo de atuação
P1	35	F	Licenciatura Plena em Biologia	5 anos

P2	49	F	Licenciatura Ciências Naturais	18 anos
P3	30	F	Zootecnia	2 anos

Analisando o quadro, verifica-se que os professores apresentam faixa etária entre 30 e 49 anos, sendo todos do gênero feminino, com formação em nível superior, sendo que uma das professoras não é licenciada para ministrar aulas. Segundo Freire (2007), a formação do professor é aspecto primordial para uma prática docente que favoreça o processo de ensino e da aprendizagem dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Os Professores: metodologias e concepções teóricas e práticas sobre Educação Ambiental.

Em nossa pesquisa, inicialmente, buscamos saber das professoras como é desenvolvida a temática da Educação Ambiental em sala de aula. Vejamos o que revela o quadro 2:

Quadro 2.

CÓDIGO	RESPOSTAS
P1	Com atividades, projetos entre outros. Sempre com o objetivo do amor e respeito a todo tipo de vida.
P2	Com projeto como a caminhada ecológica que acontece todos os anos na escola, onde os alunos colhem o lixo de rios e as crianças plantam árvores, durante todo o ano é desenvolvido mini-projetos em sala de aula visando à participação de todos.
P3	Pelos assuntos contidos no livro didático.

No quadro acima evidencia-se que os educadores devidamente preparados trabalham de forma diversificada com a temática, tendo como foco a participação do alunado e mostrando a importância da preservação do meio ambiente.

A segunda pergunta versou sobre onde elas buscam informações acerca da Educação Ambiental, conforme o quadro 3:

Quadro 3.

CÓDIGO	RESPOSTAS
P1	PROCURO SEMPRE ESTAR BEM INFORMADA ATRAVÉS DE LIVROS, REVISTAS, JORNAIS, FILMES ENTRE OUTROS.
P2	REVISTAS, LIVROS, JORNAIS, TELEVISÃO, TROCA DE INFORMAÇÕES COM COLEGAS, VÍDEOS, FILMES.
P3	INTERNET, LIVRO, JORNAIS.

Observa-se que os educadores mostram-se interessados sobre o assunto, buscando informações por diversos meios de comunicação, mostrando assim a preocupação com os problemas ambientais atuais, cientes da importância de manterem-se bem informados. Porém

acreditamos que é preciso muito mais para uma mudança clara e verdadeira. Nesse sentido os PCNs recomendam que os educadores precisem conhecer amplamente os conceitos e os procedimentos da área, podendo assim abordar o assunto de forma eficiente, conseguindo então os objetivos esperados do ensino da Educação Ambiental.

Outra pergunta encaminhada às professoras tinha o intuito de investigar sobre a percepção que elas têm sobre os problemas ambientais que estamos enfrentando atualmente. As respostas estão no quadro 4.

Quadro 4.

CÓDIGO	RESPOSTAS
P1	Como, de certa forma, uma falta de respeito para com o próximo e até a si mesmo, pois a falta de preservação prejudica a todos.
P2	Penso que devemos consumir com responsabilidade. Mudar hábitos, preservar e cuidar o ambiente, pois dele depende o nosso futuro.
P3	Observo que estamos destruindo o mundo em que vivemos, o qual nos fornece tudo para mantimento, pois dependemos deste bem.

No quadro 4, percebemos que os professores estão preocupados e conscientes dos danos da ação humana para com o meio ambiente, observando que é preciso mudar hábitos e formas de consumo, buscando respeito e tendo responsabilidade para com o meio que se vive. Pensamos que para tal mudança se faz necessárias medidas mais sistemáticas no sentido de promover formas de respeito à vida.

Em seguida perguntamos, na opinião das professoras, como deve ser trabalhada a temática da Educação Ambiental na escola. Vejamos o que nos informa o quadro a seguir.

Quadro 5.

CÓDIGO	RESPOSTAS
P1	Deveria ser abordada em todas as disciplinas, mas acaba sendo vista, às vezes somente em ciências, geografia e biologia.
P2	De forma simples e prazerosa, com o contato direto com a natureza, trabalhando com alunos no dia a dia.
P3	É necessário começar pela conscientização, principalmente iniciando pelo ambiente escolar no dia a dia.

Aqui se pode notar que as professoras têm como entendimento de forma geral que a Educação Ambiental na escola deve ser discutida em todas as áreas, tendo assim uma visão interdisciplinar.

Nesse sentido Narcizo (2009) assegura que dentre múltiplas formas possíveis de se trabalhar a Educação Ambiental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam ser a interdisciplinaridade essencial ao desenvolvimento de temas ligados ao Meio Ambiente, sendo necessário desfragmentar os conteúdos e reunir as informações dentro de um mesmo contexto, nas várias disciplinas. Para essa autora, projetos de Educação Ambiental são um dos modos de se

trabalhar a interdisciplinaridade, os quais podem e devem ser desenvolvidos nas escolas a fim de fomentar a criatividade e o raciocínio dos alunos, através de atividades dinâmicas e participativas, unindo teoria à prática.

A Educação para o meio ambiente é, portanto um assunto que deve ser tratado de maneira integrada, englobando a prática pedagógica e a representação social dos alunos, colocando-os como participantes de um mesmo processo, na tentativa de solucionar os problemas ambientais. No tocante à forma que os educadores devem trabalhar a temática Educação Ambiental os PCN's propõem o seguinte:

[...] O trabalho com tema meio ambiente deve ser desenvolvido visando-se proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências e ensinar-lhes formas de participação, para que possam ampliar a consciência sobre as questões relativas ao meio ambiente e assumir de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados a sua proteção e melhoria (PCNS, 1997, P.71).

Pensamos que as orientações didáticas darão suporte aos professores, lhes garantido que possam desenvolver trabalhos sobre o meio ambiente, abordando questões significativas dentro da realidade dos alunos. Em uma visão geral, sobre os questionamentos feitos aos professores notamos que todos estes apresentam algum conhecimento dos problemas ambientais, embora comentem resumidamente o assunto. Ademais, percebemos que os educadores são sensíveis aos problemas, porém seus conhecimentos ainda são superficiais, embora apresentem coragem e vontade de aprofundar o assunto em suas aulas.

Sugestões de temas para trabalhar em sala de aula

Temas que podem ser abordados na escola em aulas relacionadas à Educação Ambiental e ao Meio Ambiente: ecologia, preservação da natureza, reciclagem, desenvolvimento sustentável, consumo racional da água, poluição ambiental, efeito estufa, aquecimento global, ecossistemas, etc.

Considerações finais

Observamos ao longo do trabalho que os professores preocupam-se com os problemas ambientais e buscam informações sobre a temática através da escola e dos meios de comunicação. Na escola já existe projetos voltados à temática, porem ainda é insuficientes. Também podemos perceber a Educação Ambiental é geralmente trabalha isoladamente e individual de cada professor. Seus conhecimentos são muito gerais, existe ainda a necessidade de um estudo mais aprofundado, para que assim o professor tenha mais embasamento teórico e possa trabalhar com mais eficiência com a temática. Constatamos que a forma como vem sendo trabalhada a temática na escola, ainda esta longe de cumprir seu papel de conscientização dos alunos e criar uma postura ambientalmente saudável.

Sugerimos que a temática seja trabalhada diariamente, a partir do próprio ambiente escolar, pois podemos observar na escola carteiras e paredes riscadas e ate quebrada. Consideramos, portanto que se devem incluir os alunos em atividades de conservar a limpeza, cultivo de plantas, atividades como: mutirão, trabalho artístico no muro da escola, apresentação de filmes sobre a temática ambiental, promover palestras.

Finalmente, pensamos que os educadores precisam aprofundar as suas informações sobre a temática, para um ensino eficiente, mas para que isso aconteça é necessário palestras, cursos, seminários.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Versão on-line. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../ Acesso dia 03- abr-2009.
- _____. LDB 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MC/SEF. 1996.
- _____. Lei N 9.795, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795. Acesso 21-fev-2012.
- _____. PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais – tema transversal Meio Ambiente e Saúde. 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001.
- _____. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 3ª ed. Brasília: MMA, 2005.
- FREIRE, Paulo. A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 35ªed. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.
- GUERRA, Antonio Fernando Silveira. Reflexões Sobre A Educação Ambiental Na Ldb, Pcn E Nas Propostas Curriculares Dos Estados Do Sul <http://www.revistaea.org/>. Acesso 12-jan-2012.
- HENRIQUES, Ricardo; TRAJBER, Rachel; MELLO, Soraia; LIPAI CHAMUSCA, Eneida M. Adelaide. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, DF. 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso 05-dez-2011.
- PHILIPPI Jr., A.; PELICIONI, M. C. F. Educação ambiental e sustentabilidade. Barueri, SP: Ed. Manole, 2005.
- NARCIZO, Kaliane Roberta dos Santos. Uma Análise Sobre a Importância de Trabalhar Educação Ambiental nas Escolas. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. v. 22, janeiro a julho de 2009. P. 86-94. Disponível: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol22/art6v22.pdf>. Acesso 21-fev-2012.
- SANTOS, Aristides Faria Lopes dos. Educação ambiental desenvolvendo o senso crítico UNISUL – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA CCSA – CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADASCAMPUS GRANDE FLORIANÓPOLIS – UNIDADE JURERÊ INTERNACIONALCURSO: TURISMO – GESTÃO DO TURISMO. [HTTP://WWW.APOEMA.COM.BR/MONO1.HTM](http://www.apoema.com.br/mono1.htm). ACESSO 07-FEV-2012.
- SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. Université du Québec à Montréal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>. Acesso 21-fev-2012.

Enviado em 30/04/2012
Avaliado em 30/05/2012

A LITERATURA NÃO É ENSINÁVEL

Mariana Marques Ferreira⁹

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios
(Manoel de Barros)

Resumo: O ensino de literatura, principalmente na escola, é marcado por um *desconforto*. Se há muito se fala de um *não ensinar literatura*, pensamos: afinal, é possível *ensinar literatura*? Questão que irá permear nosso trabalho e que é ligada à ideia, como aponta Roland Barthes, de que há uma enorme diferenciação entre a *prática da literatura* e a *literatura como ensino*. Uma certeza: quando falamos de ensino, de educação e de literatura estamos sempre falando de *um infinito múltiplo e complexo*. Assim, o presente trabalho pretende levantar discussões referentes ao ensino da literatura e das suas (im)possibilidades.

Palavras-chave: Literatura, Ensino de Literatura e Escola.

Abstract: The literature teaching, especially in school, is marked by a *discomfort*. If there is much talk of a non-teaching literature, we think, after all, it is possible *to teach literature*? Question that will permeate our work and which is linked to the idea, as Roland Barthes points, that there is a huge distinction between the *practice of literature* and the *literature as teaching*. A certainty: when we speak of education, teaching and literature we are always talking of *an infinite multiple and complex*. Thus, the present study aims to raise discussions relating to the literature teaching and their (im) possibilities.

Palavras-chave: Literatura, Ensino de Literatura e Escola.

O ensino de literatura é problemático. Os livros são chatos. Os alunos não costumam ler. Não gosto de ler por obrigação. Essas frases, repletas, assumimos, de clichês, permeiam nosso imaginário quando pensamos em literatura na escola¹⁰. Falar de literatura na escola é, por si só, um grande clichê. Diversos trabalhos existem acerca desse tema. Este não pretende ser definitivo. *Contra todas as repetições: mais uma.* A ideia: *repetir, repetir, repetir, até ficar diferente.* Acrescentar uma visão, uma proposta que se pretende nova enquanto postura. Contra a impostura.

Se o ensino de literatura tem sido tomado como problemático, a literatura na escola não se configura como *questão*. A desconfiança de que o que está em cena é leitor – *que não se interessa* – e não como uma reflexão sobre o *modelo*: aluno e professor. Partindo das *Reflexões acerca de um Manual*¹¹ e acompanhando o posicionamento de Roland Barthes quando trata da questão do ensino da Literatura nas escolas francesas, pensamos que há uma enorme diferenciação entre a prática da Literatura e a Literatura como ensino. Enquanto a Literatura faz girar os saberes, *não fixando ou*

⁹ Discente do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Técnica em Assuntos Educacionais da UNIR.

¹⁰ É de Antoine Compagnon a observação de que “doravante a leitura deve ser justificada. Não somente a leitura corrente, do leitor, do homem de bem, mas também a leitura erudita, do letrado do/da profissional. A Universidade conhece um momento de hesitação com relação às virtudes na educação generalista, acusada de conduzir ao desemprego e que tem sofrido a concorrência de formações profissionalizantes, pois estas têm a reputação de melhor preparar para o trabalho. Tanto é que a iniciação à língua literária à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã” (2009, p. 23)

¹¹ Conferência pronunciada por Roland Barthes, em 1969, no colóquio *O ensino da literatura*, realizado no Centro Cultural Internacional de Cerisy-la-Salle e que consta da obra *O Rumor da Língua*. Tradução de Mario Laranjeira. Martins Fontes, São Paulo: 2004.

fetichizando nenhum deles (BARTHES, 2007), o ensino da Literatura, como o é hoje em nosso sistema de ensino, está mais para uma *pequena gramática da nossa literatura*, agindo de maneira a fazer individualizações estereotipadas: autores, movimentos e escolas literárias (BARTHES, 2004).

Como se fosse possível mensurar, como se a carga horária de fato correspondesse a conteúdo, saberes, enfrentamentos, como se o *ensino* de literatura fosse possível, como se se pudesse cronometrar e catalogar leituras, literaturas, ainda hoje se ouve, entre estudantes e professores, a respeito do ensino da literatura, a pergunta: *para que tanta literatura?* O impreciso desse tipo de questionamento é proporcional ao vazio que ele carrega consigo. Uma coisa é certa: quando falamos de ensino, de educação, e de literatura estamos sempre falando de um infinito múltiplo e complexo. A definição de termos por si só nos leva a algumas problemáticas. Na escola, a ideia de literatura: história da.

Como aponta Jorge Larrosa, as palavras *literatura* e *pedagogia* “são dessas palavras ao mesmo tempo vagas e conhecidas demais, ao mesmo tempo evidente e mal determinadas, que dizem demasiadas coisas e, ao mesmo tempo, não dizem nada” (2004, p. 347). Uma desconfiança persegue: a problemática do trabalho com o texto literário em sala de aula parece estar ligada diretamente ao processo de seleção dos textos e à forma como esses textos são apresentados em sala de aula.

No Brasil, o ensino de *língua portuguesa* e *literatura* no Ensino Básico passou, ao longo dos anos, por uma série de transformações. De acordo com Regina Zilberman (2005), data do século XIX a inclusão do ensino das Letras nos currículos das escolas. Esse ensino, no que diz respeito à literatura, era pautado em uma perspectiva histórica, substituindo a *Retórica* e a *Poética* nos currículos, o que contribuiu sobremaneira para a fixação do cânone literário. Na década de 30 do século passado, esse ensino, e seu modelo, chegou às universidades. *Historicamente*, o que vemos é que, ao longo dos anos, o ensino de literatura foi sendo deslocado para dentro, ou fora, do ensino de língua. O processo de *democratização* pelo qual passou as escolas nas décadas de 70 e 80 trouxe um novo cenário para o ensino das letras. *Novo* por abrir possibilidades.

Na década de noventa, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9304/96, e com a posterior publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as disciplinas de língua portuguesa e literatura foram, *novamente*, cindidas, passando a fazer parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - como se apenas a ida das *disciplinas* de *literatura* e da *produção de texto* para dentro da disciplina língua portuguesa, que é o *formato* atual, comportasse a complexidade da relação íntima e indissolúvel que uma área mantém com a outra.

Se, de um lado, a publicação dos PCN possibilitou a ampliação de uma visão da literatura na escola, como fazendo parte desse todo complexo que é a área de linguagem, por outro, pode ter contribuído para o texto literário fosse posto de lado. Afinal, de acordo com Zilberman, as sucessivas reformas pelas quais passaram os currículos do ensino básico foram “encolhendo o espaço de circulação da literatura em sala de aula, a ponto de o ensino médio, hoje, pode, se assim o desejar, suprimi-la” (2005, p. 234).

Esse deslocamento de áreas está na ordem da *hierarquização*, algo como o menor indo ao encontro do maior, como se o fossem relações de conjuntos o continente no conteúdo. E disso, a legitimação de uma compreensão de que o texto literário *serve*, que parece ser a palavra que melhor se aplica, para confirmar a regra, para convalidar a norma: escrevemos dessa maneira porque o grande autor, e aqui podemos incluir um sem número de nomes, assim o fazia. O *texto pretexto*. Basta um rápido lançar de olhos nos diversos manuais de língua portuguesa e de literatura para que se confirme o que estamos falando. Assim, as atividades dentro de uma sala de aula com o texto literário estão ora direcionadas a uma história da literatura ora vinculadas a um trabalho metalinguístico do texto, bem distantes de um trabalho sobre/para/com leitura literária.

Ao traçar reflexões acerca do ensino de literatura nas escolas francesas, tomando como base a leitura de um manual de história da literatura francesa, Roland Barthes observa que “o ensino da Literatura, como o é hoje em nosso sistema de ensino, está mais para uma pequena gramática da nossa literatura agindo de maneira a fazer individualizações estereotipadas: autores, movimentos e escolas literárias (BARTHES, 2004)”. No Brasil, ainda hoje, não é diferente. A base do nosso sistema de *ensino da literatura é uma história da literatura, ou a história da literatura.*

Nesse mesmo texto, Barthes constata: “sempre estivemos habituados a assimilar a literatura à história da literatura. A história da literatura é um objeto essencialmente escolar, que precisamente só existe por seu ensino” (BARTHES, 2004, p. 44). Assim, quando falamos em um ensino de literatura enquanto ensino de história da literatura, pensamos em um ensino, que é regra, feito com base em *trechos* e *características* de obras consagradas. Recortes, na maioria das vezes são utilizados para o ensino da *forma*. Seja literária, seja gramatical. Entre sintaxes e escanções o aluno se vê obrigado a formatar, a encaixar, um texto, seja em uma norma, seja em uma *escola*. Texto que, por sua natureza, está no fora da linguagem e que, por isso mesmo, possibilitaria ao estudante perceber como ela funciona sem a imperiosidade da determinação.

Esse é um ensino permeado por lacunas e voltado para uma literatura de língua portuguesa que exclui toda uma literatura produzida em outros países que falam o português, que considera, na sua maioria, como *brasileira* apenas uma *literatura* produzida no *centro*. É um ensino excludente por sua natureza. Afinal, *todo processo de escolha é também um processo de julgamento.*

Ao dizer que um autor merece figurar na história da literatura de uma língua - e não outro-, ao selecionar quais trechos devem ser trabalhados - e de que forma esses textos serão vistos pelos estudantes - também os professores estão trabalhando para confirmar ou, mais raro, confrontar uma ordem vigente: o cânone. Trata-se, por fim do ensino de literatura enquanto história no que ela tem de *linear*, de *óbvio*, de *certo*. *O que está dado*. Um ensino que reverencia o passado e que esquece o *presente*. Que parte do *distante* e que não chega ao *agora*.

A ideia da *impossibilidade do ensino de literatura* se apresenta, pois, devido à vinculação que tem sido feita, ao longo dos anos, do *ensino de literatura* ora como história da literatura, ora tomando o texto literário como base para outra ordem de trabalho com a literatura. O texto na superfície. Essa impossibilidade está dada, se pensarmos na profunda antinomia que Barthes aponta entre *prática da literatura* e a *literatura como ensino*. O *ensino de literatura* implica uma *catalogação*: de autores, de obras.

Para que se possa pensar a literatura enquanto prática, Roland Barthes, supondo que a literatura *possa subsistir num ensino*, aponta três *pontos de acertos provisórios*. São eles: *a)* a inversão do clássico-centrismo: não mais fazer história da literatura de frente para trás; *b)* substituir pelo texto o autor, a escola, o movimento; e *c)* desenvolver a leitura polissêmica do texto (BARTHES, 2004, p. 50-1). Essas medidas assegurariam uma *descompressão* do ensino da literatura¹².

Para Leyla Perrone-Moisés, aproximando-se da proposta de Barthes, não há como *ensinar a literatura*. Nas palavras da autora, “a literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem.” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p.350). Nisso, podemos pensar a literatura enquanto prática, *prática de leitura literária*, tanto no espaço escolar, como além dele. Não se trata, necessariamente, de uma *proposta*,

¹² É preciso ter em mente que a proposta de Roland Barthes é direcionada ao ensino de literatura nas escolas francesas e que o autor toma como base o ensino codificado e não o praticado, já que este *dependeria dos professores*.

mais uma, de *renovação do ensino da literatura*, e sim de uma possibilidade de nova postura diante do texto literário em sala de aula. Um ensino marcado pela leitura. Pelo *conhecimento* do que se fala. *Renegando a impostura da catalogação*. Contra o silêncio que permeia a sala de aula.

Para que o texto literário possa *cumprir seu papel* de fazer *ouvir a língua fora do poder* é preciso que o texto literário seja encarado, enfrentado, aberto, confrontado. Em todas as suas dimensões. Contra o desconforto do *não saber* e do não espaço que não se justifica. A literatura ocupa um vazio dentro da sala de aula. Um vazio silencioso, marcado não por leituras silenciosas, mas justamente pelas ausências destas. Como lembra Alberto Manguel,

algo na relação entre um leitor e um livro é reconhecido como sábio e frutífero, mas é também visto como desdenhosamente exclusivo e excludente, talvez porque a imagem de um indivíduo enroscado num canto, aparentemente esquecido dos grunhidos do mundo, sugerisse privacidade impenetrável, olhos egoístas e ação dissimulada singular. (...) O medo popular do que o leitor possa fazer entre as páginas de um livro é semelhante ao medo intemporal que os homens têm do que as mulheres possam fazer em lugares secretos de seus corpos, e do que as bruxas e os alquimistas possam fazer em segredos, atrás das portas (1997, p.35).

Afinal, é preciso, mais por precisão que por necessidade, que se enfrente a linguagem, que é encenada constantemente na literatura. É preciso afrontar a língua. Não tratar o texto como um objeto sagrado, mas como “espaço de linguagem, como a passagem de uma espécie de infinitudes de digressões possível (...) fazer irradiar, a partir de certo número de textos, certo número de códigos de saber que neles são investidos” (BARTHES, 2004, p.51).

Pensamos que deve haver uma mudança na forma como a literatura é pensada dentro das escolas. Afinal, se *a literatura não é ensinável*, a prática da leitura se apresenta como lugar de *centilação* da literatura na escola. Onde ela pode ser percebida e encarada, confrontada e corrompida. Afinal, se “a literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação de possíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 52).

Referências

- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- _____. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. Martins Fontes: São Paulo: 2004.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ZILBERMAN, Regina. A Universidade Brasileira e o Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa. In: BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: AIL; IEL, 2005.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

GESTÃO PARTICIPATIVA: DESAFIOS COLETIVOS PARA SUPERAR PRÁTICAS FRAGMENTADAS

Marlene Almeida de Ataíde¹

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre a gestão no ensino superior. Acredita-se que ações coletivas contribuem para a melhoria das relações sociais nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois crescente expansão do ensino superior no Brasil acirra ofertas, e a competitividade entre as IES. Cursos iniciados na madrugada abarcam jovens que trabalham a partir das 10h00min da manhã, sem possibilidade para freqüentar as aulas nos períodos normais. Essas transformações exigem uma nova forma de olhar a forma de gestão no ensino superior evitando-se a fragmentação das práticas conservadoras, para manter a qualidade dos seus cursos quer seja presenciais ou à distancia.

Palavras-chave: Juventude, ensino superior, gestão participativa.

Abstract

This article objective to reflect on the management in superior education. Increasing expansion of superior education is given credit that class actions contribute for the improvement of the social relations in the Institutions of of Superior Education (IES), therefore Brazil incites offers, and the competitiveness between the IES. Courses initiated in the dawn accumulate of stocks young that works from 10h00min of the morning, without possibility to frequent the lessons in the normal periods. These transformations demand a new form of looking at the form of management in superior education preventing it spalling of the practical conservatives, stops to keep the quality of its courses it wants either actual or long-distance.

Keywords: Youth, superior education, participatory management.

Introdução

*“A cidadania é uma invenção coletiva.
Cidadania é uma forma de visão do mundo.”*
Paulo Freire

Produzir uma reflexão com a finalidade de analisar a gestão no ensino superior nas IES privadas não parece tarefa fácil por considerar que as complexidades postas envolvem muitos desafios a serem superados. Na última década, ocorreu uma acelerada e crescente expansão do ensino superior no nosso país. Essa situação acirra ainda mais as ofertas de curso e a competitividade entre as IES. Cursos que se iniciam durante a madrugada, cursos para tecnólogos voltados para o mercado de trabalho e devidamente ancorados pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996) com a possibilidade de conclusão do curso num tempo menor, entre outras questões não se esgotam neste artigo.

¹ Doutora em Serviço Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). Professora e pesquisadora do curso de Serviço Social da Universidade de Santo Amaro (UNISA – SP). Endereço Profissional: Rua Isabel Schimidt, 349 – Santo Amaro – SP. E-mail: <maataide@yahoo.com.br>. Telefone: (11) 2068-6823.

De acordo com (COELHO; VASCONCELOS, 2009, p. 3),

Cursos viraram academias, currículos foram alterados, mas o panorama não mudou substancialmente. Permanecia o modelo de formação dos profissionais liberais em estabelecimentos isolados e visava-se assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além da garantia de prestígio social.

Na atual conjuntura com tantas ofertas de novos cursos nas universidades privadas a inclusão do segmento jovem vem se acelerando, principalmente por serem contemplados por algumas bolsas de estudos. Esses fatores intensificam ainda mais as preocupações no que diz respeito ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente. O tempo de realização de estudos universitários hoje, especialmente para os jovens das camadas populares coincide também com outras exigências como trabalhar, manter os estudos, mudanças nas relações familiares, afetivas, sexuais e de uso do tempo. Tudo isso se caracteriza, como sendo importante a uma parcela da população universitária, um momento de transição para a vida adulta, visto hoje como cada vez menos linear (Camarano, 2006; Pais, 2005). Assim, estar numa universidade associa-se a outras inserções e exigências, que irão modular as experiências individuais e coletivas no espaço acadêmico. Em se tratando de jovens de origem pobre, viver essa transição nesse ambiente particular pode ser especialmente exigente e, ao mesmo tempo, promissor, mas que nem sempre são valorizados quando adquirem os seus diplomas.

No exercício da docência em nível de graduação, tanto no período matutino como no noturno observo que na sua grande maioria os alunos são oriundos das camadas sociais pobres. São moradores das periferias² urbanas pertencentes à classe trabalhadora, partícipes da construção das significações sociais e que dispõem, majoritariamente, de insuficiente e precária condição de recursos para financiar os seus estudos. Uma considerável parcela desses jovens possui bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) ou de outras bolsas concedidas pela própria Universidade/Faculdade onde atuo. Muitos sequer tiveram a oportunidade de inclusão no mercado de trabalho cujos estudos são custeados por familiares que se cotizam para que possam ingressar numa IES na perspectiva de uma qualificação esperando que oportunamente possam retribuir por intermédio da inclusão no mercado de trabalho.

A análise de Dayrell (2007, p. 1107), vem corroborar o acima exposto ao enfatizar que,

É necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, estou considerando uma parcela da juventude brasileira que, majoritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de desigualdade social. Porém, mesmo se tratando de uma realidade específica, não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais.

Têm-se ainda questões que envolvem a vida pregressa desses jovens como a pré-escola, o ensino fundamental e médio que não ofereceu os suportes para a sua entrada na universidade. Contrariando concepções conservadoras impostas pela sociedade, pergunta-se: de que forma a IES

² As periferias urbanas constituem-se, assim, em lugar físico e social, onde se acham cristalizados os problemas de exclusão, de violência e de sofrimentos sociais, engendrados pelo processo exacerbado de certa racionalidade capitalista, com um modo de funcionamento paradoxal, no qual a riqueza só é gerada na medida em que se produz e consome, ao mesmo tempo, a miséria e a exclusão maciça de pessoas do mercado de trabalho que não gera consumo.

pode assumir seu compromisso fundamental quanto à formação e a participação desses jovens alunos na sua gestão?

Tal indagação já traz no seu bojo uma resposta, ou seja: sendo a IES um espaço de formação necessária para a vida dos jovens é de vital importância que sejam estimulados e motivados com vistas a uma participação coletiva a partir das pequenas ações que são realizadas no âmbito universitário. Isso permite prepara-los para uma vida futura e, tendo a condição de discernir sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Outro fator que deve ser levado em conta diz respeito à questão da gestão nos âmbitos universitários, ainda permeadas por práticas conservadoras e centralizadas que não envolvem na totalidade os acadêmicos e docentes na exposição de propostas que contribuam para uma gestão democrática. Avalia-se que a gestão participativa traz novos elementos que possibilitam contextualizar com maior clareza quem são os alunos quais são as demandas, para que juntos possam dialogar, pensar em estratégias, onde todos estarão imbuídos dos mesmos objetivos.

O trabalho coletivo traz a possibilidade de se efetuar ações a partir de olhares diversificados, da contradição, do consenso do dissenso. Reconhece-se que é por meio do trabalho desenvolvido coletivamente que os objetivos podem e devem ser alcançados. Pela sua própria natureza o trabalho nas IES é a produção do humano, portanto, diferente da natureza do trabalho em geral na produção de outros produtos. No entanto, reconhece-se, de um lado, que o trabalho coletivo não é tarefa simples. De outro lado, o coletivo carrega uma contradição e esta deve ser explorada.

Infere-se assim que tanto a população quanto o mercado de trabalho exigem uma IES que ofereça uma formação de qualidade, que seja competente, eficaz, e comprometida com a formação de um cidadão pleno. Pressupõe-se que a construção de um novo momento histórico na área educacional dependerá em grande parte da atuação responsável e competente de todos da IES.

Um dos marcos importantíssimos na sociedade brasileira é a Constituição Cidadã de 1988, pois para esta a cidadania é definida como um dos princípios básicos da vida, onde o cidadão possa exercer seu papel na construção da democracia social. Assim, instituições como as IES, e demais atores sociais precisam estar comprometidos com a formação cidadã.

É desta forma que se pretende uma gestão participativa, pois que,

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformá-la. [...] Ninguém luta contra forças que não entende cuja importância não meça cujas formas e contornos não discernam; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48)

Para tanto Freire (2001, p. 52) recomenda que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, portanto numa construção coletiva.

Parafraseando (Severino, 2007, p. 8) “[...] educador constrói a educação em sua condição real, compartilhando-a com os educandos. Não é só compartilhar através de um olhar intelectual comum, mas de uma incorporação mediante a prática”, pois frente às novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo é dever dos educadores prepararem os indivíduos para a reestruturação e desenvolvimento da humanidade. Enredando pelo fio do desejo,

nos deparamos com a educação dialógica de Paulo Freire quando diz que “o diálogo deve ser tarefa essencialmente de sujeitos e que não pode ocorrer na relação de dominação.” (FREIRE, 1997, p. 35).

Mas o que é gestão?

Numa visita a literatura para definir a origem da palavra Gestão (Michaelis, 1998, p. 1031), informa que advém do “*latin gestione* que significa ato de gerir”, ou seja, levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar.

Felix buscando definir o termo ‘gestão democrática’ ressalta que o mesmo “não aparece no vocabulário, na literatura e nas conduções das políticas públicas para a educação da atualidade por acaso”. Esse termo é, portanto “[...] fruto de idéias e valores que conduzem e amparam a organização sociopolítica da nossa sociedade”. Nesta perspectiva “[...] As idéias, os sentidos, os valores de determinadas práticas sociais estão embasadas no que chamamos de paradigma. Paradigma entendido não apenas como modelo ou padrão”.

Em assim sendo o conceito de gestão realizada pela via democrática deve realçar os valores filosóficos, pois a IES enquanto espaço das relações humanas deve atentar para as relações interpessoais e solução de problemas. De forma geral, os conceitos de clima organizacional aberto, participação, estilos de liderança participativa e humanista aparecem, freqüentemente, em conjunto e em oposição ao estilo autoritário de administração, que é percebido, contemporaneamente, como responsável por inúmeros insucessos educacionais e sociais.

Uma breve análise do contexto educacional atual nos leva a crer a importância de se efetuar as mudanças substanciais e corretas na administração da IES, para evitar ações/intervenções descontextualizadas e fragmentadas, ou seja, realizadas sem planejamento que possa abarcar a sua magnitude.

Neste sentido, gestão é a geração de uma nova maneira de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz a idéia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo.

No âmbito do sistema educacional há um significativo conjunto de atividades próprias da gestão educacional, a exemplo de orientações e definições gerais que dão substância às políticas educativas, assim como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação. Outras se inscrevem no campo da gestão escolar, de modo específico àquelas que envolvem a tarefa cotidiana de ensinar e aprender. Nesta esfera da gestão situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola. (VIEIRA, 2006, p. 36).

Tem-se ainda que a gestão escolar deva ser pela via democrática, considerando que encontra amparo na Constituição Federal de 1988 e na – LDB de 1996, que ao definir as diretrizes para a implantação da gestão democrática na escola previu dois condicionantes: a participação da comunidade escolar e a participação dos/as profissionais de educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Assim, a gestão na área do ensino superior na atualidade deve buscar a sua eficiência pela via da participação coletiva envolvendo as pessoas afetas ao espaço escolar, não apenas nos planos das idéias, mas, que possam influenciar nos rumos que a IES pode tomar melhorando gradativamente a qualidade do trabalho desenvolvido. Ou seja, colocar-se “em relação com a

expectativa de qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, implica um conjunto de valores e a possibilidade de sua efetivação” (RIOS, 2006, p. 4).

(LÜCK, 2000 p. 7), nos brinda com um conceito que pode ser a síntese sobre alguns objetivos da gestão escolar e que pode de igual forma ancorar as IES vejamos:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada.

Analisando o papel do gestor escolar, Lück (1981, p. 48), enfatiza a existência de algumas diretrizes a serem seguidas, quais sejam:

- Organização e articulação de todas as unidades e componentes da escola;
- Controle dos aspectos materiais e financeiros da escola;
- Articulação da escola - comunidade;
- Articulação da escola com o nível superior de administração educacional;
- Formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos;
- Supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades;
- Dinamização e assistência dos membros da escola para que promovam ações condizentes com os princípios educacionais propostos;
- Liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios;
- Promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa;

Pois, para Gadotti, (2007, p. 11),

A **escola** é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação. [...] A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social ela depende da sociedade e, para se transformar depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, **aprendendo em rede** com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

Mas falar dessa escola/IES como um lugar bonito, e cheio de vida, implica que não deve haver práticas fragmentadas desenvolvidas no cotidiano, ou seja, isoladas ou estanques, por parte dos sujeitos profissionais, pelo contrário, deverá haver complementaridade das tarefas, onde todos se concebam enquanto partícipes e envolvidos na gestão, pois, segundo Alonso,

[...] o trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. Mesmo porque, o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou propósitos da organização escolar. (ALONSO, s/d, p. 2).

Saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade são características necessárias ao diretor para levar à frente uma proposta de trabalho coletivo. Oferecer subsídios teóricos para elucidar dúvidas existentes e comentar experiências conhecidas são algumas sugestões para conduzir esse tipo de trabalho. Freire (1983) frisa para o diálogo como ponto fundamental na gestão participativa, pois é através dele que tomamos consciência e agimos conscientemente.

A existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 1983, p. 92).

Na atualidade as políticas educacionais procuram contemplar o ensino de forma descentralizada do ponto de vista administrativo. Assim, a gestão democrática, poderá abrir o espaço para as comunidades escolares e locais participarem, do seu processo administrativo, e assim, consolidar verdadeiramente a democracia, ou seja, abrir espaço para a participação requer a competência para formar e trabalhar com representantes do sistema de ensino e das comunidades escolares e locais. Neste sentido pesa o estilo de liderança do gestor enquanto um fator determinante para o inter-relacionamento dessas comunidades e de sucesso escolar, pois,

[...] a função primordial na administração escolar, baseia-se na liderança e competência de todos, principalmente do gestor responsável, cuja finalidade é manter a escola em atividades harmoniosas, participativas e produtivas, delegando, acompanhando e exigindo tarefas com autenticidade, ponderação, para transformar o discurso em ação. (CAMARGO; REALI, 2008, p. 2).

Acredita-se, portanto que uma gestão de cunho participativo tem um valor significativo na vida daqueles que estão envolvidos diretamente e indiretamente, pois cada membro participante tem clareza das suas responsabilidades atribuídas. Para os jovens, principalmente, além de ser uma forma de atribuir-lhes responsabilidades é retirá-los da platéia e coloca-los no palco enquanto protagonistas desse fazer.

Considerações finais

A partir das análises postas, acredita-se que a gestão participativa possa propiciar mudanças no conjunto da IES a partir do envolvimento coletivo de todos aqueles que diretamente ou indiretamente estão afetos a ela. Considera-se ainda, que a melhoria na qualidade das relações sociais muitas vezes tensas entre gestores docentes e discentes, sofra alterações a partir de uma participação coletiva. Nesta nova forma de gestão todos os participantes constroem e reconstróem suas histórias enquanto os protagonistas de uma IES cidadã e que se orgulham desse espaço socioeducacional pautado pela divisão de responsabilidades das tarefas para evitar a fragmentação no processo educacional como um todo. Finalmente, a implantação efetiva de uma gestão participativa nas IES, torna-se um ganho incomensurável tanto para a comunidade escolar como para o território onde se encontra instalada. A ampla participação dos alunos e o envolvimento do

corpo de profissionais enseja uma tendência, qual seja, a de gerar uma plataforma de melhoramento compartilhada pela comunidade escolar e o território onde a IES se localiza.

Referências

- ALONSO, Myrtes. **Gestão Escolar e tecnologias: formação de gestores escolar para o uso das tecnologias da informação e comunicação.** s/d. Site: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto06.pdf Acesso em 21/08/2011.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- CAMARANO, Ana Amélia; Mello, J. L.; Kanso, S. Do nascimento à morte: principais transições. In: Camarano A. A. (org.). **Transição para vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.
- CAMARGO, Argemiro Antunes; REALI, Klevis Mary. Reflexões sobre a gestão democrática na escola pública: um estudo de caso nas escolas estaduais do município de Cândói – Paraná. UNICENTRO – In: **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Ed.5 – 2008.
- COELHO, Sintia Said; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. **IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América Latina. Florianópolis – Brasil, 25 a 27 de Novembro, 2009.** http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/coloquio9/IX-1148.pdf Acesso em 28/out./2011.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007
- FELIX, Ana Lúcia dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. **GT: Estado e Política Educacional / n.05.** s/d. Site: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf> Acesso em 12/ago./2011.
- FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP.** São Paulo, Nova Crítica, 1977.
- _____. Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Política e Educação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991.** (Tradução Marcos Santarrita). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LÜCK, Heloísa. Apresentação. In: **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1, n. 1,** (nov. 1981-). Brasília: O Instituto, 1981.
- MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998 – (Dicionários Michaelis).
- _____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2007.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. (Orgs.) **Gestão Escolar e Democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: UFRGS, 2007.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO EM INFORMÁTICA BÁSICA NA CIDADE DE CORONEL EZEQUIEL/RN

Mayara Ferreira de Farias¹³
Allan David Garcia de Araújo¹⁴

Resumo

A informatização é requisito fundamental, nos dias atuais, para a obtenção de informações, utilização de conhecimentos na vida profissional e cotidiana pessoal, bem como se torna diferencial no mercado de trabalho na maioria das profissões. O presente trabalho tem a finalidade de divulgar as formas com que essas premissas pudessem se tornar realidade na vida de pessoas na cidade de Coronel Ezequiel, cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte. Os alunos selecionados a realizar este curso possuíam renda familiar baixa e, em sua maioria, baixo nível de instrução e, ao iniciar o curso, baixo conhecimento na área de informática. Idealizou-se o projeto de extensão em decorrência de a cidade não possuir nenhum curso de informática, pago ou gratuito, o que dificulta a inclusão digital das mesmas. A parceria entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Escola Municipal Manoel Cassimiro Gomes possibilitaram, com isso, valorização do ensino de informática oferecido pelo instituto e a inserção da comunidade ezequielense no “mundo digital globalizado”.

Palavras-chave: Conhecimento. Comunidade. Inclusão digital. Informatização.

Abstract

Computerization is a fundamental requirement, nowadays, to obtain information, use of knowledge in everyday personal and professional life, and becomes the differential in the labor market in most professions. The present work aims to publicize the ways in which these premises could become reality in the lives of people in the city of Coronel Ezequiel city in the state of Rio Grande do Norte. Students selected to undertake this course had low family income and, mostly, low educational level and at the beginning of the course, low knowledge in informatics. Dreamed up the project extension due to the city do not have any computer course, paid or free, which makes digital inclusion of the same. The partnership between the Federal Institute of Rio Grande of Norte (FIRN) and the Municipal School Manoel Gomes Cassimiro possible, therefore, enhancement of educational computing offered by the institute and the insertion of the community in ezequielense "globalized digital world."

Keywords: Knowledge. Community. Digital inclusion. Computerization.

Resumen

La informatización es un requisito fundamental, hoy en día, para obtener información, el uso del conocimiento en la vida cotidiana personal y profesional, y se convierte en el diferencial en el mercado laboral en la mayoría de las profesiones. El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer las formas en que estas instalaciones podrían convertirse en realidad en las vidas de las personas en la ciudad de Coronel Ezequiel de la ciudad en el estado de Rio Grande de el Norte. Los estudiantes seleccionados para realizar este curso contó con bajos ingresos familiares y, sobre todo, el bajo nivel educativo y en el inicio del curso, bajo conocimiento en informática. Ideado por la extensión del proyecto a la ciudad no tienen ningún curso de informática, remunerado o gratuito, lo que hace que la inclusión digital de los mismos. La asociación entre lo Instituto Federal do Rio

¹³ Aluna do Curso Técnico de Informática no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Currais Novos/RN. mayarafarias23@hotmail.com

¹⁴ Professor Orientador. Professor efetivo do Curso Técnico de Informática no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Currais Novos/RN. allan.garcia@ifrn.edu.br

Grande do Norte (IFRN) y la Escuela Municipal Manoel Gomes Cassimiro posible, por lo tanto, la mejora de la informática educativa que ofrece el instituto y la inserción de la comunidad en ezequielense "mundo digital globalizado."

Palabras clave: Conocimiento. Comunidad. Inclusión digital. Informatización.

Introdução

Atualmente possuir conhecimentos básicos de informática é essencial, tendo em vista aos impactos da globalização na vida das pessoas. Contudo, nem todas as pessoas possuem condições financeiras a pagar um curso de informática que os façam ser diferencial no que escolheram fazer.

Sabe-se, pois, que essas tecnologias de informação possibilitam além de benefícios profissionais e pessoais de estímulo a fazer novas amizades, a inserção na nova sociedade que se modifica e se moderniza a cada dia.

Qualquer pessoa pode ter acesso à informação, nesta perspectiva torna-se essencial a inserção deste conhecimento dentro do ambiente escolar, sendo a escola o local que possibilita a aproximação entre aluno e professor, condição inicial para a transmissão dos saberes.

Neste sentido, de compartilhamento de informações e inclusão digital da comunidade ezequielense, firmou-se a parceria entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte e a Escola Municipal Manoel Cassimiro Gomes objetivando inserção da comunidade no “mundo digital globalizado”, aumentando com isso, seu nível de conhecimento sobre informática básica.

O Projeto possibilitou além do conhecimento ampliado da aluna no momento da prática, uma demonstração do conhecimento obtido no Instituto à uma comunidade carente de informação.

Dados do projeto

O projeto “Informática básica: Inclusão digital na Cidade de Coronel Ezequiel/RN” foi realizado na Escola Municipal Manoel Cassimiro Gomes, na cidade de Coronel Ezequiel/RN, tendo como ministrante das aulas a aluna, conluente do curso Técnico em Informática do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Mayara Ferreira de Farias.

O laboratório da referida escola disponibilizou de 15 computadores para a realização do curso, possibilitando que cada aluno pudesse desenvolver as atividades propostas individualmente.

Foram disponibilizados também um quadro branco, pincel e retroprojetor para bom andamento das aulas, que por sua vez utilizou de todos estes recursos para que tivesse o resultado esperado e alcançado.

Cabe ressaltar que além destes recursos disponibilizados pela escola, foram utilizadas apostilas específicas para que alunos pudessem fazer consultas e poderem ler o conteúdo das mesmas fora do ambiente da escola (material disponibilizado para xerox aos alunos interessados e que tinham relação direta com os slides expostos em sala de aula.

O projeto proporcionou obtenção de conhecimentos através de aulas direcionadas a jovens, adolescentes e adultos, em horários distintos com a finalidade de nivelar a transmissão do conhecimento.

Ressalta-se que a escolha do tema foi permeada por vários fatores que auxiliarão no desenvolvimento da atividade, dos quais se destacam: Vontade pessoal da aluna ministrante em desenvolver o projeto de extensão; Possibilidades de execução: com local (escola municipal) já equipado e cedido; Inovação / ineditismo da atividade por não existir atividades de inclusão na cidade escolhida; Estar de acordo com a área de concentração do curso de Informática oferecido pelo Instituto.

Justificativa para realização do projeto

Na cidade de Coronel Ezequiel/RN não existem cursos voltados para a área de informática, e tendo como premissa que conhecer como utilizar a informática no dia-a-dia é essencial nos dias atuais e que cada vez mais a globalização impulsiona às pessoas a aprenderem o mínimo de técnica para resolverem suas tarefas utilizando equipamentos informatizados, idealizou-se a realização deste projeto de extensão nesta comunidade, que além de carente economicamente é carente de informação.

A atuação no projeto de extensão possuiu relevância social no sentido de incluir a comunidade nesta visão ampliada de que se necessita conhecer para que se use adequadamente a informática para resolução de problemas/tarefas diárias atualmente, pessoal ao que se refere a por em prática os conhecimentos obtidos em sala de aula no curso técnico subsequente em informática no presente instituto e relevância acadêmica no sentido de gerar documentos que comprovem a importância de se aprender a manusear adequadamente o Office através de informações resultados gerados pela questionários fechadas disponibilizados aos alunos do curso antes e depois da realização do curso, apontando, dentre outras informações, o que o curso agregou em conhecimento sobre informática.

A Escola Municipal Manoel Cassimiro Gomes possui laboratório com 15 computadores, geralmente utilizados em cursos de capacitação dos professores da escola, o qual foi cedido no período de férias dos alunos da mesma para realização das aulas do curso de extensão, os quais ocorreram de 06 de fevereiro a 15 de março do ano de 2012, incluindo os finais de semana com a finalidade de aproveitar bem o tempo disponibilizado pela escola.

As aulas foram ministradas de forma a intercalar conteúdo com prática de digitação, bem como revisão da aula anterior com a finalidade de melhor fixar as informações repassadas.

Inicialmente o projeto pretendia disponibilizar três turmas com divisão entre crianças, jovens e adolescentes e adultos, porém, em detrimento da demanda, as turmas foram divididas de forma a conter nas três turmas tanto jovens e adolescentes de idade entre 13 a 25 anos, que desejavam conhecer ou aprimorar seus conhecimentos na área de informática quanto adultos, com idade de 26 a 40 anos, com os mais variados níveis de escolaridade e que desejavam conhecer ou aprimorar seus conhecimentos no que foi oferecido pelo curso.

A informatização como forma de inclusão social

Tomando como princípio a visão de que a globalização está dominando pequenas ações cotidianas, afirma-se que é inevitável a procura por conhecer as formas de inserção da comunidade nesta nova visão mundial.

A partir da chamada “era da informação” a sociedade vive um período de grandes e significativas mudanças em âmbito social, cultural, político, econômico e, neste caso, cabe destacar também o âmbito empresarial, principalmente, sejam privadas ou públicas. Os computadores diminuíram de tamanho e aumentaram sua potência e velocidade, acumulando também a tarefa

de circulação de informações. Conseqüentemente, o mercado de trabalho torna-se progressivamente mais exigente, e, gera socialmente os chamados analfabetos funcionais e digitais (DO CARMO, 2011).

A tecnologia cada vez mais domina os espaços e o uso de computadores está, conseqüentemente, mais presente na vida das pessoas, seja para consolidar simples compras em lojas, supermercados, farmácias, seja para comunicação social e diminuir distâncias. Porém o que vemos é que nem sempre este avanço se inclui dentro das escolas, seja por descaso seja por falta de recursos.

Nos próximos cinco anos, o número de usuários de computadores vai duplicar, devendo chegar a 2 bilhões. Isso reflete o inesgotável potencial do setor. "A cada dia, 500 mil pessoas entram pela primeira vez na internet. A cada minuto, são disponibilizadas seis horas de vídeo no YouTube". E embora alguns especialistas considerem que o mercado da tecnologia da informação já esteja maduro, a realidade demonstra que o setor é "muito dinâmico" e que ainda tem "muito potencial". Sendo que a maioria dos governos das nações emergentes, como Brasil, China, Índia e México, se deram conta da importância de que as escolas tenham computadores. "Acelerar a democratização da tecnologia é uma das prioridades para elevar o nível de vida das economias emergentes" (DELL, 2011).

Galligares (2011) afirma que a web se tornou no Brasil o terceiro veículo em alcance, atrás apenas de rádio e TV. O segundo dado é que apenas 2,77% do total das verbas publicitárias são usados na internet.

O número de usuários de computador vai dobrar até 2012, chegando a 2 bilhões. a cada dia, 500 mil pessoas entram pela primeira vez na internet são publicados 200 milhões de *tuites*; a cada minuto são disponibilizadas 48 horas de vídeo no *youtube*, e cada segundo um novo *blog* é criado; 70% das pessoas consideram a internet indispensável. Em 1982 havia 315 sites na Internet; Hoje existem 174 milhões (BERTONI, 2011).

Essa evolução necessita ser acompanhada, e para isso, necessita-se que oportunizem as pessoas que desejam realizar projetos na área, sejam diretas com alunos, seja através de capacitação de profissionais que realizem este trabalho de ensino da informática, especificamente em um ambiente de ensino.

A tecnologia surge, pois, para unir as pessoas, e não para segregar ainda mais a população e deixar aquém aos que não conseguem manipular as novas tecnologias.

No Brasil esta sociedade começa a se formar através do “Programa Sociedade da Informação”, por meio do Decreto 3.294 de 15 de dezembro de 1999 cujo objetivo era:

Integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para que a economia do país tenha condições de competir no mercado global e, ao mesmo tempo, contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade. (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO, 2004).

Somente colocar um computador na mão das pessoas ou vendê-lo a um preço menor não é, definitivamente, inclusão digital. É preciso ensiná-las a utilizá-lo em benefício próprio e coletivo (REBÊLO, 2011).

Atividades desenvolvidas

Para uma melhor compreensão dos conteúdos selecionados a serem expostos aos alunos, foi realizada divisão de aulas com divisão de conteúdos a serem vistos em cada uma delas.

Inicialmente foi feita uma introdução do que seria o Sistema Operacional Microsoft Windows como essencial para a utilização do computador.

A seguir foram dispostas as versões do Windows XP, como realizar inicialização do Windows e como e em quem consistia seu desktop.

Ao final de cada aula, foi realizado um momento para a prática da digitação como forma de possibilitar maior domínio desta técnica e aproximar cada vez mais os alunos ao mundo informatizado.

Foram realizadas aulas mostrando a barra de tarefas, como utilizar e para que servia o botão iniciar, quais os acessórios disponíveis no Windows XP, quais as janelas existentes e como utilizar o bloco de notas.

Foram mostradas as formas de como salvar arquivos, como utilizar o Meu Computador, como criar pastas, como utilizar a lixeira e o Windows Explorer, bem como foi introduzido o conceito de Softwares para melhor entendimento do que seria o hardware, conteúdo sequencial das aulas.

Cabe ressaltar também que houveram momentos específicos direcionados para relembrar assuntos estudados em aulas anteriores.

Nas aulas sobre noções de hardware, foram especificados o que eram e para que servia os mais variados tipos de representações de hardware, bem como o que eram e quais as funções de memórias algumas diferenças entre periféricos, como melhor utilizar algumas ferramentas e acessórios, bem como esclarecer como funciona e está disposta a área de trabalho.

Nas aulas sobre o Microsoft Word os alunos tiveram conhecimento de como utilizar as ferramentas para realizar correção ortográfica, criação de tabelas, inserir cabeçalhos e rodapés, utilizar a quebra de páginas, inserir figuras, como imprimir e visualizar textos, entre outras coisas.

As aulas seguiram as informações dos slides do curso sendo feitas práticas de repetições em relação às informações propostas e ensinadas em cada aula.

Os alunos, em sua maioria, não demonstraram dificuldades avançadas no manuseio do programa e se mostraram bastante entusiasmados com as informações a eles fornecidas.

Nas aulas sobre Microsoft Power Point notou-se um interesse maior dos alunos em aprenderem a utilizar o programa tendo em visto que é muito utilizado para realização de apresentações nas escolas. Dentre outras coisas, foram ensinadas formas de criar, salvar e inserir informações em slides, bem como fazer diferenciais em apresentações.

O Microsoft Excel consiste em ser um programa utilizado como banco de dados, possibilita a construção de planilhas, utilizado em trabalhos escolares e empresariais. Nas aulas foram mostradas as ferramentas para utilização mais eficaz e eficiente do programa com destaque para o conhecimento sobre inicialização do programa, como salvar arquivos, como abrir planilhas já feitas e como realizar operações matemáticas.

As aulas foram bastante produtivas e foi, dentre todos os conteúdos ministrados, o que surtiu um maior número de dúvidas durante a apresentação do conteúdo. Isso ocorreu, especialmente e comprovado pela aplicação dos questionários, devido ao nível de conhecimento prévio que a maioria dos alunos possuía sobre o Microsoft Excel.

Nas aulas sobre internet, as mais interativas e que tiveram o maior entusiasmo dos alunos diante a exposição do conteúdo, foram tidos os melhores resultados.

Tendo em vista que a maior parte dos alunos já havia tido contato com a internet antes de realizar o curso, as aulas foram mais bem aproveitadas e com maior assimilação por parte dos alunos.

Foi lecionado sobre a história da internet, quais seriam as melhores formas de utilização da internet, ensinado como melhor navegar no mundo virtual, como adicionar as páginas aos favoritos, como utilizar as ferramentas de busca ao que se refere a pesquisas e a busca por informações de forma mais rápida.

Por fim, foram dadas algumas sugestões de utilização do computador no cotidiano dos alunos e foram aplicados os questionários finais para comparativo com os iniciais para melhor avaliação dos resultados finais do projeto.

Metodologia do projeto

A metodologia utilizada para o projeto foi a pesquisa bibliográfica e de sites para a confecção de um material que disponibilizado para cada aluno no primeiro e no último dia de realização do curso, em uma pesquisa descritiva e analítica ao que diz respeito à aplicação dos questionários com alunos com a finalidade de realização de artigos para publicação, bem como análise quali-quantitativa (qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo) ao que se refere ao número de alunos atendidos e os resultados finais do curso.

As aulas foram realizadas todos os dias a iniciar dia 06 de fevereiro de 2012 a finalizar em 15 de março do referido ano, com exceção dos dias 18 a 21 por motivo do carnaval, as quais foram divididas em três turnos – matutino, vespertino e noturno, totalizando 420 horas de aula ministradas em 35 dias. Com a finalidade de maior segurança para a certificação dos alunos, foram solicitados nome completo, número de RG e CPF dos mesmos. A matutina ocorreu no horário das 8:00 às 12:00, outra no turno vespertino no horário das 13:00 às 17:00 e uma no turno noturno no horário das 18:00 às 22:00.

As aulas foram expositivas, através de quadro branco, disponibilizado pela Instituição de ensino escolhida - Escola Municipal Manoel Cassimiro Dantas - e práticas diante os exercícios propostos em sala. Foram contemplados o quantitativo das pessoas capacitadas, ficha e avaliação do conhecimento.

Resultados e discussões

Em um total de 38 alunos, divididos em 3 turmas, o projeto utilizou-se da aplicação de questionários iniciais e finais como metodologia de medição de grau de conhecimento adquirido pelos alunos depois da realização do curso.

Cabe ressaltar que os questionários foram propostos a serem respondidos pelos alunos como forma de avaliação do curso e não do aluno, tendo sido dada a opção de assinar ou não o questionário, de forma a evitar influência na sua resposta e que, assim, alterasse o resultado da aplicação.

Quando foi perguntado no questionário inicial “Qual motivo incentivou a fazer o curso”, o aluno podia escolher mais de uma opção fornecida, estando o Gráfico 1 com os resultados desta questão.

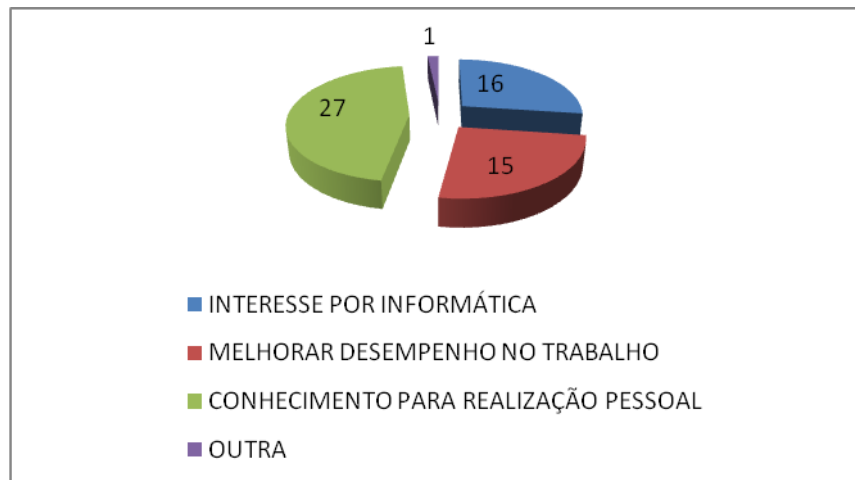


Gráfico 1. Motivos para realização do curso.
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Quando questionado a cada aluno se haviam utilizado alguma vez o computador para fazer trabalhos usando o Word, foram obtidos os seguintes resultados:

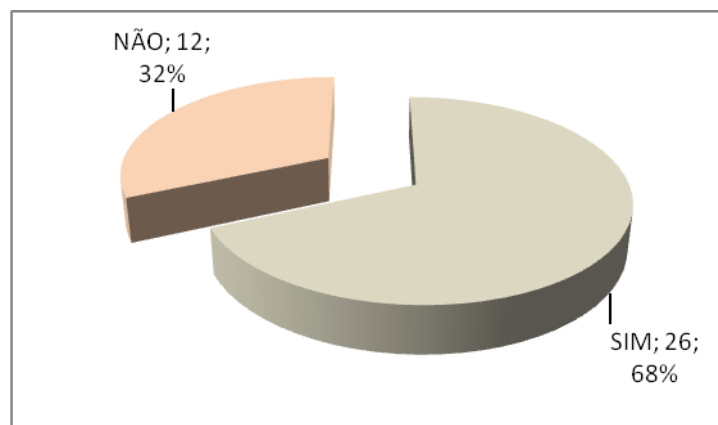


Gráfico 2. Utilização de Word.
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Quando questionados se haviam utilizado alguma vez o computador para fazer trabalhos usando o Excel, foram obtidos os seguintes resultados:

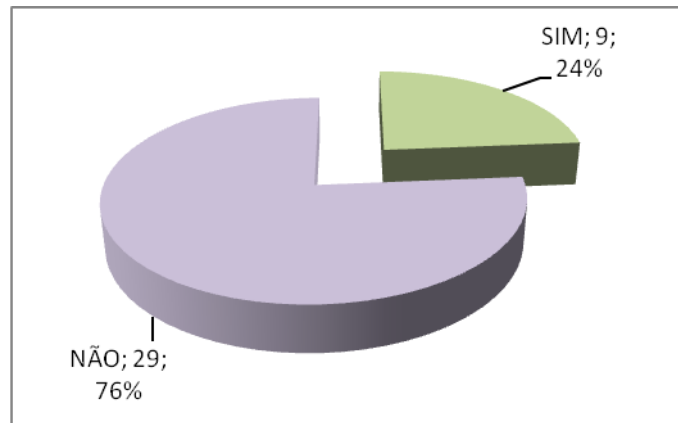


Gráfico 3. Utilização do Excel.
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Quando questionado se os alunos haviam utilizado em algum momento o computador para utilizar a internet, responderam que:

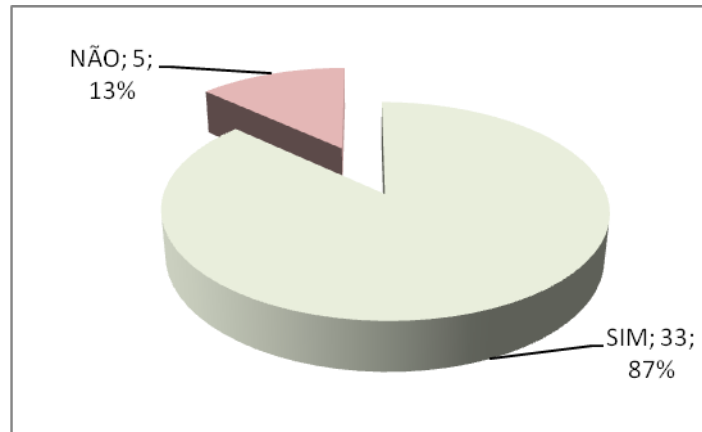


Gráfico 4. Utilização de internet.
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Quanto ao nível dos alunos em relação ao conhecimento de informática ao iniciar o curso foram obtidos os seguintes resultados:

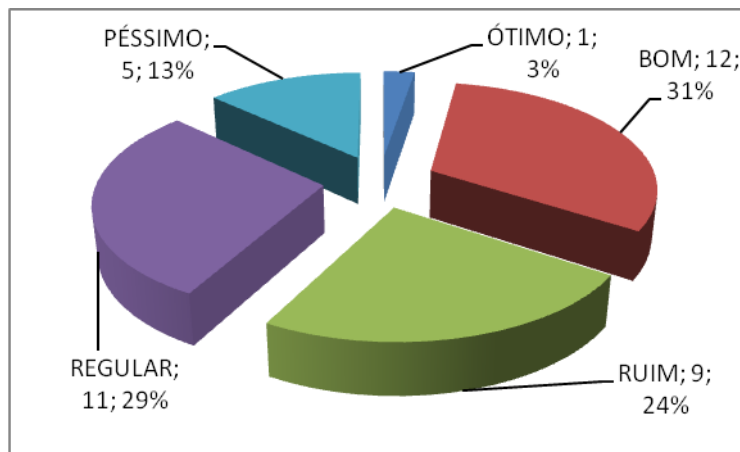


Gráfico 5. Nível de conhecimento de informática.
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Ao que se referem os questionários finais, tem-se os resultados abaixo. Quando foi perguntado aos alunos se conseguiam utilizar sozinho o computador para fazer trabalhos usando o Word, tivemos os seguintes resultados:

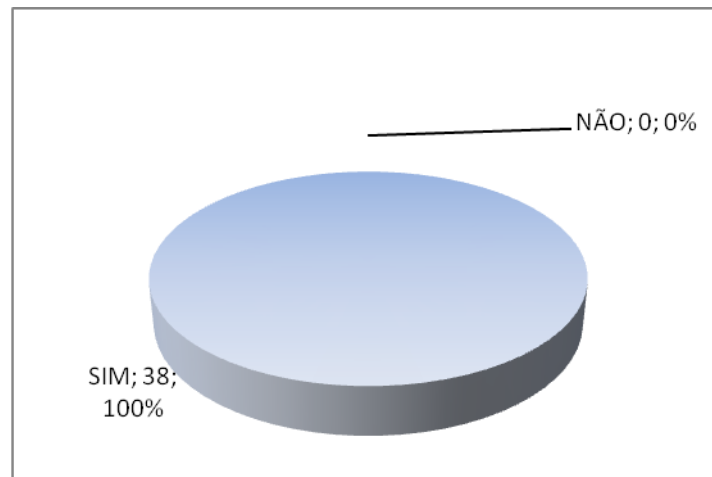


Gráfico 6. Utilização do Word após o curso.
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Quando questionados se conseguiam utilizar sozinho o computador para fazer trabalhos usando o Excel, chegou-se aos seguintes resultados:

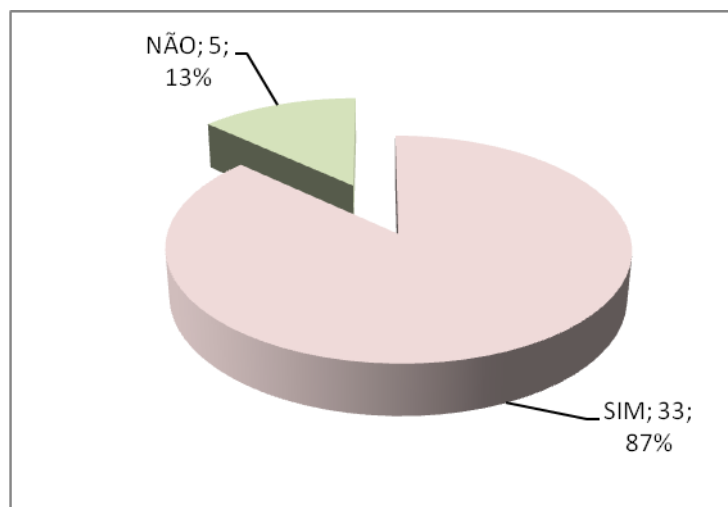


Gráfico 7. Utilização do Excel após o curso.
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Quando questionado se conseguia utilizar o computador para navegar na internet de forma mais rápida e eficiente, tivemos o seguinte resultado:

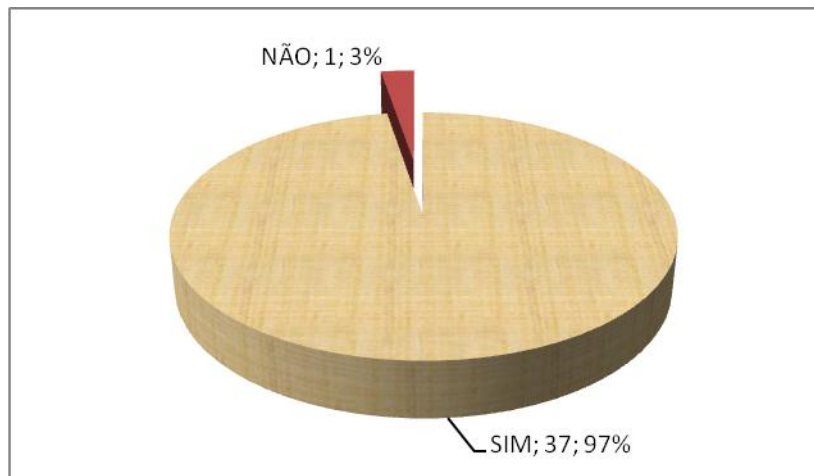


Gráfico 8. Utilização da Internet após o curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Ao que se refere ao nível de aproveitamento do curso, questionou-se aos alunos que notas eles atribuíam a si em relação a sua aprendizagem no curso, sendo considerada a nota zero como referência para péssimo e a nota 10 para ótimo, chegou-se ao seguinte resultado:

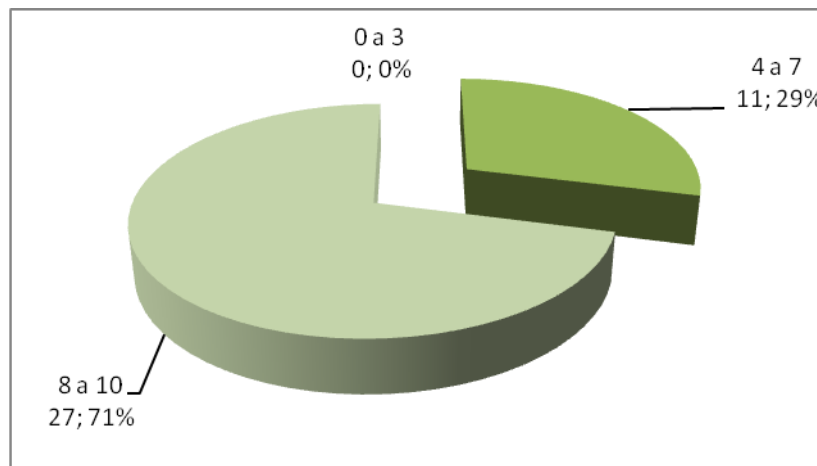


Gráfico 9. Nível de aproveitamento do curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Em relação à importância que o curso teve na vida dos alunos, houve um consenso de respostas ao que se refere à obtenção de uma melhoria na realização de trabalhos escolares e acadêmicos; digitação mais rápida, melhor utilização das ferramentas do Office, conhecimentos de novos atalhos, melhor uso do computador e possibilitou fazer novas amizades por parte dos alunos.

Comparando os gráficos 2 e 6 ficou evidente a relevância do curso para a melhoria na utilização do Microsoft Word por parte dos alunos; Comparando os gráficos 3 e 7 ficou evidente a ampliação de conhecimento que houve em relação aos conteúdos ministrados sobre o Microsoft Excel; Comparando os gráficos 4 e 8 evidenciou-se que o grau de conhecimento sobre o uso da internet foi maior que o inicial em relação ao curso e ao questionário inicial.

Comparando os gráficos 5 e 9 ficou evidente o crescimento pessoal dos alunos com a finalização do curso, que, em geral, os tornou mais independentes no uso do computador e de seus programas, além de ensinar muitas coisas novas aos conhecimentos que alguns alunos tinham e como facilitador no conhecimento de informações novas a outros alunos.

De forma geral o curso foi bastante proveitoso e cumpriu com seus objetivos específicos que possibilitaram a realização do objetivo geral de realizar a inclusão da comunidade ezequielense em relação aos conhecimentos de informática.

Considerações

A utilização das tecnologias de informação representadas pelo uso do computador requer um mínimo de conhecimento direcionado a essa temática para que isso ocorra.

Nesta perspectiva este curso de extensão possibilitou que, através da escolha por uma comunidade carente em informação direcionada à área de informática, pessoas pudessem ter acesso aos conhecimentos que lhe serão úteis em sua vida profissional e pessoal, havendo, com isso, uma maior probabilidade de melhor execução das tarefas ao utilizar a máquina chamada “computador”.

Acredita-se que os alunos que fizeram o curso tenham aumentado sua capacidade de serem independentes no uso do computador ao que se refere a realizar atividades relacionadas ao manuseio do Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel, Microsoft Power Point e Internet.

Para efeito multiplicador do curso, solicitou-se aos alunos que repassassem os conhecimentos obtidos no curso para seus parentes, amigos e vizinhos de acordo com as possibilidades dos mesmos, tendo em vista que teriam maior flexibilidade nos horários de ensinamento do conteúdo, aliando este fator ao de comodidade para disposição à aprender.

O presente Projeto de extensão foi feito de forma voluntária por parte da ministrante como forma de devolver à sociedade os conhecimentos obtidos através de professores capacitados do Curso Técnico de Informática do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Referências

BERTONI. **Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a Internet no Brasil**. Disponível em < <http://paranablogs.wordpress.com/2011/07/27/estatisticas-dados-e-projecoes-atuais-sobre-a-internet-no-brasil-ter-260711-2222/>> Acesso em dezembro de 2011.

BRASIL, “Inclusão Digital”. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em dezembro de 2011.

DO CARMO, Otonélia Santos. **A importância da inclusão digital para jovens portadores de deficiência mental no mercado de trabalho**. Disponível em < <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP01.pdf>> Acesso em dezembro de 2011.

DELL, Michael. Número de usuários de computador vai dobrar até 2012. In: G1.GLOBO. **Tecnologia: Inclusão digital**. Disponível em: < <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL175349-6174,00.html>> Acesso em dezembro de 2011.

GALLIGARES, Cezar. **2,7% das verbas publicitárias vão para web. E se fosse mais?**. Disponível em < <http://webinsider.uol.com.br/2008/03/11/27-das-verbas-publicitarias-vaio-para-web-e-se-foosse-mais/>> Acesso em dezembro de 2011.

REBÊLO, Paulo. **Inclusão digital: o que é e a quem se destina?** Disponível em: <
<http://webinsider.uol.com.br/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/>> Acesso
em dezembro de 2011.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

COMPOSTAGEM DOMÉSTICA E QUALIDADE DE VIDA: O ESPAÇO DOMÉSTICO COMO MEIO DE CULTIVO

Nelma Cássia Pereira Matos¹⁵

Orleans Janjão Castro Brito¹⁶

Severina Alves de Almeida¹⁷

Jeane Alves de Almeida¹⁸

Gecilane Ferreira¹⁹

Resumo

A compostagem doméstica é um método de valorizar os resíduos sólidos, transformando-os em compostos que podem ser utilizados na agricultura, e em forma de adubação do cultivo em geral. A partir desta pesquisa, objetivou-se valorizar os conhecimentos pré-existentes em gerações passadas que foram substituídos por adubos químicos, por serem de fácil e rápida aquisição com resultados imediatos. Com a realização de investigações bibliográficas e posterior palestra aos idosos da Associação Assistencial de Nova Olinda, Estado do Tocantins, houve uma troca de informações, referente à contextualização do tema e toda a produção de humos. Configura-se, portanto, de grande valia, promover este modelo de atividade, pois concentra uma grande redução do lixo doméstico, contribuindo assim para a não poluição de mananciais e lençóis freáticos.

Palavras-chave: Compostagem doméstica; Resíduos sólidos; Lixo doméstico; Poluição de mananciais.

Abstract

Home composting is a method to recover the waste solids, turning them into compounds that can be used in agriculture, in the form of fertilization of the crop in general. From this research aimed to enhance the pre-existing knowledge of past generations who were replaced by chemical fertilizers, because they are easy and fast data acquisition with immediate results. With the completion of research literature and later talk to the elders of the Healthcare Association of Nova Olinda, State of Tocantins, an exchange of information concerning the context of the theme and the whole production Humus. Sets are therefore of great value to promote this type of activity, as it concentrates a great reduction in household waste, thus contributing to the non-pollution of water sources and groundwater.

Keywords: Home composting; Solid waste; Household garbage; Pollution of water sources.

Introdução

Atualmente tem-se notado um aumento acelerado da produção de resíduos sólidos, devido, em parte, às formas de consumo da população, fruto dos avanços tecnológicos, acarretando com isso uma situação insustentável ambientalmente. Em consequência disso, o tratamento e o destino final desses resíduos sólidos tornam-se um processo de grande relevância nas políticas sociais e

¹⁵Professora formada pelo Curso de Licenciatura em Biologia UFT, Araguaína – TO. E-mail: nelmakassia@hotmail.com

¹⁶ Professor formado pelo Curso de Licenciatura em Biologia UFT, Araguaína – TO.: E-mail: orleansjanjao@hotmail.com

¹⁷ Professora, Doutoranda em Linguística na UnB – Universidade de Brasília e orientadora do artigo. email: sissi@uft.edu.br.

¹⁸Professora Adjunta da UFT – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. email: Jeane@uft.edu.br.

¹⁹Professor Assistente da UFT – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. email: gecilane@uft.edu.br.

ambientais. Assim, o maior percentual remanescente é atingido pela matéria orgânica e um dos métodos mais utilizados para lidar com essa substância é a compostagem (postura+compostura).

Ademais, a compostagem é um processo biológico, através do qual os microrganismos convertem a parte orgânica dos Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) num material estável tipo húmus, conhecido como composto (RUSSO, 2012). Nesse contexto, toda a matéria quer seja degradável ou orgânica, com o passar do tempo, se deteriora.

Nesse sentido, desenvolvemos este artigo, que tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa com os idosos da Associação Assistencial de Nova Olinda, Estado do Tocantins. O intuito visou ao aperfeiçoamento dos conhecimentos prévios que os entrevistados detêm sobre compostagem doméstica, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida, proporcionada a partir de uma alimentação saudável, através do cultivo de hortas. Estas, por sua vez, possibilitam um aumento de renda e contribuem com a diminuição do lixo doméstico, o qual é encaminhado para uma área reservada fora do espaço urbano.

Para atingir tais objetivos realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, e a seguir uma pesquisa empírica, a qual foi desenvolvida mediante uma ação junto aos idosos, apresentando o significado e a importância da compostagem, visando resgatar a cultura da utilização do espaço doméstico como meio de cultivo. Com isso, o produto dessa pesquisa resultou na valorização dos conhecimentos pré-existentes, pelos idosos, bem como na absorção de informações acerca do tema, contribuindo para reduzir a produção de resíduos neste município.

Breve histórico do município de Nova Olinda

A pesquisa foi realizada no município de Nova Olinda, estado do Tocantins (Fig. 1), que está localizada na Mesorregião do Tocantins e Microrregião de Araguaína.

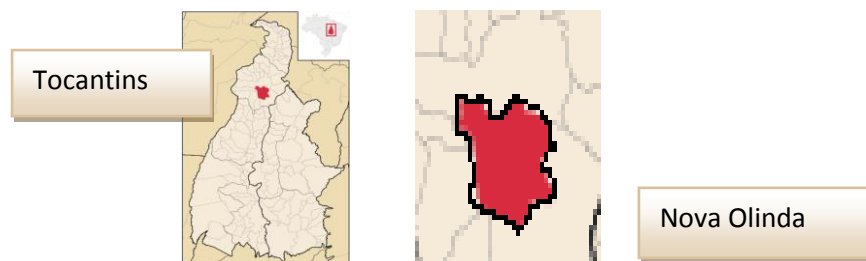


Figura 1: Localização da cidade em estudo. Fonte: <http://asnovidades.com.br/mapa-de-Tocantins>.

Data de 1952, quando o piauiense, Sr. Joaquim João Leal adquiriu a fazenda denominada São Pedro, terras para a formação de sua fazenda, distante da Rodovia BR 153, Belém Brasília, 6 km. Parte dessas terras que ficavam às margens da rodovia lado direito e esquerdo, pertenciam ao fazendeiro, Sr. Israel, local onde se fixou o acampamento da Companhia construtora da estrada, que deu origem ao povoado. Com a mudança do acampamento da localidade, ficaram residindo ali os senhores: João Angélica Reis, que servia refeições em barracões feitos de taipa, coberto de folhas; Franklin Pereira de Sousa, com uma vendinha de pau-a-pique e o rancho da fazenda do senhor Israel.

Material e métodos

Para efetivação da pesquisa, trabalhamos com um público alvo acima de 50 anos, pois estes são de mais fácil assimilação de informações e comprometido com o projeto, desenvolvendo os seguintes procedimentos:

- ✓ Realização de palestras com os idosos com a participação da Secretária Municipal de Turismo e Meio Ambiente e colaboradores da Associação Assistencial dos Idosos de Nova Olinda;
- ✓ Apresentação das técnicas da compostagem domésticas aos idosos utilizando e distribuindo cartilhas sobre o assunto;
- ✓ Exposição aos idosos, dos diversos produtos que podem ser utilizados na compostagem doméstica, por exemplo: restos de comida caseira, esterco de gado, esterco de galinha, folhagem seca, galhada seca, cereais, pão, legumes, frutas, palhada, cepilho de marcenaria, folhagem verde, oriunda da poda do jardim, etc.
- ✓ Pesquisa bibliográfica sobre o tema, com investigações em bases de dados disponíveis na internet;
- ✓ Realização de uma oficina ilustrando a criação de uma composteira.

Resultado e discussão

Definição da área de Estudo e Contextualização do tema junto aos Idosos

A idéia de debater o tema, com esse público, partiu da questão dos “resíduos sólidos”, visto que o lixo orgânico do município de Nova Olinda não tem um destino apropriado e a Associação Assistencial de Nova Olinda promove um trabalho voltado para a melhoria da qualidade de vida aos seus participantes, colaboradores e familiares.

A investigação foi realizada na sede da Associação, localizada na Rua Miracema, Centro, a qual foi criada em 21 de junho de 1991. É uma instituição sem fins lucrativos, com a missão de desenvolver ações comunitárias, através da promoção social, envolvendo a saúde, educação, esporte e lazer. Na casa do idoso, como é conhecida a Associação Assistencial, se realizou uma palestra sobre compostagem orgânica, com a participação de 25 idosos, dentre eles, 18 mulheres e 07 homens, juntamente com a equipe de apoio da Associação Assistencial de Nova Olinda, objetivando divulgar o trabalho que envolve a compostagem orgânica, além de discutir vários outros assuntos relacionados ao tema.

Segundo o artigo 225 do capítulo 6 da Constituição Federal Brasileira (1988) todo homem tem o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e conseqüentemente o dever de zelar por ele. Nesse sentido, aproveitar os resíduos sólidos, transformando-os em composto orgânico é contribuir para a convivência em um ambiente agradável e simultaneamente saudável, visto que reduz a quantidade de resíduos sólidos urbanos, que são depositados nos aterros sanitários.

Ademais, “[...] a compostagem é um processo natural de decomposição biológica de resíduos orgânicos que origina um produto estabilizado chamado composto graças à atividade de seres vivos (CADERNO DE APOIO AO PROFESSOR, COMPOSTAGEM DOMÉSTICA E HORTAS BIOLÓGICAS 2009, P. 02). Segundo Kiehl (1998, p. 71), compostagem vem do vocábulo “*compost*”, da língua inglesa e indica o fertilizante orgânico preparado a partir de restos vegetais e animais.

Dessa forma, para toda matéria orgânica existe um processo de decomposição por fatores biótico e abióticos. Neste caso, acontece que o adubo produzido é resultante da biodegradação de materiais carbônicos e nitrogenados. Assim, é importante ressaltar a questão da compostagem doméstica, sendo um fator relevante na redução do lixo nos domicílios. Segundo a Cartilha VALORLIS (2009, p. 3) a Compostagem Doméstica é um processo de reciclagem de matéria orgânica (de cozinha, da horta, do jardim...) realizado através de microrganismos que transformam os resíduos biodegradáveis num fertilizante rico em nutrientes, a que se chama composto. É relevante citar que os idosos perceberam a importância da compostagem, sendo que 30% deles

tenham conhecimento do tema abordado e até contribuíram de forma adequada no desenvolvimento da palestra.

Vantagens e Técnicas de Compostagem Doméstica

No decorrer da palestra foram apresentadas as vantagens da compostagem doméstica, que conforme a Apostila de Apoio à Campanha Ambiental Ecotécnicas (2011 p. 8) são:

- ✓ Dar uma finalidade adequada para mais de 50% do lixo doméstico;
- ✓ Melhora a estrutura e aduba o solo;
- ✓ Diminui o uso do agrotóxico; e
- ✓ Aumenta a retenção de água pelo solo.

Após essa ênfase, observou-se que os idosos demonstraram interesse acerca do assunto, pois perceberam que o mesmo seria de grande valia para a melhoria de seu bem estar.

De acordo com Coelho (2008 p. 5), a técnica da compostagem foi desenvolvida com a finalidade de acelerar com qualidade a estabilização da matéria orgânica. Na natureza, a humificação ocorre sem prazo definido, dependendo das condições ambientais e da qualidade dos resíduos orgânicos.

Ainda na palestra foram apresentadas as técnicas da compostagem, as quais são:

- ✓ Picar os materiais;
- ✓ Misturar os ingredientes úmidos e secos;
- ✓ Revolver o composto para que ocorra a oxigenação, acelerando assim o processo de compostagem.

Notou-se que os participantes do evento ilustraram certa curiosidade e fizeram vários questionamentos referentes ao argumento em questão.

Sugestão para Construir ou Montar uma Composteira

A compostagem é uma atividade simples que pode ser praticada em pequenos ambientes, seja em domicílio com quintais ou desprovidos deles, pois este se configura uma reciclagem de matéria orgânica que contribui para a redução de lixões; especificamente na diminuição da poluição dos lençóis freáticos e da degradação do meio ambiente com o desmatamento de áreas de preservação ambiental, contribuindo para o surgimento do desmatamento que na maioria das vezes caracteriza-se como clandestino.

Segundo Carmo (2008, p.5), “se tiver um quintal basta amontoar o material a compostar, dando-lhe a forma de uma pilha/pirâmide, com aproximadamente 2m de diâmetro na base e pelo menos 1m de altura. Pilhas com dimensões mais reduzidas não aquecem o suficiente para que o processo de decomposição ocorra de forma adequada”.

De acordo com Ribeiro (2009), para construir um composteiro de alvenaria é necessário:

Usar uns cem tijolos, 16 pedaços com 50 cm de tubo PVC (40 mm ou 50 mm), uma tábua com 30 cm de comprimento por 15 cm de largura e escolha um local mais ou menos próximo da cozinha. Nivele o chão e desenhe um círculo de 1 m de diâmetro onde serão dispostos os tijolos. Com o auxílio da tábua, reserve o espaço para retirada do húmus, e a cada fileira de 5 tijolos, instale os tubos inclinados para aeração do composto. Ao assentar os tijolos, procure dar uma

forma cônica, com cerca de 1,20 m de altura, deixando uma abertura de 50 cm de diâmetro no topo, que é por onde os restos orgânicos são inseridos (RIBEIRO, GUIA DA COMPOSTAGEM CASEIRA, 2009, P. 8).

Ainda conforme Carmo (2008, p. 5), uma outra forma de reciclar os resíduos biodegradáveis sem usar um compostor consiste em escavar um buraco na terra com cerca de 60 cm de diâmetro e 25/40 cm de profundidade, (Fig. 3) e colocar os resíduos biodegradáveis, cobrindo-os de seguida com uma camada de terra ou folhas secas.



Figura 3: Buraco para realizar o processo de compostagem. Fonte: MATOS, N. C. P. e BRITO, O. J. C.

Com base nessas alusões, foi elaborada uma cartilha e entregue aos participantes da palestra que foi lida e discutida minuciosamente por todos os participantes.

Materiais para fazer o Composto

Conforme a FUNDACENTRO (2002):

Compostagem é a reciclagem da matéria orgânica de origem vegetal e animal (facilmente putrescível), como, por exemplo, restos de comida, podas de árvores, folhas, etc., os quais são transformados em um produto denominado composto. A compostagem é controlada por atividade microbiológica, que é influenciada pela composição do material de partida (relação carbono/nitrogênio – C/N, idealmente 30/1), aeração (fornecimento de oxigênio) e umidade. As substâncias nutritivas, como carboidratos, aminoácidos, lipídios e proteínas, são rapidamente decompostas pelos microrganismos. Essa reação libera energia na forma de calor e conduz à formação de gás carbônico e água. A decomposição de celulose e lignina forma o material húmico, que pode ser considerado produto final da compostagem, ou seja, o próprio composto (FUNDACENTRO, 2002, p. 5-6).

Dessa forma, a compostagem é uma solução óbvia para o lixo orgânico, permitindo reduzir muito significativamente a quantidade de resíduos enviados para os aterros sanitários. Os resíduos orgânicos depositados em aterro sanitário são responsáveis pela formação de lixiviados e biogás, ou seja, pela maior parte da poluição inevitável em aterros e propagação de maus cheiros e proliferação de vetores de doenças como ratos e insetos. Além disso, não depositar em aterro a fração orgânica

permite aumentar o tempo de vida deste para o dobro ou a construção de aterro com metade da capacidade.

Durante a palestra foram citados os materiais que são utilizados na composteira, ou seja, os materiais para fazer o composto, como também os resíduos que podem causar problemas no compostor, os quais são:

- ✓ Restos da cozinha: comida cozinhada e restos de vegetais da preparação;
- ✓ Arroz;
- ✓ Massa;
- ✓ Cereais, pão;
- ✓ Restos e filtros de café e chá;
- ✓ Legumes, vegetais e fruta;
- ✓ Aparas de relva e ervas;
- ✓ Restos de plantas (sem doenças);
- ✓ Cascas de ovos;
- ✓ Cabelos e pêlos de animais;
- ✓ Caruma e casca de árvores;
- ✓ Guardanapos de papel;
- ✓ Folhas secas, ramos de arbustos e árvores;
- ✓ Palha, feno e aparas de madeira e serradura.

Ao mencionar esses materiais, 90% dos idosos falaram que não tinham idéia da gama de produtos que poderiam ser utilizados no processo, sendo que 02 deles relataram conhecer apenas a compostagem de esterco bovino e o uso direto de esterco de aves sem compostagem.

Nesta seqüência, surgiu o questionamento sobre os resíduos que podem causar problemas no compostor, que são:

- ✓ Madeiras tratadas quimicamente;
- ✓ Excrementos de animais domésticos;
- ✓ Carvão, cinzas de carvão e de madeira;
- ✓ Plantas doentes;
- ✓ Restos de carne, peixe e laticínios;
- ✓ Ossos e espinhas;
- ✓ Resíduos de jardim tratados com pesticidas ou herbicidas;
- ✓ Gorduras e óleo;
- ✓ Ramos muito grandes e tábuas inteiras;
- ✓ Resíduos inorgânicos (por exemplo: vidro, plástico e metal).

Processo de Compostagem

A compostagem é um tratamento aplicado aos resíduos sólidos, desde a história antiga. Os gregos, os romanos e os povos orientais já sabiam que os resíduos orgânicos podiam ser retornados ao solo, contribuindo para sua fertilidade. No entanto, somente a partir de 1920, com Albert Howard, o processo passou a ser pesquisado cientificamente e realizado de forma mais técnica.

Segundo Kiehl (1998) *apud* Carli (2010):

[...] Define-se a compostagem como sendo um processo controlado de decomposição microbiana de oxidação e oxigenação de uma massa heterogênea de matéria orgânica no estado sólido ou úmido, passando pelas seguintes fases:

fase inicial e rápida de fitotoxicidade ou de composto cru ou imatura, seguida da fase de semicura ou bioestabilização, para atingir a terceira fase, a cura, maturação ou humificação, acompanhada da mineralização de determinados componentes da matéria orgânica, quando se pode dar por encerrada a compostagem (CARLI, 2010, P. 28).

É ainda de Kiehl (1998) *apud* Carli (2010) a constatação de que durante todo o processo ocorre produção de calor e o seu desprendimento, principalmente de gás carbônico e vapor d'água.

Não obstante,

[...] Os microrganismos necessários para a degradação da matéria orgânica estão contidos em quantidade suficiente no lixo domiciliar. Controlando a umidade e aeração estes microrganismos multiplicam-se e distribuem-se pela massa de lixo. Os principais microrganismos responsáveis pelo processo de compostagem são as bactérias, os fungos e os actinomicetos (BRASIL, 2009, P. 6.).

Nesse contexto, um método, (Fig. 4), foi submetido aos participantes da palestra da forma mais simples possível de entender, sendo que 10 deles mencionaram ter um pouco de conhecimento dessa prática.

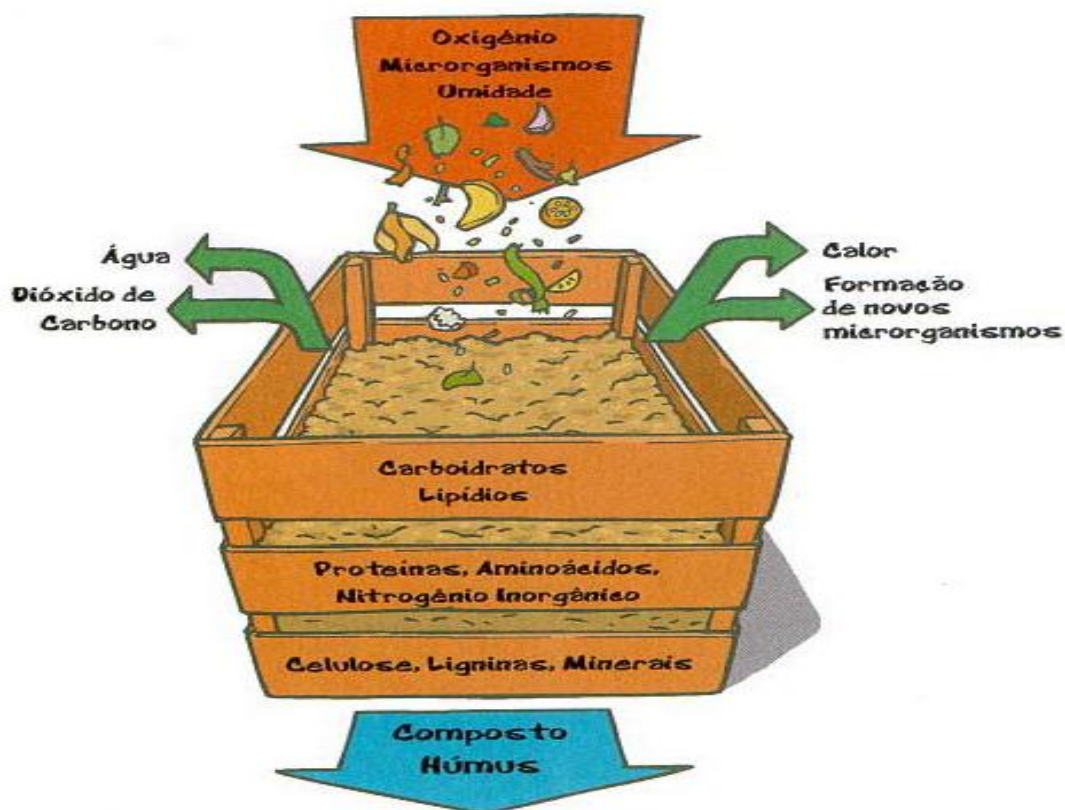
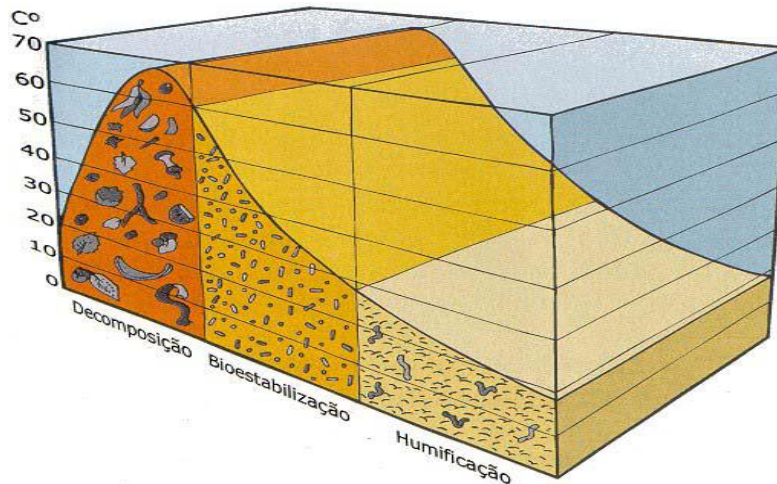


Figura 4: Processo de compostagem. Fonte: FUNDACENTRO (2002, p. 7)

Considerando todo o processo, nota-se que ele envolve componentes químicos, assim os resíduos orgânicos sofrem transformações metabólicas transformando-se em matéria orgânica.

Na desenvoltura da palestra, foram discutidos os possíveis problemas detectados no processo de compostagem, assim como as causas possíveis e soluções (Tabela 1), conforme o Caderno de Apoio ao Professor Compostagem Doméstica e Hortas Biológicas (2009, p. 12).

De acordo com a FUNDACENTRO (2002 p. 17), existe um fator específico que precisa ser observado nessa metodologia, que é a variação da temperatura, conforme Fig. 5, a seguir.



Variações de temperatura durante as três etapas da compostagem.

Figura 5: Variações de temperatura no decorrer das três etapas de compostagem FUNDACENTRO (2002)

Nessas três etapas de compostagem, relatou-se aos idosos que possui as variações de temperatura as quais são:

- ✓ Decomposição (Bioestabilização - fase 1) ocorre decomposição da matéria orgânica facilmente degradável, como, por exemplo, carboidratos. A temperatura pode chegar naturalmente a 65-70 °C. Nesta temperatura, durante um período de cerca de 15 dias, é possível eliminar as bactérias patogênicas, como, por exemplo, salmonelas, ervas, inclusive daninhas, ovos de parasitas, larvas de insetos, etc. É comum colocar sobre o material uma camada de cerca de 20 cm de composto maduro para manter o equilíbrio interno do material (sem perda de calor e umidade).
- ✓ Maturação (Bioestabiliza o - fase 2): os participantes freqüentes desta fase são bactérias, actinomicetes e fungos. A temperatura fica na faixa de 45-30 °C, e o tempo pode variar de 2 a 4 meses.
- ✓ Humifica o: nesta fase, celulose e lignina são transformadas em substâncias húmicas, que caracterizam o composto pelos pequenos animais do solo, como, por exemplo, as minhocas. A temperatura cai para a faixa de 25-30 °C.

Uso do Produto Final

Com a finaliza o do processo de compostagem, após alguns meses, os resíduos orgânicos dentro do compostor transformam-se em composto ou adubo-material orgânico estável com aspecto de terra, escuro, sem odor e com excelentes qualidades fertilizantes.

A cartilha FUNDACENTRO (2002 p. 35) reza que:

[...] O composto pode ser usado em todo o jardim, em hortas, em árvores frutíferas, etc. Recomenda-se usar o composto peneirado através de peneira de

malha de 1-2 cm. O material que ficou na peneira pode ser misturado na outra composteira, ou pilha/leira. É um bom inóculo para acelerar o processo do novo lote para compostagem. O composto deve ser aplicado sobre o solo, e não enterrado em camadas profundas (FUNDACENTRO 2002, P.35).

O húmus proporciona condições para diminuir a acidez do solo, dando mais vida a ele, mantendo o solo úmido por mais tempo, liberando nutrientes e criando espaços de ar (poros), além de garantir o cultivo de hortas ou jardins particulares e públicos, (Fig. 6).



Figura 6: Resultado do uso do produto final. Fonte: FUNDACENTRO, 2002.

Esta figura caracteriza o resultado da utilização do composto no solo, podendo até ser uma fonte de geração de renda.

Considerações finais

É importante ressaltar que o presente trabalho subsidiou ações futuras de recuperação na cultura local. Palestras e oficinas são práticas que resultaram em conscientização, pois, foram necessárias para dar mais ênfase a respeito da compostagem doméstica. Sugere-se a realização de oficinas a cerca do método da compostagem orgânica como também a visita a locais que cultivam hortas com o uso do composto.

Portanto, este trabalho alerta para a necessidade de incentivar a população local a praticar essa atividade, que se apresenta como fundamental para a manutenção da limpeza pública e diminuição dos resíduos sólidos domésticos. Ademais, esta é uma forma de valorizar e contribuir para a preservação do meio ambiente e, conseqüentemente, para a qualidade de vida da população.

Referências

- ATE III. **Apostila de apoio a Educação Ambiental Ecotécnicas**. LT 500 kV Itacaiúnas – Colinas. 2011
- ASSOCIAÇÃO DE MUNICIPIOS DA ILHA DE SÃO MIGUEL. **Caderno de Apoio ao Professor Compostagem Domestica e Hortas Biológicas Processos Naturais que começam na sala de aula**. 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1998). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao Acesso em 29 Set de 2011.
- BRASIL. Fundação Nacional do Trabalho e Emprego. **Compostagem Doméstica de Lixo**. FUNDACENTRO. São Paulo. 2002. 41 páginas.

- _____. **IBGE Cidades**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> . Acesso 30 Set 2011.
- CARLI, Salete Terezinha. **Uso de degradadores biológicos na aceleração do processo de compostagem dos resíduos orgânicos vegetais e palhas de embalagem – estudo de caso na Ceasa-curitiba**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Engenharia Ambiental da Faculdade de Ciências Exatas da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, SC, 2010.
- CARMO, Maria Inês de Sousa. **Manual da Prática da Compostagem Doméstica**. In Câmara Municipal de Passos Ferreira. Ambisousa. 2008.
- COELHO, Fábio Cunha. Manual Técnico, 03 , Programa Rio Rural. Niterói: 2008. Disponível em <http://www.pesagro.rj.gov.br/downloads/>. Acesso em 11 Fev 2012.
- KIEHL, Edmar. Manual de Compostagem Maturação e Qualidade do Composto. Ed. Ceres. Piracicaba, 1998. 171 páginas.
- RIBEIRO, Raquel. Guia da compostagem Caseira. Disponível em www.lixo.com.br/documentos/manual_compostagem.pdf . Acesso em 30 set 2011.
- RUSSO, Renato. Compostagem. Disponível em <http://www.cdcc.sc.usp.br/bio/>. Acesso em 08-Fev-2012.
- VALORLIS. **Compostagem doméstica Na Natureza tudo se Transforma**. 2ª edição. 2009.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS SEGUNDO LACAN E FREIRE

Patrícia Roque Teixeira

Mestranda em Estudos de Literatura
(UFF – RJ)

Resumo

O artigo consiste abordar, de forma breve, os métodos e práticas educativas segundo a visão lacaniana e freiriana com intuito de promover reflexões sobre as práticas e os saberes docentes como atividades pluridisciplinares e abrangentes.

Palavras-chave: Lacan; Freire; Ensino

Resumen

El artículo se aborda brevemente, los métodos y prácticas educativas en el punto de vista lacaniano y Freire con el objetivo de promover la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el conocimiento como acciones integrales y multidisciplinarios.

Palabras clave: Lacan, Freire, Enseñanza.

E eu penso, em boa medida, todo o esforço, às vezes inteligente, outras desesperado, das pedagogias modernas, não quer mais do que aprender, com a sabedoria dos transgressores, os princípios e estratégias de relações entre as pessoas que tornem o domínio da norma escolar pelo menos suportável.²⁰

Segundo a perspectiva de Jacques Lacan (2005), só há de fato ensino somente quando o educador consegue desencadear algo no educando. Ensinar é ir além das práticas estandardizadas, é principalmente “a recusa de todo o tipo de sistema fechado, de modo a descobrir um pensamento em movimento e dinamizar tudo aquilo que estava sendo estudado, como uma convocação ao processo de criação, à estrutura do novo”.²¹

O ensino é um constante processo em desenvolvimento, ou seja, não é um processo de transmissão pronto do conhecimento, sendo necessário haver uma reformulação do pensamento. Com isso, para o psicanalista, aquele que ensina precisa ter um comprometimento maior, uma implicação. Não basta apenas o professor ensinar a partir de conteúdos prontos, se faz necessário semear novas ideias e refletir sobre metodologias e práticas de ensino. Lacan ainda afirma que muitos profissionais da educação quase não sabem sobre o verdadeiro significado do ato de educar:

Quero dizer que não faltam pessoas que recebam o carimbo, isto é, que são autorizadas a educar. Isso não quer dizer que tenham a mínima espécie de ideia do que seja educar. As pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam. Tentam, assim mesmo, ter uma pequena ideia, mas raramente refletem sobre ela.²²

²⁰ BRANDÃO, Carlos. A turma de trás. In.: *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo: Papirus, 2002, p.122.

²¹ MRECH, Leny Magalhães. Lacan, a educação e o impossível de educar. In.: *Revista Educação – Lacan pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2008, p.21.

²² LACAN, J. *O seminário. Livro 10: A angústia* (1962-1963). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 58.

É fato que muitos educadores não se sentem e nem estão preparados para educar. Um dos motivos se deve a falta de união entre a teoria e a prática, o que faz com que muitos professores se sintam inseguros e desestimulados para exercer a função e aprender sobre o que é educar, ficando assim, conforme aponta Lacan, apenas com uma ideia vaga sobre educação.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, aborda algumas considerações interessantes sobre metodologia e prática de ensino que dialogam com o pensamento lacaniano. Assim como Lacan, Freire pensa que a capacidade de aprender está associada à apreensão do objeto aprendido e acrescenta:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo; neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de aprender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.²³

Fazer com que os alunos aprendam o objeto ensinado, consiste primeiramente, segundo Freire, em respeitar seus saberes e aproveitar as experiências que possuem para discutir assuntos que lhes diz respeito e que fazem parte do seu conhecimento de mundo. Ensinar apreendendo a realidade dos alunos significa promover diálogos e, conseqüentemente, estimular reflexões sobre a realidade em que vivem e aprender com ela.

Do mesmo modo que Lacan, Freire recusa todo tipo de sistema fechado, tendo em vista que o método de ensino não precisa ser rígido, podendo ser ajustado, inovado e recriado no desenrolar de cada imprevisto e contratempo. Faz parte de ensinar correr riscos e estar aberto para os novos métodos e práticas educativas.

Freire também vê a necessidade de os educadores possuírem uma reflexão crítica sobre sua prática e lutarem contra a atividade docente “desarmada”, pois

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz um saber ingênuo, um saber feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Por isso, é fundamental que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.²⁴

Desse modo, é fundamental que o educador se dedique a suprimir o saber ingênuo, que é transmitido “pronto” aos alunos. O saber deve estar sempre em processo de desenvolvimento e reflexão conjunta entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Tanto Lacan quanto Freire observa que o saber é sempre incompleto, tendo em vista sua relação com a inconclusão do próprio indivíduo e sua identidade. É justamente pela consciência da falta de algo, a não conclusão, é que o homem é impulsionado a buscar algo como forma de tentar preencher o vazio que existe. O que impulsiona o homem a sonhar é a sua capacidade de desejar

²³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p.77.

²⁴ ibidem, p. 43

algo que não possui, de buscar constantemente pela liberdade, uma vez que ser livre é ter a possibilidade de ter seus desejos saciados.

Nesse ponto, é possível dizer que o sentimento de não completude faz com que o homem busque constantemente a definição das coisas para entender os enigmas que o regem e que, por serem desconhecidos, fazem com que, muitas vezes, tenha sua segurança abalada.

É justamente na inconclusão que se funda a educação como processo permanente em formação. De acordo com Freire, “não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.”²⁵ Por meio da experiência vivenciada com seus alunos, Freire observa que é justamente por eles terem a consciência do seu “inacabamento” é que faz com que estejam abertos ao conhecimento e exercitem mais capacidade de aprender e de ensinar de forma crítica e não-passiva.

Para que o aprendizado seja mais eficiente, é necessário que o educador esteja comprometido com a prática de educar, pois “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”²⁶. É imprescindível que o professor exponha seu ponto de vista, sem tentar impô-lo aos seus alunos, procurando agir de acordo com a ética. Expor o que pensa é um risco que o educador corre, podendo ter boa recepção ou não. É necessário também que o professor esteja atento às atividades que ocorrem dentro de sala de aula, pois é uma forma, segundo Freire, de avaliar suas atividades e se autoavaliar.

É necessária a convicção de que, através do ensino, é possível haver mudanças. Aprendemos muitas vezes sem perceber, apenas com as ações, gestos e palavras que fazem parte do nosso cotidiano. Para Freire, “o mundo não é, o mundo está sendo”²⁷. Desse modo, podemos entender que a humanidade passa por constantes transformações relacionadas à nossa atuação, na formulação e mudança dos conceitos. Todo educador deve rejeitar qualquer tipo de discriminação e despertar em seus alunos a convicção de que toda mudança é possível.

Em suma, de acordo com as considerações expostas, verifica-se que os pensamentos de Lacan vão ao encontro dos de Paulo Freire, uma vez que ambos mencionam metodologias e práticas de ensino que se assemelham. Para esses autores, não há a existência de um conhecimento absoluto, e sim a existência de um conhecimento que é construído na medida em que, conscientes de sua inconclusão, professor e aluno interagem na troca de saberes, de forma ativa. A educação deve ser um ato coletivo e solidário, porque educar é uma tarefa de troca entre pessoas e não pode ser feita de forma isolada. Em outras palavras, o saber não pode ser despejado por quem supõe que o possui. De lado a lado, se ensina e se aprende.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos. A turma de trás. In.: *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo: Papirus, 2002.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
LACAN, J. *O seminário*. Livro 10: *A angústia* (1962-1963). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
MRECH, Leny Magalhães. Lacan, a educação e o impossível de educar. In.: *Revista Educação – Lacan pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2008, p.19-29.

Enviado em 30/04/2012 /Avaliado em 30/05/2012

²⁵ ibidem, p.64.

²⁶ ibidem, p.108.

²⁷ ibidem, p.85.

POR UMA DISCIPLINA DA INTERPRETAÇÃO: LÍNGUA, IDEOLOGIA E INCONSCIENTE

Patrícia de Brito Rocha

Doutoranda em Estudos Linguísticos

Universidade Federal de Uberlândia – MG

Profª da rede pública e privada – Patos de Minas - MG

Resumo

Intento com esse artigo mostrar a articulação dos conceitos *língua*, *ideologia* e *inconsciente* como responsável pela constituição da Análise de Discurso francesa. Em vista disso, busco fazer um traçado teórico-analítico acerca dessa articulação, buscando problematizar a emergência do sujeito, antes relegado, nos estudos da linguagem, a segundo plano, visando compreender, mesmo que superficialmente, o *status* que ele ocupada na disciplina em questão.

Palavras-chave: língua, ideologia, inconsciente

Abstract

Intent with this article show the articulation of the concepts language, ideology and unconscious as responsible for the formation of French Discourse Analysis approach. In view of this, I seek to trace a theoretical-analytical about this joint, seeking to discuss the emergence of the subject, before relegated in language studies, the background, to understand, even superficially, the status he occupied in the discipline in question.

Key-words: language, ideology, unconscious

Palavras iniciais

Nesse texto, proponho-me a discutir os pontos relevantes em relação aos conceitos de *língua*, *ideologia* e *inconsciente*, entendendo-os como imbricados na constituição de um campo de estudo da linguagem, a *Análise de Discurso*, que surge – formulada principalmente por Michel Pêcheux -, na França, a partir de meados 1960. Nesse sentido, não é, por assim dizer, *inocente* esse imbricamento, visto que a Análise do Discurso (doravante AD) emerge como uma teoria de entremeio, associando, a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Contudo, não posso deixar de pontuar que a emergência dessa teoria considera a existência do sujeito e que, por isso, busca traçar um percurso para o entendimento dos processos que permitem percebê-lo como constituído pela linguagem. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como afetado por essas três ordens. Ademais, sob essa égide, procurarei associar os três conceitos em questão com suas teorias originárias, tentando mostrar o movimento feito por Michel Pêcheux para constituir a AD. Intento ainda mostrar, mesmo que de forma sucinta, como o sujeito emerge nessas relações.

A Linguística: a via da língua

A Linguística é uma das três teorias que permitem que a AD seja pensada como campo de estudo, sendo que, dos três conceitos de que trato aqui, a *língua* é o que lhe toca de maneira significativa. Dessa feita, esboçarei um percurso descritivo-analítico acerca do estabelecimento da Linguística como ciência (pois, em parte, é a partir disso que se pode vislumbrar todo o empreendimento da AD) e, só então, levantarei os aspectos relacionadas à *língua*.

A preocupação com elementos inerentes à linguagem remonta à Antiguidade Clássica, época em que tal preocupação estava voltada, por exemplo, para questões de retórica (Aristóteles) e para a compreensão de como o ser humano sabe tanto do ponto de vista linguístico, a partir de tão pouco (Platão). Já no século XVIII, a Linguística Histórica estabelece-se visando à descrição da *língua* a partir do Sânscrito; nesse contexto, assume-se, em primeiro lugar, que todas as línguas apresentam conexões e têm origem em um mesmo ancestral e, em segundo lugar, que elas mudam. Posterior a isso, surge a Neogramática, que tinha como objetivo mapear as línguas, buscando as regras ou “leis universais” que as regem. Contudo, até esse momento, a Linguística não apresentava *status* de ciência, pois não apresentava objeto definido, sendo que essa definição ocorre, no início do século XX, com o estabelecimento da escola que revolucionou os estudos linguísticos, a saber: o Estruturalismo, cujo “pai” é Saussure.

Ele propõe o conceito de *língua* segundo, na leitura de muitos, a dicotomia *língua* (langue) e *fala* (parole), postulando, assim, que a primeira é um sistema composto por regras que são partilhadas por uma comunidade de falantes; ao passo que a segunda é um ato linguístico material e concreto, usado individualmente por cada indivíduo que se apropria da *língua*. Isso posto, o objeto da ciência Linguística é a *língua* e não a *fala*. Então, no bojo da constituição da Linguística como um campo que se quer científico, a Fonologia, e, posteriormente, a Morfologia e a Sintaxe é que lhe dão tal forma. Porém, algo falta: a Semântica.

É a partir da percepção dessa lacuna e de uma concepção idealista²⁸ de linguagem, proposta pelo Estruturalismo, que Pêcheux, de certo modo, passa a conceber o conceito de *língua* para a AD²⁹, pois, afinal, da Linguística é esse conceito que lhe é caro. Diante dessa realidade, o movimento teórico da AD é conceber a *língua* a partir de certos postulados.

O primeiro deles é, segundo Pêcheux citando P. Henry, que “todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de *autonomia relativa* que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística.” (PÊCHEUX, 1981, p. 81). Em síntese, a *língua*, para a AD, é tomada como um sistema com autonomia relativa. O segundo postulado é a proposição do conceito *discurso* que só pode ser concebido *a posteriori* do conceito de *língua*, pois dele se distingue. A respeito disso, tenho que considerar, visto Pêcheux, que não há a mera superposição entre concreto/abstrato e discurso/língua, pois considerar assim é teorizar que o *discurso* estaria para o *concreto* que, por sua vez, estaria para a *fala*, e essa não é uma verdade. Daí, o *discurso* emerge do interstício entre *língua* e *fala*, sobretudo carregado da relação da primeira com a *ideologia*, produzindo discursividades; e é desse movimento que ele emerge como objeto da AD. No interior dessa discussão, há ainda um terceiro postulado que diz respeito à noção de *processos discursivos*: “(...) a língua se traduz pelo fato de que todo *processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*”. (Ibid., p. 82).

²⁸ O idealismo é uma doutrina que apregoa que o mundo material é condicionado pelas ideias. Em termos de linguagem, isso leva a dizer que ela é transparente.

²⁹ “[...] a AD especifica-se por sua relação coma língua.” (PÊCHEUX, 1984, p. 100)

Em vista da inter-relação dos conceitos de *língua* e *discurso*, penso que a posição do sujeito deva ser compreendida como da ordem da construção, pois o *discurso* é concebido como uma imbricação de dizeres outros, só possível na interlocução.

O Materialismo Histórico: a via da ideologia

Das três teorias que constituem a AD, a segunda a que faço referência aqui é a do Materialismo Histórico, visto que dela advém o conceito de *ideologia* apresentado por Pêcheux. Contudo, antes de chegar, especificamente, a ele, farei um percurso acerca do(s) conceito(s) de ideologia.

O Materialismo Histórico tem como grandes pensadores Marx e Engels que são proponentes da teoria acerca da Reprodução das Condições de Produção. Nessa perspectiva, o conceito de ideologia, originariamente³⁰, é concebido como uma inversão da relação entre a consciência e a existência material dos homens, de forma em que haja uma distorção do pensamento em virtude das contradições existentes na sociedade, sendo que tal distorção seria a “fórmula” para que sejam ocultadas tais contradições, havendo, portanto, a reprodução das condições de produção.

Dentro desse quadro, surge a releitura de Althusser, segundo muitos, a mais influente visão acerca da *ideologia* dos últimos tempos. Isso ocorre, porque ele propõe a distinção entre uma teoria da ideologia geral e uma teoria das ideologias específicas. A teoria da ideologia em geral, ou simplesmente, a “Ideologia”, apresenta uma estrutura e um funcionamento imutáveis em toda história, além de ter como função primordial a garantia da coesão social. Por sua vez, a teoria das ideologias, ou reconhecidamente “ideologia”, apresenta que ela tem uma existência histórica e concreta e que, portanto, nas palavras do próprio Althusser, “sempre expressam posições de classes”. Essa distinção leva ao entendimento de que a Ideologia interpela os indivíduos e os constituem em sujeitos que não negam o seu papel dentro do sistema das relações de produção.

Com vistas à teoria althusseriana, Pêcheux faz um movimento teórico para a construção de um percurso do importante papel que a *ideologia* representa no processo de orientação de sentidos. Assim, ele marca a ancoragem de parte de seu projeto na tese da interpelação que “abre diretamente a problemática de uma teoria materialista dos processos discursivos, articulada sob a problemática das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção.” (PÊCHEUX, 1981, p. 135). A partir daí, noto que, em relação à teoria althusseriana, Pêcheux faz uma mudança na expressão “Reprodução das condições de produção” alterando-a para “Reprodução/transformação das relações de produção”. Essa alteração, reconhecidamente o acréscimo da palavra *transformação*, marca a tentativa de Pêcheux em desfazer as interpretações funcionalistas que Althusser sustentava em sua teoria, além de marcar a *ideologia* como algo da ordem da contradição.

Ponto crucial da perspectiva adotada por Pêcheux é o fato de ele promover avanço em relação à tese althusseriana, “A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos”, pois, sob a ótica pechetiana, “(...) isso quer dizer, a rigor, que o ‘não-sujeito’ é interpelado – constituído como sujeito pela ideologia. Pois bem, o paradoxo está precisamente em que a interpelação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo*, o que resulta em que todo o indivíduo é “sempre-já” sujeito.” (PÊCHEUX, 1981, p. 141) Assim, para Althusser essa tese propõe a existência de um *indivíduo*, e não um *sujeito* que é interpelado pela ideologia. Pêcheux avança no ponto em que reconhece na tese a discrepância entre *indivíduo* (não-sujeito) e *sujeito*, e a existência do sujeito a partir da própria

³⁰ Na verdade, o conceito de ideologia foi cunhado 50 anos antes da retomada do termo por Marx. Contudo, chama-no de originário em vista do fato que é a partir dessa retomada que há o interesse por ele.

interpelação que o constitui. Isso permite dizer que o sujeito é uma evidência e que a *ideologia* lhe é constitutiva, ou seja, o *indivíduo* é “sempre-já-sujeito”.

Nesse contexto, é acirrado o entendimento do funcionamento da *ideologia* para a compreensão do sujeito, visto que ela aponta para a existência da possibilidade das diferentes inscrições do sujeito na formação discursiva; ao passo que, a Ideologia, volta-se para o funcionamento similar do *inconsciente*.

A Psicanálise: a via do inconsciente

A partir das discussões ora empreendidas, chego à seguinte questão: o Materialismo Histórico aponta para o fato de que o sujeito, então, apresenta-se como assujeitado (em vista do papel preponderante da *ideologia*), sendo que isso só é possível devido a questões, em última instância, interligadas com a *língua* (discurso) e com a *Psicanálise* (inconsciente). Dessa forma, em AD, a menção à *ideologia* leva à relação da língua com o sujeito, sendo este, *a priori*, compreendido como estabelecendo uma forte relação com o *inconsciente*.

O *inconsciente* surge como o conceito basilar trazido da Psicanálise – de orientação lacaniana – e a ele se associa a noção de sujeito (que não é cartesiano, mas, sim, clivado, assujeitado, submetido ao inconsciente e às circunstâncias histórico-sociais) que não é coincidente com o “eu” empírico, sustentando, em grande parte, a não-transparência da linguagem. Nessa perspectiva, a ilusão discursiva do sujeito é calcada no *inconsciente*. Para tanto, dois esquecimentos são postulados.

O sujeito cria uma realidade discursiva ilusória, por um lado, pelo esquecimento no. 1, pois esse contempla a existência de um sujeito que acredita ser origem do que diz, reconhecendo-se com fonte exclusiva do sentido e do discurso. Em outras palavras, o apagamento inconsciente confere ao sujeito a ilusão de que ele é criador de seu dizer; nesse ponto, encontro a interseção entre *língua*, *ideologia* e *inconsciente*, visto que tal situação espelha a natureza *inconsciente* (apagamento, ilusão de origem) e *ideológica* (veiculação de dizeres outros) que a *linguagem* (via discurso) possibilita.

Por outro lado, o esquecimento no. 2 contempla a existência já mencionada, já que se refere à ilusão de transparência da linguagem, ou seja, da sensação de que o que se diz é compreendido. Para muitos, esse postulado volta-se para a ordem do pré-consciente e/ou consciente na medida em que o sujeito retoma o que diz para explicar-se.

Palavras finais

Em vista do exposto, posso, então, conceber que a Análise de discurso de orientação pecheutiana, ao propor, principalmente em sua terceira fase, uma Teoria da interpretação, considera a “Tríplice Aliança” - Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise – como responsável por constituir uma zona de confluência em que ao sujeito estão relacionados *efeitos de linguagem*, *assujeitamento* e *desejo*, de forma que sejam esses elementos os responsáveis por permitir pensar a produção de *efeitos de sentido(s)*.

Referências bibliográficas

- Pêcheux, M. (1981) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi Pulcinelli et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. 287p.
- _____. (1984) Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 99-103.

Enviado em 30/04/2012
Avaliado em 30/05/2012

TEMPOS MODERNOS E *THE OFFICE*: DOIS MOMENTOS DO TRABALHO

Paula Chiaretti³¹

Resumo

As relações de trabalho e o próprio modelo de trabalhador mudam conforme as transformações nas condições de produção e reprodução das forças produtivas. O presente artigo visa tratar de uma dessas mudanças recorrendo à contraposição do filme *Tempos Modernos* à série *The Office* a fim de observar as repetições e rupturas de sentidos sobre/do trabalho com o auxílio da Análise do Discurso Pêcheutiana. Conclui-se que haveria uma passagem do modelo de operário disciplinado para o de uma “realização” no trabalho, o que implica em uma cooptação muito maior do sujeito.

Palavras-chave: Trabalho, subjetividade, Análise do discurso pêcheutiana, taylorismo, pós-modernidade.

Abstract

Working relations and the very model of employee change as the conditions of production and reproduction of productive forces change. This article aims to approach one of these changes by opposing the movie *Modern Times* to the series *The Office* to notice the repetitions and ruptures of sense with aid of Pêcheux’s Discourse Analysis. The article concludes that there would a change to the model of disciplined employee to a model of “fulfillment” at work, which implies a much larger cooptation degree of the subject.

Key-words: Work, subjectivity, Pêcheux’s Discourse Analysis, Taylorism, post-modernity.

O ano é 1936. O cineasta britânico, Charles Chaplin, lança no cinema mais uma obra prima. A cena de abertura de *Tempos Modernos* (*Modern Times*, no original em inglês) que mostra uma manada de vacas andando na mesma direção é cortada por uma outra: operários saindo do metrô e chagando em uma fábrica. Na chegada a fábrica, as ordens de quem parece ser patrão são dadas por meio de uma TV ou por meio de um microfone, colocando em relevo as relações declaradamente hierárquicas. Como é de comum conhecimento, o filme pretende retratar a vida, o trabalho e as relações no trabalho de operários do começo do século XX.

O ano agora é 2005. Nos EUA, é lançada a série *The Office* (que poderia equivaler a “O escritório”, em português). Este falso-documentário (*mockumentary*, do inglês: *mock*, gozação e *documentary*, documentário) tem como mote de chacota a vida de funcionários de uma empresa que vende suplementos de papel para outras empresas. O chefe, estrelado por Steve Carell, uma caricatura dos chefes contemporâneos, tenta de toda forma cooptar seus funcionários se colocando ora como amigo ora como apoiador pessoal, criando situações constrangedoras ou ridículas.

³¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo sob orientação de Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni (bolsista FAPESP). Graduação e mestrado pela mesma Universidade em 2005 e 2008, respectivamente. Bolsista CAPES-PDEE na Université Paris III – Sorbonne Nouvelle – com orientação de Jacqueline Authier-Revuz de março de 2010 a fevereiro de 2011. Membro-fundador de Lalingua – Espaço de Interlocação em Psicanálise.

Estas duas obras retratam, por meio da comédia, o trabalho em dois momentos históricos distintos do capitalismo: um que poderíamos relacionar mais claramente ao taylorismo-fordismo e um outro, mais próximo da condição pós-moderna. Partindo destes dois momentos, este trabalho tem como objetivo traçar as principais mudanças e rupturas históricas que possibilitaram a produção destes dois sentidos diferentes dados ao trabalho (compreendido tanto pelo trabalho realizado quanto pelas relações no trabalho).

Partindo da Análise do Discurso Pêcheutiana (AD), entendemos o sentido como um produto/uma sedimentação das condições de produção e reprodução das forças produtivas em uma materialidade discursiva. O sujeito interpelado pela ideologia pode ocupar diferentes posições ora contradizendo, ora resistindo, ora se submetendo à ideologia, por conta disso, um sentido sempre pode vir a ser outro. É isto que permite uma análise, ou seja, uma interpretação diferente da linguageira que se caracteriza por tomar a linguagem como transparente e evidente. Esta interpretação é possível por conta da assunção da opacidade da língua e dos mecanismos ideológicos de produção de sentidos (dos quais nem mesmo o analista, também sujeito, está livre).

Sendo assim, serão buscadas as condições materiais que permitiram que fossem criados discursos sobre o trabalho nestes dois momentos históricos.

A linha de produção de Chaplin

De acordo com Tragtenberg (1997, p. 58),

A emergência da Revolução Industrial implica uma alteração das condições de produção, substituição da manufatura pela fábrica, absorção do êxodo rural na nova mão-de-obra industrial, transferência de capitais do campo à cidade e aproveitamento dos resultados das Ciências naturais do universo industrial.

Todo o sistema fabril é sustentado por um incrível desenvolvimento tecnológico, criações de novas e sofisticadas máquinas que por sua vez levam à necessidade de criação de novos (e não tão sofisticados) operários. É preciso, a partir de então, disciplinar este operário fadado à repetição contínua de uma mesma tarefa.

Podemos notar no filme citado [*Tempos Modernos*] que na linha de produção há um inspetor que observa e corrige desarranjos, por meio de broncas autorizadas por uma posição hierarquicamente superior. Podemos supor que o funcionário, por sua natureza vagabunda (já que se trata do personagem de Chaplin chamado *The Tramp*, ou seja, “o vagabundo”), não irá cumprir suas tarefas por livre e espontânea vontade, sendo necessária a presença de um outro funcionário para vigiá-lo. Qualquer tipo de destom com o arranjo estabelecido poderia ser punido, “assim”, continua Tragtenberg (1997, p. 61) “o tecelão que chegasse cinco minutos após último sinal ou que deixasse algum resíduo nos fusos, assobiasse ou deixasse aberta a janela, era multado em 1 *shilling* por cada contravenção”.

Este trabalho repetitivo se caracterizava pelo tédio e cansaço. A despeito das miseráveis condições de trabalho e da discrepância de aumento de benefícios entre industrialistas e operários, este arranjo social será defendido por diversos teóricos. De acordo com Tragtenberg (1997), Saint-Simon é um dos maiores expoentes dos teóricos da “ideologias totais”. Para este, “a classe industrial deve ocupar o primeiro lugar por ser a mais importante de todas, podendo prescindir das outras sem que essas possam fazer o mesmo” (TRAGTENBERG, 1997, p. 65). Assim, o poder público deveria ser gerido pela classe industrial que por saber o que é melhor para si saberia o que é melhor para toda a sociedade.

Tragtenberg (1997, p. 66) ressalta ainda que “o sistema industrial, para Saint-Simon, funda-se no princípio da igualdade perfeita, repudiando qualquer direito de nascimento e qualquer espécie de privilégio”.

Neste ponto, é interessante notar a forma como a ideologia age, criando um equívoco: a possibilidade de que uma classe exista a despeito da presença de outras. De acordo com Pêcheux (1995), esta visibilidade de uma classe só se torna possível a partir da sua oposição a outra. Não haveria nada de apriorístico ou essencial em uma classe, esta identidade uma só se dá na relação com outras classes. Há, portanto, uma naturalização das classes sociais, entendidas como sempre já estando lá.

Além disso, podemos entender esta defesa da classe industrial como um projeto de manutenção das condições de produção. A conservação de um arranjo é dependente da reprodução das forças produtivas. Entretanto, esta reprodução não pode ser garantida por muito tempo. Estas forças tencionam entre reprodução e transformação. A inclinação para um ou outro lado está relacionada às próprias condições de produção atuais, seu sucesso ou sua claudicação.

Segundo Tragtenberg (1997, p. 69, grifo do autor), “a divisão manufatureira do trabalho como combinação de ofícios independentes, implica a concentração do processo produtivo, criando estruturas *reificadoras* do homem”, um processo que conta com auxílio de uma burocratização. Com o posterior desenvolvimento dessa sociedade industrial, novos ofícios são criados por conta do desenvolvimento de novas e mais sofisticadas máquinas, afastando o homem cada vez mais do seu antigo ofício.

Estes desenvolvimentos e avanços tecnológicos não permitem mais que o conhecimento a respeito de um ofício seja passado de mestre para aprendiz, é preciso que todos estejam em constante processo de aprendizado e educação. A experiência aos poucos perde sua importância para os métodos calculados. Segundo Tragtenberg (1997, p. 70, grifos meus), dá-se a “separação entre *concepção* e *execução* do trabalho”.

Entre os anos de 1880-1890 os monopólios ficam os pés no mercado, o que possibilita o planejamento em longo prazo e a produção em massa. Eis o *mise-en-scène* do modelo *taylorista*, que se compõe, de acordo com Tragtenberg (1997, p. 72), a partir de “um esquema empírico como método onde o conhecimento surge da evidência sensível e não da abstração”.

Diante da simplicidade da tarefa a ser executada pelo operário, sua qualificação é quase irrelevante. Por estes mesmos motivos, sua substituição se torna mais fácil que nunca.

Da redenção do trabalho à vocação autêntica: o nascimento do *pró-ativo*.

Se Taylor “converteu o trabalho em uma autêntica vocação” (TRAGTENBERG, 1997, P. 73), a pós-modernidade agrava esta autenticidade e inaugura um período onde os velhos modelos que visavam disciplinar os operários não funcionam mais.

Havia antes, em Taylor, a priorização de um tipo de personalidade humana:

Tem seu mérito de acentuar a virtude do ascetismo, a mentalidade entesourada no que se refere a dinheiro, a abstinência de álcool, trabalho constante com ‘a figura do chefe enérgico, paciente e trabalhador’ (Taylor), que incita a ambição do subordinado, condena a negligência e dissipação (TRAGTENBER, 1997, p. 75).

Entretanto, o velho operário obrigatoriamente submisso e afável, o *étos* burocrático taylorista, que supõe que “o homem deve ficar restrito a seu papel, na estrutura ocupacional parcela” (TRAGTENBERG, 1997, p. 77), é dia após dia sendo substituído por um outro, ícone do ideal atual: o *pró-ativo*.

O funcionário pró-ativo seria, em linhas gerais, caracterizado por um funcionário que antecipa possíveis problemas e os soluciona antes mesmo que tenham ocorrido. Estaria em oposição ao que é comumente denominado *reativo*, ou seja, aquele que age reagindo a um acontecimento. Não é de se estranhar que seja o método contrário ao de Taylor [empírico, baseado na observação e extração de conhecimento a partir do passado].

O chefe enérgico que, no extremo, como mostra o filme de Chaplin, aparece em um telão no banheiro enquanto o funcionário vagabundo está fumando um cigarro, e o manda voltar ao trabalho usando imperativos categóricos em uma ordem expressa: “Volte ao trabalho!”, é substituído pela figura do líder. Esse, por outro lado, deveria saber “influenciar pessoas” [vide o livro: “Como fazer amigos e influenciar pessoas” ou uma reportagem da Você SA, “A arte de influenciar pessoas”]. Esta influência teria como finalidade o nivelamento dos objetivos entre os funcionários, que claro, advogam em favor dos da empresa, a chamada “missão da empresa”.

Em *The Office*, Steve Carell interpreta um chefe de uma filial que tenta das maneiras mais patéticas cooptar seus funcionários, por exemplo, por meio de partidas de basquete durante o almoço, festas surpresas de aniversário etc., que são um fiasco.

Harvey (1992) irá elencar as maiores dificuldades das sociedades capitalistas, sendo incluída nessa lista “a conversão da capacidade de homens e mulheres de realizarem um trabalho ativo num processo produtivo cujos frutos possam ser apropriados pelos capitalistas” (HARVEY, 1992, p. 118-119). Se antes o conhecimento, as decisões técnicas e o aparelho disciplinar estavam fora do alcance do assalariado, é cada dia mais imperativo a familiarização dos assalariados a esses elementos.

Segundo Harvey (1992, p. 119), o processo de controle do trabalho “envolve, em primeiro lugar alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo”.

A pergunta então seria: que condições de produção permitem que novos sentidos sejam criados à identidade “funcionário ideal”? Que manutenções e rupturas estão em jogo nesta migração de sentido?

A condição pós-moderna como um modelo explicativo

Com o desenvolvimento da tecnologia, ligada principalmente à inclusão de sistemas informatizados, o trabalho braçal vai se tornando cada vez menos importante. Isso é acompanhado pela necessidade de criação de novos cargos e postos de trabalho. Entra aqui também o curioso processo de criação de *softwares* humanos que, ao mesmo tempo em que exigem a participação de um homem criativo, tem como produto, paradoxalmente, a exclusão deste criador do processo de trabalho.

Harvey (1992) irá localizar as principais rupturas na passagem do *fordismo* ao que ele denomina como *regime de acumulação flexível*. Entretanto, esta “passagem” não é tão claramente uma ruptura, na medida em que

não está claro se os novos sistemas de produção e marketing caracterizados por processos de trabalho e mercados mais flexíveis, de mobilidade geográfica e de

rápidas mudanças práticas de consumo garantem ou não o título de um novo regime de acumulação nem se o renascimento do empreendimento e do neoconservadorismo, associado com a virada cultural para o pós-modernismo, garantem ou não o título de um novo modo de regulamentação (HARVEY, 1992, p. 119).

Não há um divisor de águas, ou seja, uma demarcação clara que determine onde um termina e outro começa e nem mesmo que garanta a existência de dois momentos distintos.

Pêcheux (2002) trata do acontecimento, caracterizado como um furo no simbólico efetuado pelo real que clama por interpretação. É somente na medida em que o homem é capaz de atribuir um sentido ao acontecimento que ele pode ser discursivizado. É a interpretação que discretiza dois momentos – um anterior e um posterior. Além do mais, como Harvey (1992) aponta, existe uma dificuldade em teorizar sobre as condições da pós-modernidade por conta da sua “avassaladora presença”.

O acontecimento discursivo trabalha na tensão entre paráfrase e polissemia, ou seja, entre o retorno a um mesmo espaço dizível e uma ruptura. Não há nada de óbvio ou natural. O sujeito tende a buscar em sua experiência os elementos capazes de garantir sucesso (nota-se aqui a coexistência entre o empirismo de Taylor e o atributo de previsão do pró-ativo).

De uma maneira geral, no “capitalismo flexível”

Enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia, e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais (SENNETT, 2008, p. 9)

Entretanto, se por um lado, a flexibilidade dá maior liberdade para que cada um molde seu trabalho da forma que achar conveniente (desde que sirva os interesses da empresa), ela também é fonte de ansiedade entre os novos trabalhadores.

As linhas de produção cuja repetição de movimentos em excesso em última instância causava mal ao operário, podando-o de sua liberdade e criatividade, também tinha uma função de dar sentido de linearidade ao trabalhador. Era possível fazer planos à longo prazo para suas vidas com a certeza de que estaria empregado na mesma fábrica nos próximos trinta anos.

A liberdade e constante troca de empregos em oposição à rotina tem suas vantagens e desvantagens. Segundo Sennett (2008, p. 49), “a rotina pode degradar, mas também proteger; pode decompor o trabalho, mas também compor uma vida”.

O trabalho que antes estaria apartado do sentido da vida do operário, ainda que sua rotina oferecesse a possibilidade do trabalhador se engajar em outros planos, agora se encontraria no lugar mais profundo da essência do sujeito. Harvey (1992, p. 120) propõe que “os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida”. É este contexto que permite a produção de um genérico discursivo, entendido como uma fórmula genérica que tende a incluir um particular em um universal, que se relaciona ao mundo do trabalho: o da “*realização profissional*”.

Sendo a produção de paráfrases um processo que visa o deslocamento de sentidos a fim de fazer surgir um “novo” sentido, recalcado na própria materialidade linguística (todos os enunciados que *não* foram ditos para que fosse formulado esse enunciado), podemos produzir os seguintes enunciados a partir de “se realizar no trabalho”:

“ser feito no trabalho”
“ser produzido por meio do trabalho”
“se encontrar por meio do trabalho”

Haveria aqui uma contradição (que de forma alguma deixa de fazer funcionar esse genérico discursivo): podemos supor uma posterioridade e uma anterioridade àquilo que será entendido como “essência” do sujeito. Ele pode “se encontrar” por meio de um trabalho, ou seja, o sujeito é o próprio produto do trabalho, ao mesmo tempo em que é o próprio agente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.
_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
SENNET, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO PELA CIÊNCIA: REFLEXÕES PARA O FUTURO

Pedro Braga Gomes³²

Resumo

Este artigo retrata muito das reflexões levadas a efeito na disciplina Formação de Pesquisadores: Leituras Epistemológicas, ministrada no Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), pelo Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira, a partir da leitura de A Formação pela Ciência - Schelling e a ideia de universidade.

Palavras Chaves: Universidade, Formação, Pesquisa, Conhecimento e interesse geral.

Abstract

This article depicts a lot of discussions carried out in the discipline of Education Researchers: Reading Epistemological, taught in Master's Program in Education at the University of São Paulo City (UNICID), by Prof. Potiguara Dr. Acacio Pereira, from reading of A for Science Education - Schelling and the idea of university.

Keywords: University, Training, Research, Knowledge and interest.

*“Alis grave nil”.
“Sobre asas do conhecimento
nada é pesado”.
(Apocalipse 1,8).*

O termo universidade, extraído do direito romano, designava corporação. Deu-se, a princípio, as universidades o nome de *Studium Generale*. Expressão de origem latina, que designava o local aonde poderiam ir os estudantes de todos os países e onde se ensinavam todas as ciências. Várias causas contribuíram para a criação das universidades, na perspectiva do autor na Enciclopédia Ensaio Educacional (1885, p. 11):

- a) Evolução das escolas monásticas, especialmente nos séculos XI e XII. Assim a universidade de Paris nasceu o agrupamento dos professores e alunos incorporados nas escolas da catedral de Notre-Dame e sujeitos a direção do chanceler. Pouco a pouco, a identidade dos interesses agrupou os professores em quatro faculdades: teologia, artistas ou filosofia, decretistas e médicos;
- b) A Evolução dos Estudos Filosóficos e Teológicos é o que se vê igualmente da fundação da universidade de Paris: os estudantes se agrupavam em redor dos mais famosos Teólogos da época. Do mesmo modo em Oxford. As ordens monásticas apresentaram-se com interesse em fundar casas na vizinhança das universidades a fim de dar aos súditos uma cultura mais completa;

³² Filósofo e Professor. Mestre em Educação. Especialista e Professor de Bioética. É membro do núcleo de pesquisa sobre a pedagogia do sujeito - NEPEPES (www.nepepes.com.br) da Universidade Cidade de São Paulo. E-mail: gomes.pedro@folha.com.br. Meus agradecimentos ao Professor Dr. Potiguara A. Pereira pela contribuição crítica na leitura dos originais.

c) As condições da sociedade, nessa época cessam as invasões, a civilização torna-se estável; os povos podem entregar-se mais assiduamente a trabalhos literários e científicos e a especulação Filosófica. A realeza, fortalecendo-se pela aquisição de novas províncias, faz desaparecer, pouco a pouco, as perturbações interiores suscitadas pela cobiça, ambição e despotismo dos senhores cujo poder se enfraquece aos poucos. Os povos estão ávidos de saber. Cada governante fazia questão de possuir boas escolas e de atrair os estudantes estrangeiros. As cruzadas dão a conhecer os tesouros literários e científicos até então ignorados; excitam nobre emulação nos trabalhos do espírito.

A criação das universidades foi considerada, por alguns historiadores, como um movimento de emancipação religiosa. Nesse sentido, Luchaire na obra Universidade de Paris sob Felipe Augusto (1921, p.15) definiu exatamente as universidades como:

“as associações de eclesiásticos organizados religiosamente” e acrescenta “que não é verdade a fundação das universidades designe, como se tem pretendido, a emancipação do espírito no domínio religioso, nem que o “movimento universitário” tenha tido por fim substituir, por corporações penetradas do espírito leigo, as escolas clericais dos capítulos e das abadias. O que se tem de verdade é que, tornando-se universidades, as associações escalares, se libertando do poder eclesiástico local para se colocarem a “mão dos papas”.

Com efeito, os papas foram os fundadores das universidades francesas da Idade Média. Seus professores foram eclesiásticos e clérigos. Eclesiásticos pelos seus regulamentos impregnados de vida cristã, pelo ensino essencialmente católico, pela jurisdição exclusiva da Igreja, como hoje conhecemos as Pontifícias Universidades Católicas do Brasil e no mundo. Atitude de zelo e cuidado na difusão das luzes da ciência.

A constituição da universidade era em sua maioria outorgada pelo papa. Em 44 universidades fundadas antes do século XV, 31 delas universidades estavam de posse de uma carta papal. Quando o rei concedia a constituição, agia sempre com aprovação da Igreja.

Um chefe comum, eleito todos os meses, mais tarde de três em três meses, recebia o título de reitor. Grandes honras lhe eram conferidas; tinha até precedência sobre os bispos. Tradição que prevalece até em nossos dias. Era e são assistidos por dois chanceleres, ambos cônegos, um dos quais conferia os graus das faculdade das Artes; o outro, o grau de Teologia. Cada uma das quatro faculdades tinha um decano (além de mais velho na instituição de ensino, detinha um notório saber em algum segmento). Hoje, a figura do decano em nossa universidade é apenas o professor que mais tempo tem no departamento.

Os colégios universitários tiveram, por origem, doações feitas em benefício de estudantes pobres. Um dos mais antigos foi fundado em Paris, por Roberto Sorbonn, (hoje Universidade de Sorbonne) em favor dos estudantes de Teologia. Outros colégios, muitos numerosos, foram construídos, em Paris, e perto de todas as universidades. No século XV, criaram-se para os alunos da faculdade de Artes, mais jovens do que os das demais faculdades, pensionatos chamados de pedagogias, os quais, em seguida substituíram as antigas escolas.

Os estudantes estrangeiros formavam grupos e nações. As nações de estudantes em maior número foram sempre os ingleses e os gauleses.

Dentro da estrutura e da organização universitária, a universidade e seus estudantes gozavam de importantes privilégios: isenção de serviços das armas e dispensa de taxas, impostos e contribuições e, até, direitos de pedágios sob a Jurisdição em seu próprio território e ainda o direito de conceder licença para o ensino.

As universidades tinham a liberdade de conferir graus universitários; o bacharelado, a licença e o doutorado. Uma universidade completa abrangia quatro faculdades: Teologia, Direito, Medicina e Artes com ênfase na Filosofia.

As universidades de relevância foram numerosas na Idade Média: na **Itália** Salerno, Bolonha, Nápoles, Roma e Pádua; na **França**: Paris, Orléans, Montpellier, Tolosa, Cahors, Poitiers; na **Inglaterra**: Oxford e Cambridge; na **República de Praga**: Praga; na **Alemanha**: Heidelberg, Lúpsia, Colônia e Erfurt; na **Áustria**: Viena; na **Espanha**: Salamanca, Polência, Valladolid, Singuenza; em **Portugal**: Coimbra e Lisboa; na **Bélgica**: Lovaina; e na **Holanda** Leyde. Na América, os colonizadores fundaram as primeiras universidades: no **Peru**: Lima; no **México**: Cidade do México; na **Argentina**: Córdoba; nos **Estados Unidos**: Harvard, Yale e Princeton.

Podemos extrair algumas características das universidades medievais: seu modelo conservador, suas polemicas teológicas e de outro teor, como as disputas entre realistas e normalistas, a atitude universalista do professorado italiano, os cursos longos de teologia, o modelo de internato, as aulas orais, a defesa de tese ao final dos estudos. Com objetivo voltado para o saber como fim em si mesmo, o saber desinteressado. Um movimento que impulsiona o estudante a se educar para alcançar-se à condição de “sujeito para a autonomia” (Nepepes - Montaigne, 2010). Nasceram para formar uma elite aristocrata e depois complementada por uma elite de mérito.

Ao longo do tempo as universidades sofreram mudanças e tiveram que se adequar às novas condições impostas pela realidade. Com a chegada da revolução industrial e da consolidação do modo de produção do capital, surgiu a necessidade de especializações técnicas específicas que se adequasse à nova divisão social do trabalho. Imperiosamente, as universidades tiveram que se adequar aos processos de desenvolvimento econômico e social segundo as necessidades peculiares de cada país. Pressionadas, tiveram que mudar o foco e atender aos reclamos de mobilidade social dos filhos da classe média trabalhadora.

As universidades no exterior, especificamente as situadas no continente europeu, atualmente formam seus colegiados na sua maioria por cidadãos externos à universidade, algumas vezes por empresários e dirigentes de instituições da sociedade civil.

As universidades no Brasil, as eleições de seus reitores e diretores se fazem entre seus pares da corporação interna, desnudando a atividade acadêmica. Nas universidades do exterior o seu conselho elege um comitê que visa procurar seus reitores e diretores, fora dos muros da própria universidade.

No Brasil, tudo é favorável a dúvida e a pouca clareza nas atitudes, enquanto que no exterior se utiliza de uma pluralidade de mecanismos, na intenção de eliminar em todos os níveis da carreira universitária. Sendo escolhidos fora da universidade os professores titulares e, por vezes, os professores associados e visitantes.

Por exemplo, nas universidades americanas, o pesquisador docente só chega à estabilidade profissional e, ainda de maneira não muito vantajosa, no fim da carreira. No Brasil o docente ao chegar à universidade e com a prerrogativa de funcionário público se inicia de forma vitalícia e com paridade aos que lá se encontram.

As universidades foram por todo tempo centro de vida intelectual intensa. Pelas ruas e avenidas de Paris não havia casa sem escola; por todos os lados se erguiam as construções mais imponentes dos colégios, por toda parte se ensinava e se discutia. A vida se passava em longos comentários de autores a argumentações ou disputas, tal era a palavra que foi consagrada. Havia

sessões solenes de argumentação na Faculdade de artes, nos colégios de Navarra e da Sorbonne, onde esses exercícios intelectuais se prolongavam até durante as férias.

Os estudantes e a universidade deixaram por toda parte e faziam competições de instrução e educação. As grandes escolas estabeleceram relações entre jovens de nacionalidades diversas, desenvolveram certa amplitude do espírito, contribuíram para a unificação de hábitos e costumes. Ensinando nesta época a lição tão necessária da superioridade da razão, sobre a força bruta.

As universidades imprimiram impulso vigoroso sobre as escolas preparatórias, entre nós conhecida como escola de educação básica. A prosperidade do ensino secundário e superior supõe, naturalmente, um grande desempenho da educação básica. Quando se observou um grande número de colégios de que se compunham as universidades da Europa e com um grande número de bolsas em benefício da classe menos favorecida. É impossível não concluir que o ingresso aos colégios universitários não era concedido senão aos jovens que já tinham certos conhecimentos, portanto, mérito e que não significava privilégio e sim portador de um saber.

No Brasil as concessões pedagógicas que se fazem em nome de uma democratização do ensino apenas reforçam a estrutura do atraso que abriga o ensino público básico do País, responsável pelo analfabetismo funcional que atinge a toda população e em especial as classes menos favorecidas. Os copistas constituem os batalhões avançados da "revolução" empreendida pela educação brasileira.

Uma universalização que rompe a homogeneização e a elitização da educação, trazendo para o interior da sala de aula uma adversidade, em todos os níveis do ensino. Uma universalização com uma integração entre pessoas possuidoras de diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. Criaram o que chamam os teóricos de “caldo diferente de culturas e de diversidade” (Estado de São Paulo, pág.2 de 05/03/2011) nos espaços educativos e de formação profissional que penso ter origem no iluminismo, abrindo formas e maneiras de “compreender a natureza, à vida e a cultura” (Gomes 2012, p. 182-183).

Estudantes, estes, é observar que os "revolucionários" creem que a escalada social deve continuar a ser puxada pelo olhar do século XVII, fechando os olhos à "mobralização" da universidade. E nisso a colaboração intelectual de Rui Barbosa é bem atual: “a degradação de um povo, de uma nação ou raça começa pelo desvirtuamento da própria língua” e na equivalência de que o desempenho intelectual requer esforço, consciência e talento. Conviver com a falta do compromisso com vida estudantil e pelo que se quer de apenas o da aquisição do diploma.

Hoje convivemos com o atraso do que seria a ideia de universidade como um espaço privilegiado a serviço da integração de mentes e não de corpos. Da mesma forma que a saúde está para o corpo, o estudo está para o aluno. Num processo de fabricar a vida. Um Ser (o todo) que se apresenta em crescimento, como cidadão de mundo, e reunindo nesse Ser único, o saber humano, para o progresso contínuo da cultura e de seus valores.

A integração dos novos alunos/as à sala da aula, muitos deles filhos/as de pais de baixa escolaridade e, portanto, representantes de uma geração cujo acesso ao ensino escolar, vem exigindo novas formas de pensar e de conceber a educação. A que foi pela igualdade de condições e pelo direito de inclusão de todas as pessoas no sistema educativo, um fenômeno novo na educação mundial e inclusive atual na organização socioeconômica das sociedades pós-industriais, que determinou um forte debate sobre o papel da própria educação.

Neste sentido a orientação que recebemos de HEGEL na sua obra a Propedêutica Filosófica (1989, p. 223), diz que:

“a ciência é o conhecimento conceitual do espírito absoluto. Pelo ato que apreende esse espírito sob a forma de conceito, todo elemento estranho se suprime no saber e este atinge a perfeita igualdade consigo mesmo. É o conceito que é o seu próprio conteúdo e se concebe a si mesmo”.

O extrato de texto descreve a formação tão necessária para uma atividade intelectual que tem o compromisso de criar um determinado tipo de conhecimento e neste sentido ela se confunde com a Pesquisa. Conhecimento este, que se transforma numa linguagem científica, isto é, numa boa teoria no campo estudado. Onde os demais estudantes, as pessoas e demais cientistas irão tomar contato com a Ciência produzida pelo seu aspecto de linguagem ou da boa teoria no campo estudado ou observado.

O compromisso do estudo incessante é pessoal e de cada integrante da universidade. Mas constitui dever de cada universidade moderna que se põe a prestar uma boa proficiência educacional de atuar no sentido de que a instituição que o acolhe também ofereça os meios do ensino/pesquisa para que a formação do estudante tenha prosseguimento. Sem isso não se oferecerá a sociedade oportuna e de melhor qualidade que há muito ele está a exigir.

Para se sentir seguro e feliz com a sua formação é preciso que ela seja abrangente, que a ética, o respeito e a dedicação sejam tão valorizados quanto os conhecimentos, a prática e as tecnologias e as inovações. Os neo formados, além do orgulho de compartilhar o seu saber, sintam igualmente orgulho de serem escolhidos por seus futuros clientes.

A palavra universidade faz interface em sua raiz com outro verbete universal. Assim é que ao buscar a fonte do que seja a universidade, encontra-se o universo com sua conotação de absoluto e totalidade. Universal é a criação, falando ao espírito humano que a toca e experimenta vãos ainda maiores, para além do que os sentidos percebem ou atingem. Assim se dá a história do pensamento e do conhecimento da humanidade.

Avançar no saber e na reflexão, estender o conhecimento para além de todos os limites que vão sendo alcançados, e, voar sem limite algum para o horizonte infinito que as asas de seu desejo e sua razão pretendem atingir, transpor a cada momento todas as fronteiras. Assim nasceram às universidades modernas no Ocidente, na Alemanha, em 1922, com raízes no pensamento medieval.

A idéia kantiana de que o conhecimento se inicia pelos sentidos, estando sempre ancorado nele além de Locke e Hume de que só podemos ter idéias positivas das qualidades das coisas, mas jamais da substância, ou essência delas.

No fundo, a motivação para construir uma universidade como morada do saber, do ensino e da pesquisa está na **razão** inspirada na caridade, sendo uma das virtudes teológicas. Caridade que deseja a verdade e busca o conhecimento através da pesquisa, da investigação e da reflexão. Para posteriormente difundir-lo mais universalmente. Caridade que crê no ser humano como ser de **razão e transcendência**, (anterior a qualquer experiência) em contínua abertura para o universo e em constante desejo de crescer e compreender a si e ao mundo que o rodeia. Para isso, está a Universidade, a oferecer um leque de saber mais totalizante e universal de oportunidades, refletir e aprofundar o conhecido, elaborando novas formulações e sínteses sobre o apreendido e lançando-se com atenção alerta sobre o ainda não descoberto ou desconhecido.

Recebido e apropriado pela mente humana, o conhecimento aponta para além de si e de seus limites buscando transmitir-se e transgredir-se a si mesmo. Transmitir-se na medida em que difunde a outros o caminho percorrido e seu conteúdo. Transgredir-se enquanto nunca encontrará repouso no já adquirido, mas sempre tenderá para mais, em contínua e persistente busca de uma maior universalidade. A autoridade do aprendido será levada a “outras partes”, abrir horizontes e

inaugurar novos mundos por onde o espírito humano poderá andar e comunicar o que aprendeu alargar assim o espaço do saber. Essa é a razão de ser da universidade, que encontra seu segredo na universidade inacabada.

Por um lado, está, portanto, a inspiração e razão de ser de uma obra como a Universidade Moderna, que se encontram presente na vida humana desde a Idade Média. Trata-se do desejo de dar alcance mais universal à missão de ajudar a outros por meio do conhecimento. Por outro, o objetivo e o ideal das universidades, que os mesmos jesuítas que ao assumir o seu cargo que atravessam o espaço da realidade e mergulham em plena transcendência.

A razão de ser e a meta de uma universidade como temos hoje, onde se busca a excelência do conhecimento, aterrissa no coração da realidade, na busca e no exercício da caridade e na ajuda do próximo. Comprometer-se com as questões concretas e os desafios reais da sociedade de produzir conhecimento e formar pessoas que possam construir uma sociedade mais justa é constitutivo da identidade da universidade moderna e plural nos tempos de hoje.

“Sic Transa Gloria Mundi”. Tudo para a maior glória do mundo, assim nos ensinou o Evangelista São João (1,1). A palavra universal é sinônimo de conhecimento mais equitativo. Assim nos ensina o brasão da Pontifícia Universidade São João de Latrão. Mesmo de conteúdo religioso, mas podendo ser professado por pessoa de qualquer credo, mesmo aquelas que não professam credo algum, mas são apenas pessoas espiritualistas.

É o *catholon*, é a totalidade com a qual a mesma universidade moderna se identifica. “O bem, quanto mais universal, mais divino”, dizia Santo Inácio de Loyola (Loyola, 1963, p.545), nos albores da modernidade, aos jesuítas que desejavam ver percorrer o mundo inteiro buscar o maior serviço divino e a maior glória do mundo. Como meio para esse serviço maior a esse bem mais universal, a universidade desponta como espaço adequado onde os saberes se entrecruzam e falam de totalidade e absoluto.

Fiel a sua identidade, a universidade de hoje, chamada moderna é igualmente chamada a ser espaço plural onde a liberdade do pensar permanece aberta ao diálogo com outras crenças e também com os que não crêem. Por isso, podem ser encontrados em seus quadros, com pleno direito e cidadania, docentes, pesquisadores e alunos de todos os credos e também aqueles sem filiação a qualquer credo. O único pressuposto para o ingresso no seio da universidade permanece sendo além da competência acadêmica a integridade ética, o respeito mútuo e o compromisso humanista.

Essa reflexão deseja celebrar com alegria o encerramento da disciplina Formação de Pesquisadores em Educação por meio das leituras epistemológicas do conceito de Universidade moderna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

Espera-se com o gesto oferecido pelo Programa de Mestrado dessa Universidade seja elemento cheio de criatividade e fidelidade à inspiração que fez nascer a Universidade moderna e que a faz ser o que é: um bom conceito de universidade privada do país. Em seu brasão, possa estar o desejo e a ousadia da universalidade expressos pelo duplo aspecto da *fé e da razão* como faces complementares na busca da verdade. Assim se interagir, com as asas do saber nada é pesado e os limites se convertem em desafios e oportunidades na fascinante aventura humana de pensar, conhecer e acreditar. Assim podemos reinterpretar o lema do iluminismo “tem coragem de servi-te da sua própria inteligência”.

Sobre as asas do conhecimento nada é pesado, recebe eco com a divulgação da (CAPES, 2011), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do MEC responsável pela gestão e da avaliação da pós-graduação ao divulgar a produção científica, em seu Site se

observa um crescimento significativo dos cursos interdisciplinares de mestrado e doutorado em instituições públicas, privadas e até confessionais.

Esse fenômeno vem ocorrendo em todos os campos do conhecimento. Nas ciências exatas, por exemplo, alguns cursos de pós-graduação *estricto sensu* incluíram história, sociologia e cultura entre as disciplinas oferecidas. Na área de ciências biológicas, há programas de mestrado e doutorado que oferecem filosofia, ética, bioética, epistemologia, antropologia e inclusão social como disciplinas obrigatórias ou optativas. Na área de ciências humanas, foram incorporadas aos currículos disciplinas como: matemática, administração e tecnologia da informação.

Nas universidades públicas: estaduais e federais, as recém criadas ao lançar suas novas unidades observa-se a opção, em sua grande maioria, por cursos multidisciplinares. Por exemplo, o campus da Universidade de São Paulo na zona leste, a (USP Leste), criada há pouco mais de seis anos, oferece mestrado e doutorado acadêmico somente em áreas novas, tais como: sistemas de informação, modelagem de sistemas complexos, mudança social e participação política, tecnologia têxtil e moda. Nas universidades federais, a prioridade tem sido dada a programas de pós-graduação em Gestão Ambiental, Agroenergia, Poder Judiciário e Inclusão Social, Vigilância Sanitária e Tecnologia, Cultura e Sociedade, Educação e Saúde; este último recém- criado pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos.

Como se observa a mudança dos projetos políticos pedagógicos da pós-graduação *estricto sensu* e o crescimento dos cursos de mestrado e doutorado de caráter interdisciplinar decorrem do avanço da tecnologia e da globalização econômica. Sobre as asas do saber nada é pesado e do afrouxamento dos limites do conhecimento, o desenvolvimento de novas fontes de energia e a diversificação da economia, propiciados pela expansão da informática, algumas profissões tradicionais desapareceram e outras surgiram.

Sobre as asas do conhecimento nada é pesado e à medida que, o mercado de trabalho se tornou mais flexível e mutante, as universidades se viram obrigadas a criar cursos superiores novos e específicos como bioinformática, engenharia de energias renováveis e agroecologia, ao lado dos cursos tradicionais, como: direito, administração e ciências sociais. É impossível não concluir que a formação clássica e genérica está perdendo o seu espaço.

Esse processo começou timidamente nas duas últimas décadas do século XX, com a criação de cursos tecnológicos, com menor duração e de menor abrangência acadêmica, para atender a demandas de mão de obra qualificada em alguns setores da atividade econômica. E ganhou forma na primeira década do século XXI, com o surgimento de bacharelados não convencionais, em áreas como biodiversidade, gestão sanitária, proteção ambiental e agroenergia. Os cursos de graduação com esse perfil se consolidaram, e se fez inevitável a criação de mestrados e doutorados interdisciplinares.

Como podemos observar e como nos ensinou (HEGEL, 1989), o conhecimento é quase tudo em nosso tempo. A sociedade procura pessoas que construam coisas, que sejam autônomas, capazes de conhecer, articular, trabalhar e contextualizar informações. Assim cada vez mais se faz necessário à formação pela ciência para se chegar a um conhecimento que contribua com os desafios da sociedade e do próprio projeto de vida existencial.

Essa nova postura está intimamente ligada com a autonomia do sujeito em relação ao conhecimento. As escolas precisam cada vez mais cedo, investir nessa formação do sujeito autônomo, que a sociedade do presente está demandando. Isso requer que dentro da própria família do aluno se tenha a compreensão sobre a importância de estudar e que faça parte de um projeto de vida familiar.

Uma universidade moderna com a ousadia de romper o já conhecido ou adquirido, isto é, a liberdade essencial. Uma Universidade moderna com a dimensão do conviver juntos e sendo o homem um ser situado no espaço e datado no tempo. Onde o homem é um ser enraizado nos limites da realidade; é um nó concreto das relações. Ambas as relações convivem no único e mesmo ser humano. É ao mesmo tempo histórico e utópico; é feito e sempre por fazer; é uma pulsão aprisionada nos limites do espaço e tempo, é a convergência dos opostos.

Hoje, nessa quadra história imposta pela globalização, pois tudo é predominantemente econômico financeiro, vivemos o *império da imanência*, fechado, materializado e com um conceito de universidade materializado em produtos para consumo e com imagens enlatadas para nos distrair de nossa real existência histórica.

Contudo, cada vez mais, a sociedade contemporânea e as políticas públicas clamam pelo papel engajado das instituições de ensino superior, em particular das universidades públicas, das quais se exigem retornos não só na forma de publicações internacionais, mas também em produtos e processos aplicáveis ao desenvolvimento econômico e social.

A universidade tem, imperiosamente, que se adaptar às necessidades das sociedades que servem. O grande desafio atual é o de se adaptar às grandes mutações sociais, culturais e econômicas criadas pela eclosão das novas tecnologias. Nesse sentido, a adaptação é indispensável e urgente, mas não se trata de adaptar a universidade às tecnologias. Como disse Heidegger, em 27 de maio de 1933, no discurso de posse como reitor da Universidade de Freiburg, “A autoafirmação da universidade alemã” (apud BARBOSA, 2010, p. 145) “a essência da tecnologia tem pouco que ver com a tecnologia”. Os maiores desafios da Universidade não são de natureza tecnológica, mas de natureza social, cultural e econômica.

Neste sentido, em 1919, em “a Ciência como vocação” (apud BARBOSA, 2010, p.69) o renomado sociólogo alemão Max Weber observou que somente “por acaso” se poderia encontrar em um mesmo homem as vocações: *de cientista e professor*. Apenas em situações fortuitas teríamos a felicidade de entrarmos em uma sala de aula e depararmos com o acadêmico igualmente “vocacionado” para o ensino e para a pesquisa.

O dilema weberiano angustia mestres e doutores de diversas áreas do saber, em particular a Educação. De um lado, estudantes decepcionados por não compreenderem o brilhantismo dos seus professores pesquisadores. De outro, pesquisadores professores amargurados por não conseguirem transmitir seus saberes para os diligentes alunos e discípulos.

Se já era difícil conciliar ensino e pesquisa, o que dizer da combinação entre ensino, pesquisa e pós graduação no Brasil? As atividades acadêmicas exigem dos docentes universitários e discentes uma vocação pouco desenvolvida no meio acadêmico brasileiro: a de colocar em prática as investigações teóricas e os resultados das pesquisas.

Se considerarmos, ainda, o desigual reconhecimento atribuído às atividades universitárias, a publicação dos resultados das pesquisas confere mais status do que a dedicação à sala de aula ou a projetos de produção de conhecimento. É compreensível a predileção pelos laboratórios entre os jovens postulantes aos mais prestigiosos títulos acadêmicos. Em relação a esse formato compartimentado e aprisionado de “produção de conhecimento” como pensar hoje nas universidades?

Como nos advertiu Habermas (apud BARBOSA, 2010, p.147), o velho modelo humboldtiano (ensino e pesquisa) “é condição necessária, mas não suficiente para a universidade contemporânea”. A superação desse paradigma, por sua vez, é condição imprescindível para a prática da produção do conhecimento inovadora. Não se trata de minimizar a importância da

fórmula ensino e pesquisa, mas de maximizar o alcance dos seus resultados para além dos muros universitários.

Só assim a universidade do presente poderá cumprir os seus fins científico e tecnológico de forma plena. Será na relação profícua com os atores sociais inovadores (representantes do poder público, dos empresários e dos trabalhadores) que a universidade do século XXI encontrará a base social para superar os dilemas vividos pelas universidades no século XX.

Mas, para tanto, é necessário um triplo movimento:

- 1) Precisam promover o conhecimento mais equitativo das práticas de ensino-pesquisa;
- 2) Precisam promover um reconhecimento qualitativo das práticas de ensino-pesquisa;
- 3) de outro, as práticas de produção do conhecimento precisam eleger a difusão do saber científico e tecnológico como atividade prioritária.

O que é preciso compreender é que independente de teorias da educação e dos processos de aprendizagem, das estruturas que se apresentam quer sejam de caráter pedagógico ou administrativo, a pesquisa em educação tem o professor como o sujeito que representa/expressa uma organização de força de trabalho. Ele precisa ser olhado como um construtor que está imerso em um universo de relações que envolvem muitas pessoas que estão interagindo em um espaço social.

Precisamos reafirmar nossa posição frente a nossa profissão. Não somos meros reprodutores de um sistema, somos profissionais que devem ter na pesquisa a esperança e a paixão de ensinar o caminho para a humanização, sendo esse um caminho a ser trilhado por todas as profissões, não só a do magistério. Expressão que conflui pela opção fundamental para a “Vida” (GOMES, 2010, p.41), isto é, estar em constante desenvolvimento. Não cabe se há uma decisão ética ou uma grande idéia, mas o encontro com um acontecimento, com o fato, com o “Sujeito” da “atitude” é que dá a “vida”, como caminho para um novo horizonte e, desta forma, a direção e o rumo decisivo. Construir e inovar conhecimentos calcados na busca pela emancipação humana. Cada vez mais emancipação, solidariedade e cooperação precisarão caminhar juntas. Alargar as fronteiras e indo além do estado da arte. A cooperação não deve ser só escolha pela sobrevivência, mas opção pela dignidade humana.

A ciência pode engendrar tecnologias que, a depender da capacidade de absorção do mercado e da escala do público consumidor, podem se caracterizar como inovação. Essa cadeia linear distanciou a livre e descompromissada produção do conhecimento, a ciência, da extremidade oposta vinculadas às demandas do mercado consumidor, que é a inovação.

Inovação refere-se ao desenvolvimento de um novo produto ou processo, bem como à funcionalidade inédita de um produto já existente, que atende a uma demanda específica do público consumidor ou que gera nichos previamente inexistentes de mercado. Inovação está conectada à aplicação de conhecimentos associados ao desenvolvimento de ciência e tecnologia; contemporaneamente, é o principal elemento propulsor da economia mundial. A realidade recente impõe que a forma de produzir conhecimentos e de transmiti-los tem-se alterado radical e profundamente. O objetivo da inovação científica é prática: como produzir mais com menos.

A ciência é uma das áreas da cultura com enormes atividades da mente humana, assim como são a Arte, a Religião e a Filosofia. Etimologicamente, a ciência vem do verbo latino **scire** que significa conhecer. O conhecimento científico é tão amplo que ninguém consegue abarcá-lo totalmente. Vai desde os processos subatômicos até as experiências sobre os processos de elaborações mentais hoje, denominado de neurociência.

É tão amplo que abrange conhecimentos oriundos da origem e a extinção de estrelas a galáxias, até ao estudo da migração dos pássaros. Tudo o que existe no universo pode vir a ser objeto de uma ciência atual ou a vir a existir. Pede-se, apenas, que este objeto possa ser observado sistematicamente e objetivamente. Esta observação rigorosa pode conduzir a uma classificação.

Classificação, que já é permitida a inferir leis. Estas leis são levadas em conta nas observações e experimentações posteriores. Os possíveis erros observados na correlação entre as leis aceitas e as novas observações podem determinar alterações na sequência. Estas alterações conduzem a outras observações e assim sucessivamente. Este é o percurso da ciência: de sucessivas aproximações até alcançar a verdade.

Podemos definir e concluir a formação pela ciência, se levar em consideração sua parte dinâmica e outra estática como: ciência é aquela atividade clássica e metódica que leva à criação de uma boa teoria. Uma boa teoria significa dizer um conjunto de conhecimentos em que figuram certos elementos primários (leis, teorias, princípios, etc.) dos quais se deriva todo um conjunto. Isto, porém, só é possível ser alcançado em estágios bem mais avançados e até mais tradicionais do fazer ciência, isto é, ao se sentir plenamente formado.

Faz eco com o relatório da UNESCO de 2007/2009 sobre as metas para o ensino universitário para o século XXI, que estabeleceu quatro tipos de aprendizagem que se espera dos estudantes universitários ao final da sua formação, a saber:

- a) Conhecimento de culturas humanas e sobre os mundos físicos e naturais;
- b) Habilidades intelectuais e práticas;
- c) Aprendizagem integrada que sintetize estudos gerais e especializados;
- d) Comprometimento pessoal e social (grifo meu), que inclua conhecimento e engajamento cívico em nível local e global, conhecimento e competência intercultural, pensamentos e ações éticas, e habilidades para a aprendizagem para a “Vida”, abarcando no único Ser (o todo), a excelência moral a partir do momento em que escolhe livremente o que deseja fazer de si mesmo no mundo (tradução aproximada do autor).

Esse documento precisa passar a ser referência para a comunidade acadêmica mundial percebe-se a preocupação com a dimensão ética e a responsabilidade social é o centro das atenções do sistema educacional dos países membros, especialmente dos Estados Unidos e que precisa ser referência pela sua tradição de avanço inovador científico e tecnológico na formação das novas gerações de estudantes e profissionais para o século XXI. Levando a Concluir que o fim do conhecimento é moral, isto é, o da convicção. O homem nesse contexto é o único ser na natureza a ter um lugar no mundo e se reconhecer como seu: o seu lugar é o mundo. O lugar da moral também é o mundo, e nele onde manifestam todos os seus planos e realizações, onde não se tem limites de realização dos seus próprios desejos.

Está, enfim, dito na legislação para a universidade no Brasil cuja finalidade é “ensino, pesquisa e extensão”. Esta idéia necessita ser o mais breve possível revisita para que seja superada a idéia de prática extensionista como se estivesse a prestar consultoria ou algum tipo de modalidade assistencialista a comunidade. Não se trata apenas de atender às demandas de determinados setores, mas o de levar o conhecimento científico e tecnológico inovador produzido a toda sociedade, como um de seus pressupostos e área da cultura.

Extensão como nos orienta a legislação para as universidades brasileiras, com o intuito de construir o núcleo promotor daquilo que os cientistas sociais chamam de “meios de inovação”, querendo dizer, um conjunto específico de relações com objetivo na produção de novos conhecimentos, novos produtos e o mais importante o processo. A disposição da sinergia entre os atores acadêmicos, o poder público, e o setor privado. Todo conhecimento sistematizado aonde se

chegue ao conhecimento de certos elementos controláveis experimentalmente recebe o nome de ciência.

Neste sentido parece receber eco na perspectiva de (GOMES 2009, p. 6-7) de que tanto “os filósofos quanto cientistas, e, portanto seus respectivos conhecimentos, não são infalíveis, mas, ao contrário, estão sujeitos a erros e descaminhos”. É a oportunidade singular de lembrarmos não só que “o conhecimento científico evolui na medida em que uma teoria crítica e refuta outra teoria”, mas também que em alguns casos, como os das pesquisas cosmológicas, nem mesmo é possível experimentar e comprovar as hipóteses. Uma vez que tais critérios permanecem incógnitos para o leigo, que persiste acreditando que o “comprovadamente científico” é sinônimo de um conhecimento exato e definitivo, e apresentar tal imagem da Ciência constitui um esclarecimento não só oportuno como essencial.

Por outro lado, a disciplina oferecida por meio das leituras epistemológicas, como afirma (GOMES 2009, p. 6-7) veio prestar um serviço à própria Ciência, de mostrar aos alunos “que o conhecimento científico é tão discutível quanto o filosófico”. A conceituação da Filosofia, neste caso, passa pelo reconhecimento de que, realmente, na história do pensamento filosófico, muitas respostas são dadas para cada pergunta, mas a Ciência não escapa de uma multiplicidade semelhante: na produção do conhecimento científico, para cada problema proposto apresentam-se múltiplas hipóteses, prevalecendo a mais provável e/ou mais eficaz. A diferença está em que a Filosofia ainda insiste em perseguir a verdade ontológica, um pensamento capaz de dizer a realidade essencial do Ser, ao passo que a Ciência se (pre)ocupa em estabelecer hipóteses e teorias que funcionem e estejam de acordo com a percepção e a observação humana. Querendo dizer com isso que um saber adquirido pela ciência é um saber apenas temporário e provisório. Podendo vir a ser superado ou reformulado a qualquer momento no processo do conhecimento científico.

Um aspecto que parece relevante no entendimento de (GOMES 2009, p. 7-8) e que vem de encontro neste momento é o referente aos métodos. Neste ponto, ao mostrar que o cientista privilegia métodos empíricos e experimentais, calcados na observação e na quantificação, podemos fazer uma digressão histórica para recordar que a Ciência moderna, iniciada no século XVII, deriva da Filosofia: Galileu Galilei (1564-1642) e Isaac Newton (1642-1727) ainda se definiam como “filósofos naturais”. Não devemos nos envergonhar de repetir aqui o chavão arcaico que apresenta a Filosofia como “mãe da Ciência”, de um lado porque para quase todos os leitores que nos lê, essa menção pode não ser desconhecida e portanto nem pode ser classificada de chavão, e por outro lado porque, nesse contexto, ela não embute qualquer pretensão de supremacia da parte da Filosofia. É possível até que alguns dos leitores façam piada em torno dessa reivindicação de maternidade.

Em nome de uma “educação para todos”, das políticas públicas proclamadas e de seus defensores tem uma só causa ideológica, um só código de “ética”: dar sempre razão “as minorias”. A ciência fica para uma próxima oportunidade. A agenda que foi sendo assumida pela “esquerda”, embora essa não lhe fosse a sua pauta. Situação muito bem retratada no Jornal Nacional do dia 20 de setembro de 2011, na reportagem especial sobre a educação no Brasil ao analisar os resultados do ENEM 2011, por região. Pois se constata que são políticas públicas e programas que apenas se atribui nota de avaliação às escolas, mas sem levar em consideração as diferenças socioeconômicas. Fato que já havia sido indicado pelos estudos de Lev Vigotski, no início do século XX, ao concluir que os hábitos familiares definiam a conduta e o desempenho escolar.

Portanto, o Brasil só se tornará uma nação líder de fato quando conseguir se organizar como economia de mercado, com investimentos em pesquisa e à transferência de conhecimento, com um Estado menor, mais ágil e menos burocrático.

A reestruturação da pós graduação estrito senso é um fenômeno que vem ocorrendo há um bom tempo e no mundo todo. Entre nós, essa mudança é imprescindível para que o desenvolvimento do Brasil não seja afetado pelo déficit de pessoal com formação superior e qualificado nas principais áreas da economia e a educação não é diferente disso.

O cenário, o que tem a ver com a educação? O profissional do futuro e o futuro já começou terá como principal tarefa aprender. Sim, pois para executar tarefas repetitivas já temos os computadores e os robôs. Ao homem é exclusivo *a criação, a imaginação e a inovação*.

Referências

- AZARIAS, B. **Essays Educational**. Denifle: Berlim, 1885;
- BARBOSA, R. J. C. **A Formação pela Ciência: Schelling e a ideia de universidade**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010;
- HEGEL, G. W. F. **Propedêutica Filosófica**. Lisboa. Edições 70.1989;
- GOMES, P. B. **Bioética no Ensino Médio: um caminho para a reflexão de prática de humanização do sujeito**. Dissertação Mestrado. São Paulo. UNICID, 2010;
- GOMES, P. B. **O Ensino da Filosofia: conceitos e justificativas**. Revista Revela. Faculdade de Educação do Litoral Sul Paulista. Santos - Praia Grande/SP. Ano III. Nº. 5. (Junho - agosto de 2009);
- GOMES, P. B. **O Valor da morte em perspectiva simbólica**. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Revista Querubim. Rio de Janeiro. Volume 16 (Página 171 – 185), Fevereiro de 2012;
- GREIMAS, A. J. **Semiótica e Ciências Sociais**. São Paulo: Cultrix, 1976;
- LUCHAIRE, I. **Université de Paris sous Philippe-Auguste**. Paris: Paris, 1899;
- LOYOLA, S. I. de . **As Constituições**. Madrid: Bac, 1963;
- LATOUR, B. **Ciência em Ação**. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora Unesp, 1999;
- _____. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1994;
- PASCAL, G. **O Pensamento de Kant**. Petrópolis: Vozes, 1983;
- SIQUEIRA, A. C. S. & GOMES, P. B. **Provocações Ético Filosóficas a Respeito da Formação Humana do Professor**. Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro - Revista Querubim. Ano 7 . Volume 13 – Fevereiro, 2011;
- SANTOS, S. A. C. GOMES, P. B. PEREIRA, P. A. **Montaigne a Caminho do Eu**. Revista Querubim. Universidade Federal Fluminense, ano 6, volume10 (fevereiro de 2010 p.98-105), Rio de Janeiro, 2010;
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valério Rodhen e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1983;
- ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL CIENTÍFICA E CULTURAL DAS NAÇÕES UNIDAS – **UNESCO. Final Communiqué: World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development**. Paris: UNESCO, 2009 (5-8 July).

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

O *ENSAIO* COMO FORMA: UMA REFLEXÃO ACERCA DO ESFACELAMENTO DA FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PESQUISADOR

Priscila Monteiro Chaves³³

Mestranda do PPGE da UFPel - RS

Bolsista - Capes

Gomercindo Ghiggi³⁴

Professor UFPel - RS

*Construo meus cálculos sobre os diferenciais de tempo
– que, para outros, perturbam as grandes linhas da
pesquisa.* Walter Benjamin

Resumo

Retomando questões que auxiliaram a emersão das nomeadas ciências humanas, compreende-se por que a ciência ainda sofre com o fetiche a uma interpretação completa e quiméricamente coerente do mundo. O que faz com que a maneira como o contexto acadêmico educacional vem fazendo ciência seja questionada. Assim, o presente texto objetiva fomentar a discussão acerca do valor estético do *ensaio*, bem como suas contribuições à experiência sensível do pesquisador, na compreensão de seu mundo imediato. Concluindo que o rigor acadêmico, ainda que muito almejado, traz consigo o desabono da perda da expressividade e do caráter crítico e plural do pesquisador.

Palavras-chave: ensaio; experiência; pesquisador.

Abstract

Taking up issues that helped the emergence of human sciences named, it is understandable why science is still struggling with the fetish to a complete and coherent interpretation of the world. What makes us to question how the education academic context has been doing science. thus, this paper aims to encourage debates about the aesthetic value of the *essay*, as well as their contributions to sensory experience of the researcher in understanding its immediate world. Concluding that the academic rigor, though much desired, brings discredit to the researcher and plural loss of expressiveness and critics.

Keywords: essay; experience; researcher.

Na perspectiva dominada pela razão ocidental, a ciência aparece como a alternativa rigorosa do conhecimento, por constituir-se sobre um modelo máximo de racionalidade. A maneira como este modelo é concebido varia ao longo da história. Na era moderna foi adotado o rigor matemático como paradigma da racionalidade. Esse modelo é evidenciado pelo sistema cartesiano³⁵, cujos princípios inauguram nova fundamentação, marcando época e fazendo escola, produzindo destacáveis confrontos históricos. Descartes, com o objetivo de *reformatar as ciências*, elaborou uma proposta de investigação: era necessário duvidar dos conhecimentos que a

³³Graduada em Letras (Port-Francês) pela Universidade Federal de Pelotas, Mestranda do PPGE na mesma Universidade, seguindo a linha de pesquisa Filosofia da Educação. Bolsista CAPES.

³⁴ Prof. Dr. do PPGE da Universidade Federal de Pelotas.

³⁵DESCARTES, R. Discurso Sobre o Método. São Paulo: Parma, 1983.

humanidade havia acumulado até então, possibilitando a pergunta metafísica sobre a certeza. A história do pensamento herdou de Descartes a reflexão sobre o método como caminho ao conhecimento, questionamento a partir do que o autor passou a preocupar-se com a pergunta sobre a atitude na busca da verdade. A base da busca passou a ser o homem, sujeito, fonte mediadora das coisas e seu fundamento metafísico. *Penso, logo existo* é a principal certeza metafísica para a busca da verdade. Os humanos criam representações traduzidas em certezas relacionais. Com método, certeza e segurança é possível construir medidas de verdade. A perspectiva positivista, durante muito tempo, fez com que as ciências sociais acalentassem o sonho e a ilusão de poderem estudar a sociedade da mesma maneira que as ciências naturais investigavam a natureza. Conhecer os fenômenos, ser capaz de prevêê-los e descrever o seu funcionamento, quantificá-los para melhor explicá-los, tal como os objetivos a atingir e os parâmetros de uma atividade verdadeiramente científica, era a tarefa da ciência. Nesse marco de referências, as ações humanas, as pautas de comportamento, os movimentos religiosos, os acontecimentos históricos, os sonhos e as esperanças, tudo deveria ser objetiva e quantitativamente analisado. Por objetividade entendeu-se a capacidade que deveriam ter os cientistas de dissecar fatos quaisquer como *coisas*, tornando imprescindível estabelecer e manter rígida separação entre o sistema de valores do cientista e os objetos analisados.

Mesmo correndo o risco de construir um desenho simplificado do corpus teórico da investigação positivista, diferentemente da perspectiva freiriana, por exemplo, baseada na metodologia crítico-dialógica, é possível afirmar que para o modelo clássico-positivo os fatos sociais devem ser examinados com o *distanciamento axiológico* com que um físico observa fenômenos da natureza. A finalidade da ciência é constatar, descrever e prever. Livre de preconceitos subjetivos, desprovido de intencionalidade política, o cientista social deveria limitar-se a dissecar fatos, comportamentos ou sistemas de representação. Ledo engano! O que se constatou é que a ciência que se queria neutra, apolítica e axiologicamente descomprometida acabou sendo progressivamente utilizada como ferramenta de engenharia social. Empregados de agências governamentais ou não, cientistas contribuíram para a criação de instituições, não raro de controle social, da escola à prisão, com a finalidade de moldar comportamentos a partir de padrões de normalidade definidos pelo modelo *civilizado*, através dos empreendedores da moral. Conforme Becker³⁶, esse comportamento é da essência de uma sociedade massificada, domesticada e uniformizada, produtora de *marginais* por rotulação. Ao modelo do bom cidadão contrapõe-se o *desviante*: delinquente, grevista, subversivo, agitador, o que critica ações de diferentes segmentos sociais, especialmente dominantes na constituição da sociedade. Em defesa do conformismo social, ameaçadas por comportamentos anômalos, as ciências sociais têm sido mobilizadas para identificar, individualizar e anatematizar o *marginal*. Rejeitado por *normais*, o *marginal* entra no circuito de instituições que irão curá-lo de sua marginalidade, *eliminando* a causa da desordem e restabelecendo a *paz e o consenso*.

A partir deste breve resgate de questões que auxiliaram a emergência das nomeadas ciências humanas, compreende-se porque a ciência ainda sofre com o fetiche a uma interpretação completa do mundo, exaustiva e quiméricamente coerente. Ofertando uma enganadora segurança e uma sólida estabilidade, bastante atrativas em tempos de falta de referências como os que se vive. No entanto, será que a *perspectiva racional* poderia mostrar o caminho da *clareza*? Mesmo admitidas a necessidade da razão e a sua insuficiência, é possível encontrar o seguro caminho da verdade e do sossego? Não estará a verdade de tal forma envolta em mistérios e nebulosidades que tanto o conhecimento convencional quanto as narrativas da desconstrução não conseguirão atingi-la? Será que a arrogância da modernidade e da pós-modernidade, com acúmulos investigativos, experiências e críticas, têm conseguido entender o humano e a dinâmica da vida, qualitativamente melhor que os mitos antigos?

³⁶In DELAS, J.P & MILLY, B. Histoire des pensées sociologiques. Sirey coll. Synthèse, 1997.

É bem verdade que os debates atuais em torno do mundo, que procuram desvendar crises e mistérios, colocam o homem diante de complexidades crescentes. Quando se pensava que a humanidade havia dominado o mundo e com ele os fragmentos com os quais ele atua, eis que surgem indícios permanentes que envolvem significados inesgotáveis de cada coisa, de cada humano e de seus atos, que exigem luz e desvelamentos para que outros conflitos possam instalar-se na sempre forte busca por sínteses. As leituras diferentes do mundo, da história, da utopia, hoje em processos permanentes de decodificação e exposição à pública possibilidade do debate, urge que se tornem referências para avançar na reflexão. A tarefa ora é agradável, ora é incômoda, porque remete para possibilidades e necessidades de desestabilização e mudança, deixando compreensível o porquê de, “com a objetivação do mundo, resultado da progressiva desmitoloização, a ciência e a arte se separaram; (sendo) impossível restabelecer com um golpe de mágica uma consciência para a qual intuição e conceito, imagem e signo, constituam uma unidade” (ADORNO, 2003, p. 20).

Percebe-se também que é corrente uma espécie de *consciência de inferioridade* dos atuantes das ciências sociais, que por sua vez “atacam o objetivismo próprio dos cientistas da natureza, sem deixar de sustentar uma encoberta admiração pela maior precisão que atribuem frequentemente a estes últimos” (FOLLARI, 2011, p. 46). O que o professor argentino Roberto Agustin Follari sustenta é que o quadro desenhado por ele, recém referenciado, responde a uma carência de informação a respeito das condições histórico-sociais de como se constitui a também chamada

ciência físico-natural, em relação ao seu decisivo peso na assunção das modalidades de explicação que nela se dão, tanto como ao desconhecimento de que no interior das mesmas ciências físicos-naturais não existem a certeza nem propriamente a verdade científica (2011, p.46).

Ponderando essa maneira reducionista de pensar as ciências sociais, bem justificada por Follari - e que segundo o autor traz seu percentual de responsabilidade Thomas Kuhn, por ter dado a nomenclatura das disciplinas consideradas sociais como *pré-paradigmáticas*³⁷ em uma de suas mais conhecidas obras³⁸ – talvez seja mais fácil compreender porque parte das pesquisas acadêmicas ainda se encontram tão distantes dos problemas heterogêneos inerentes aos diferentes nichos sociais, aqueles movidos por um engajamento comprometido com diferentes ideias, causas e princípios das distintas esferas públicas da sociedade.

Para Theodor W. Adorno, essa maneira de fazer ciência formando as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de modo que tudo absorvem e aceitam não faz parte do projeto emancipatório do conhecimento científico, pois a “emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês³⁹” (1995, p. 180). Argumentação esta que vai ao encontro (e recorte da realidade aquele que vai de encontro) àquilo que diz a teoria freiriana, visto que para a mesma, toda produção do conhecimento trabalha impulsionada por uma pergunta, a qual parte da curiosidade, que Paulo

³⁷Ao criticar tal nomenclatura, Follari acredita que as ciências sociais não estão em um momento de espera, de maturação para que possam em um determinado momento se tornar consenso paradigmático em uma *comunidade científica* e, se assim acontece, o morfema anteposto *pré*, utilizado por Kuhn e que traz sentido de *anterioridade*, seria incoerente. Roberto A. Follari sugere então a utilização do prefixo *a*, que traz o sentido de *negação*, visto que, por razões que são intrínsecas ao objeto, estas são impossibilitadas de estabelecer tal tipo de acordo.

³⁸In KUHN, Thomas Samuel. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.

³⁹Vale lembrar que neste momento Adorno não está louvando o modelo burguês de individualismo exacerbado, mas requerendo o pleno desenvolvimento das capacidades individuais inerentes a cada um, contrapondo o modelo soviético calcado no coletivismo, que apaga as características da individualidade do sujeito.

Freire (2006, 2011) a entende como dimensão ontológica, totalmente atrelada à *práxis* do homem. Complementando-o, tal pergunta para a escrita de pesquisa, é criada em forma de problema (AMORIM, 2001), problema este que tenta atrelar os conhecimentos *científico* e *cotidiano*. Segundo a teoria bourdíniana os problemas que a ciência social se encarrega são arrebatados daqueles que se apresentam como mais relevantes à consciência cotidiana daqueles que naquele contexto social convivem (FOLLARI, 2011).

Ainda que dessa maneira o seja, o conhecimento intelectual do social não é mero seguimento do conhecimento cotidiano. No processo de escrita de pesquisa com a intenção de busca constante da compreensão, da suposta resposta sobre o problema já elaborado pelo pesquisador (e por isso não se faz pesquisa pra *demonstrar* ou *provar* algum pressuposto), passos vão sendo dados e novos horizontes vão sendo descortinados, possibilitados principalmente pelo ato de escrever, este que vai conduzindo, desenvolvendo e disciplinando-se, contudo, com a constante pretensão de não perder “o fio de Ariadne do senso comum, único capaz de guiá-lo com segurança por entre o labirinto de seus próprios resultados” (ARENDT, 2008, p.334), sem desprezar a compreensão popular de onde se partiu.

Por vezes a maneira de *operar* com as diversas temáticas sempre em questão e diferentes formatos de textos - e neste momento introduz-se a referência ao ensaio como forma -, desenvolvendo-se de modo arriscado por parte do autor/pesquisador, acaba por ser intimidada pelo *fetichismo* à quantificação (ADORNO, 1995), por determinadas tendências científicas que trabalham mecanicamente em meio a tabelas e números, mas que por vezes nada, ou muito pouco, explicam a respeito dos fenômenos sociais, principalmente quando se busca diferentes perspectivas em contraponto, ou quando o pesquisador se utiliza da filosofia para problematizar uma formação precária, intencional ou não. Pelas inferências da teoria adorniana, é possível pensar que a escrita de pesquisa sofre ainda com um fetichismo por uma técnica, que tem seu consentimento perante a emissão de juízos por todos compartilháveis, como com as ciências exatas. Deixando para segundo plano a formação (principalmente estética) do pesquisador, que abandona seu formato *prodígio* de dialetizar uma ou outra temática de extrema relevância ao seu mundo imediato, e acaba compelindo-se perante um provável aval de seus pares. Afiançando-se a uma maneira de fazer ciência dita *segura*.

Em sua obra intitulada *Passagens* (2009), Walter Benjamin defende uma ciência que foge de tamanha quantificação e precisão conceitual almejada pelos que se nomeiam cientistas, advogando que seu “trabalho deve desenvolver ao máximo a arte de citar sem usar aspas” (BENJAMIN, 2009, p.500), e talvez essa configure-se uma das maiores carências da academia em tempos atuais: a ausência de coragem e propensão de apoderar-se e trazer para os problemas do meio os conceitos dos ditos *grandes teóricos*.

Para o filósofo, que era adepto à escrita em forma de ensaio, a preocupação com os conceitos e reflexões se davam em torno de seu efetivo uso, uma vez que deste depende sua existência. Como o autor demonstra no seguinte fragmento: “Meu pensamento está para a teologia como o mata-borrão está para a tinta. Ele está completamente embebido dela. Mas se fosse pelo mata-borrão, nada restaria do que está escrito”(2009, p. 513). Em outro extrato, Benjamin demonstra inquietação semelhante, neste caso, quanto às suas influências: “Não sursuruparei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos, não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os” (2009, p. 502).

Como bom interlocutor de Walter Benjamin, ainda que prenhe de notórias divergências em determinados eixos de discussões, no que compete à experiência sensível por parte do sujeito, Adorno partilha das ideias do filósofo judeu, e em uma de suas conhecidas obras, também escrita

em forma de ensaios, traz a problematização acerca dessa maneira tão comprometida e autêntica de fazer ciência. Segundo ele,

a relação com a experiência (...) é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica. (...) O ensaio desafia, por isso, a noção de que o historicamente produzido deve ser menosprezado como objeto de teoria (ADORNO, 2003, p.26).

Pensando o ensaio como forma sob estas inquietações, entende-se o papel do autor/pesquisador como sujeito capaz de ler de outra maneira o que já foi lido, a fim de melhor refletir acerca de seu problema, daquilo que o move. Leitura esta que se mostra de extrema relevância, já que cada autor, bem como cada leitor, não levam consigo espaços comuns de referências, dessa forma, é fundamentando-se nessa tessitura, na estrutura em que são elaborados os textos da escrita de pesquisa, diferentemente de mera coleta de noções, e sim constituindo uma crítica sob reconhecimento de um problema, encarando esta interpretação dos fenômenos também como *método*, visto que, “o importante é compreender [...] escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender” (ARENDDT, 2008, p.18).

Entretanto, ainda há uma carência de compreensão da função crítica do pesquisador no papel de hermenêuta de sua tessitura. O que Adorno já justificara, ao lembrar que “quem interpreta, em vez de simplesmente registrar e classificar é estigmatizado como alguém que desorienta a inteligência para um devaneio impotente” (2003, p.17).

O ensaio como forma pode ser percebido como *resistência à voracidade semântica* e, como singelo *protocolo de leitura*⁴⁰, espera-se que o leitor o compreenda como resistência a toda maneira prescritiva e calculada de utilizar uma determinada metodologia, de analisar dados ou de ser cuidadoso no momento da escolha de autores que, segundo algumas críticas, não possuem um *casamento feliz*. Resistência ao fetiche pelos resultados e conclusões extremamente claros e de fáceis aplicações aqui e ali. Ou então àqueles preceitos de fazer ciência tendo como resultado uma *resposta* que incorporada ao campo educacional em contexto de sala de aula agiria como facilitadora direta das práticas pedagógicas, de maneira reducionista e distante do seu objeto. Com o ensaio, “o pensamento é profundo por se aprofundar em seu objeto, e não pela profundidade com que é capaz de reduzi-lo a uma outra coisa” (ADORNO, 2003, p.27).

Dessa forma, quando Coutinho⁴¹ sustenta que *o que se filma é o encontro e não a realidade* entende-se aqui que nenhuma escrita de pesquisa traz consigo a necessidade de ser direcionada a um *tu* prévia e limitadamente estabelecido, visto que o importante não é a delimitação da teoria, menos ainda do interlocutor, e sim como essa pode agir no espaço acadêmico (e fora dele), em prol de um projeto educacional emancipatório. Assim sendo, aos defensores do purismo científico, aos advogados do pensamento único o pensamento múltiplo retribui apoiado em sua pluralidade.

⁴⁰ Conceito entendido como instruções que o autor utiliza em seu texto que agem como dispositivos textuais que impõem ao leitor uma determinada maneira de ler o que ali está, uma específica conexão com o texto, fazendo com que o leitor realize uma leitura que tenha afinidades mais estreitas com as intenções do autor (CHARTIER, 1985/1996).

⁴¹Referencia-se aqui a seguinte citação do cineasta Eduardo Coutinho a propósito de seus documentários, feita por Amorim: “O que se filma é o encontro e não a realidade: o encontro de uma equipe de cinema com o outro” (COUTINHO *apud* AMORIM, 2001, p.23), na qual a autora faz correspondência ao jogo realidade/construção, em que o *outro* é posto como enigma. Assim sendo, como entendê-lo? Como entender suas ações? Bem como o ponto de vista de um cineasta, o de um pesquisador é a todo momento transformado pelo *outro* de sua narrativa (AMORIM, 2001).

Logo, torna-se necessário assumir que o *rigor acadêmico*, ainda que tão valioso, traz consigo seus desabonos e que a linguagem ainda imposta por esse cânone vai se esfacelando no que compete a sua expressividade, fazendo com que as palavras ganhem uma máscara e se uniformizem. Para Adorno, dessa “violência que imagem e conceito praticam um ao outro nasce o jargão da autenticidade, no qual as palavras vibram de comoção, enquanto se calam sobre o que as comoveu” (2003, p.21). E a busca pelo esclarecimento, ironicamente a torna sombria e obscura, o que é extremamente penalizado, visto que as escritas de pesquisa padecem por permitir que seus sentidos permaneçam estagnados, isso quando não se tornam conceitos vazios, ou desprovidos de carga semântica, e eis que no contexto acadêmico educacional tudo se torna *construção do conhecimento; formas de poder*, entre outros clichês, impulsionados pelas maiores e mais reveladoras correntes de pensadores. Expressões que fazem hoje parte do vocabulário obrigatório da análise educacional crítica, mas que têm sido jogados aqui e ali para tornar os documentos mais atraentes e atuais. Prescindível, já que “a ambiciosa transcendência da linguagem para além do sentido acaba desembocando um vazio de sentido que tanto critica, pois acaba jogando com as mesmas cartas” (2003, p.21).

Que sejam então os pesquisadores, sugeridos e entusiasmados por grandes nomes da literatura que partiram *individual* ao *universal* (ADORNO, 1984), conservando seu caráter *engajado*⁴² com seu papel social, e não como outros pertencentes à *Indústria*, que por tentar alcançar o maior número possível de leitores escorrem no caráter *panfletário*, fazendo com que suas pesquisas sejam facilmente assemelhadas às bolas de sabão, belíssimas e sedutoras, porém e vazias de significado.

Referências Bibliográficas:

- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
_____. **Notes sur la littérature**. Paris, Flammarion, 1984.
_____. **Notas de literatura I**. São Paulo, Duas Cidades, Ed. 34, 2003.
BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
AMORIM, Marília . **O pesquisador e seu Outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas.. 1. ed. São Paulo: Musa, 2001.
ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo** (ensaios). São Paulo, Companhia das Letras, 2008.
CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 1996.
FOLLARI, Roberto A. Para quem investigamos e escrevemos? Para além de populistas e elitistas. In: GARCIA, Regina L. (Org.) **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo, Cortez, 2011.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
_____. **À Sombra desta Mangueira** – 3. Ed. – Olho d’água, São Paulo, 2006.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

⁴² Apoiando-se no conceito de arte, para Theodor Adorno esta não é outra coisa se não o manifesto dos sujeitos, de suas decisões (ou não decisões), pois diferente do escritor panfletário/tendencioso que tenta instituir prescritivamente determinadas medidas, o engajado se esforça por uma atitude, refletindo em torno das alternativas e questionando a existência/impossibilidade de um discurso único (ADORNO, 1984).

GRAMÁTICA E SEU ENSINO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO⁴³

Raquel Barros Pinto⁴⁴
raquelbarros01@hotmail.com
Janete Silva dos Santos⁴⁵
janetesantos@uft.edu.br

Resumo

O presente artigo, resultado parcial de pesquisa em andamento, identifica e caracteriza os conceitos de gramática encontrados nos relatórios de estágio de estudantes do curso de Licenciatura em Letras. O *corpus* desta etapa é constituído por relatórios de estágio produzidos no curso de Letras/UFT, *campus* Universitário de Araguaína. Nossa investigação define-se como documental, cuja análise é de viés qualitativo interpretativista, pois analisa questões sociais situadas, sem pretensão de fazer generalizações, apesar de poder contribuir para análise de situações semelhantes, mesmo em outros contextos. Dos relatórios analisados, foram recortados e analisados trechos em que os acadêmicos enfocam sua percepção sobre gramática e seu ensino, bem como as atividades propostas por eles envolvendo questões gramaticais. De acordo com nossa análise, podemos perceber que a maioria dos estudantes sabe o que está sendo proposto em relação ao ensino de gramática, está ciente das mudanças que precisam ser feitas a esse respeito, porém, ao chegar à escola, muitas vezes não consegue colocar a teoria, vista na Universidade, em prática, e acaba repetindo o que se busca mudar, que é o ensino de gramática desvinculado do texto e do uso efetivo por parte do estudante.

Palavras-Chave: Ensino; Formação Docente; Gramática.

Abstract

This article, partial result of ongoing research, identifies and characterizes the grammar concepts found in the reports of student internship. The corpus of this step consists of stage reports produced in the course of letters/UFT of the University campus of Araguaína. Our research is defined as documentary whose analysis is qualitative interpretativista bias, because it analyzes social issues without pretense make situated, generalizations, although you can contribute to analysis of similar situations, even in other contexts. The reports analysed, been cut and analyzed in snippets that academics focus on your perception about grammar and his teaching, as well as the activities proposed by grammatical issues involving them. According to our analysis, we can realize that most students know what is being proposed in relation to teaching grammar, are aware of the changes that need to be done in this respect, however, upon arrival to school, often fail to put the theory seen in University, in practice, and end up repeating what if search change, that is the teaching of grammar unlinked text and effective use by the student.

Keywords: Education; Teacher Training; Grammar.

⁴³ Artigo resultado de pesquisa (parcial) efetivada com financiamento do CNPQ.

⁴⁴ Acadêmica do 6º. Período do curso de Letras/UFT, bolsista PIBIC/CNPQ (Processo 145989/2011-9).

⁴⁵ Doutora em Linguística Aplicada, pela Unicamp, professora adjunta de Língua Portuguesa da UFT.

Introdução

Um número considerável de pesquisas aponta que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas ainda privilegia o ensino prioritário da gramática tradicional. No ensino tradicional, o ensino de língua materna é pautado por um ensino de gramática fora dos contextos de usos efetivos da língua, baseando-se prioritariamente em nomenclaturas e classificações (MATOS E SILVA, 2002), e geralmente priorizando apenas a língua escrita, cujos exemplos são tomados fundamentalmente da literatura clássica de ficção. Os parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa/PCN (BRASIL, 1998) defendem que o ensino de gramática deve estar articulado às práticas de linguagem, não sendo aceitável um ensino de gramática descontextualizado que só serve para o aluno sair-se bem na prova e passar de ano.

É sabido, porém, que tais exigências ou orientações dos documentos oficiais não encontram ressonância satisfatória no trabalho docente, visto que seu saber mais consolidado se apoia em visões clássicas e equivocadas de ensino de gramática, pois prescritivas e não descritivas. A recorrência desse descompasso pode ou deve estar caminhando para uma frequência menos acentuada, caso os futuros professores de língua materna (hoje estudantes de Letras) sejam orientados por paradigmas que quebrem ciclo tão problemático. Disso emergem pesquisas locais, como a nossa, que buscam compreender a questão e analisar os encaminhamentos dados por professores da escola básica e pelos professores universitários aos alunos de estágio supervisionado em língua portuguesa.

Dessa forma, esta análise inicial da pesquisa em curso reflete nosso esforço para contribuir com os estudos já realizados, a fim de mostrar o quanto o ensino de Língua Portuguesa precisa ser repensado, especialmente em nosso *locus*, e a gramática, como parte importante da língua, precisa de atenção no ensino para que, de forma mais adequada e produtiva, esse conteúdo e sua abordagem possam atingir seus objetivos. Como antecipado no resumo acima, o *corpus* desta pesquisa é constituído por relatórios de estágio produzidos no curso de Letras do *campus* Universitário de Araguaína da UFT (Universidade Federal do Tocantins). Esses documentos pertencem ao acervo do Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas – CIMES. Nessa etapa da pesquisa foram analisados 83 relatórios de 6º a 8º período dos anos de 2004, 2005, 2009 e 2010. Não foram analisados os relatórios de 5º período porque estágio, nesse período, consiste apenas em observar as aulas ministradas pelo professor observado. Nossa investigação, nesse primeiro momento, é documental, cuja análise é de viés qualitativo interpretativista, pois analisa questões sociais situadas, sem pretensão de fazer generalizações (HAGUETTE, 1992), apesar de poder contribuir para análise de situações semelhantes, mesmo em outros contextos.

Referenciais e posicionamentos em questão

Em tese, as instituições de ensino deveriam seguir as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), porém, a maioria dos docentes vê o documento como algo muito genérico, que só tem teoria com poucos indicativos de execução. É o que acusa, por exemplo, a pesquisa de Silva e Melo (2009), ao se analisar depoimentos de professores do estado do Tocantins sobre o Referencial Curricular do Estado (RC-TO), caracterizado pelos professores como uma cópia dos PCN. Segundo a pesquisa dos autores, os professores tocantinenses deixam claro que os PCN não atendem diretamente as demandas da sala de aula: eles querem orientações de como o conteúdo deve ser trabalhado, esperam modelos e sugestões de atividades.

Atualmente, há um grande esforço para que as orientações dos PCN sejam colocadas em prática. É com base nisso que o presente trabalho se propõe a identificar e analisar os conceitos de gramática que estão presentes em relatórios de estágio supervisionado do curso de Letras, produzidos por professores em formação, na Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína.

Nossas pesquisas locais vêm procurando problematizar essa questão para que se possa conhecer a real situação e, posteriormente, interferir de forma mais efetiva e positiva levando os professores a refletirem sobre suas dificuldades, buscando assim mudanças significativas no que diz respeito ao ensino de gramática. A questão para nós não é decidir entre ensinar ou não gramática na escola, é como a gramática poder ser mais significativa, eficaz, para o aprendizado dos alunos. Entretanto, as reflexões de Oliveira (2006, p.02) sobre a questão são bastante pontuais para o caminhar de nossa pesquisa, ao ressaltar que Falar sobre gramática e ensino é uma tarefa comparada ao caminhar sobre um tapete de ouriços, uma vez que os discursos produzidos no decorrer da história internalizaram valores e modelos – barreiras difíceis de serem ultrapassadas – pois promovem categorias de pensamento que não se podem mudar de uma ora para outra.

Antunes (2003), por seu turno, chama-nos a atenção para o fato de que a mudança no ensino do português não está nas metodologias ou nas técnicas usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que é escolhido para ser trabalhado. Nesse sentido, a escola deve cumprir sua missão nesse ensino, a saber, de chegar os e de chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia, evitando algumas práticas que desestimulem o interesse do aluno a respeito das reflexões sobre o uso da linguagem.

Nesta análise, mostra-se o reflexo do trabalho desenvolvido pelos professores na universidade. Através da escrita do relatório de estágio, o acadêmico tem a oportunidade de mostrar o que pensa sobre alguns assuntos, além de expor como os conteúdos foram trabalhados durante o tempo em que permaneceu na escola, como professor/estagiário. À medida que realizávamos as leituras dos relatórios, íamos percebendo que os acadêmicos seguiam um certo padrão de acordo com seu professor de estágio, assim, pudemos verificar também que a escrita do acadêmico é influenciada pelo professor, e, muitas vezes, o aluno escreve para agradá-lo. Isso terá repercussão direta ou indireta nos discursos e nas atividades do estudante/estagiário no ensino básico, hoje ou futuramente, uma vez que, se não incorporou de fato noções mais efetivas de ensino de gramática, pouco implementará suas aulas no ensino básico em relação ao tema em comento.

Assim, conforme se poderá perceber na seção voltada especificamente para a discussão dos dados, nossa análise indica que não só a escrita do relatório como também a atuação em sala de aula recebem influência dos professores universitários, com suas marcas positivas e/ou negativas, o que é natural, mas seria fortemente positivo se as noções pertinentes fossem de fato assimiladas pelos estagiários e incorporadas às suas aulas na escola. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando, ao final da leitura dos relatórios do mesmo professor orientador, notamos que os alunos usavam a mesma metodologia, chegando a se destacar até a utilização de um mesmo material e referência bibliográfica para todos os acadêmicos de um mesmo professor (universitário). Diante do reconhecimento da influência que os professores exercem sobre as ações realizadas por seus alunos estagiários, acreditamos que esse trabalho servirá também para chamar a atenção dos docentes a fim de que possam estar mais atentos para as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos em colocar em prática a teoria estudada.

Em relação ao trabalho com a gramática, acreditamos que os acadêmicos sabem o que tem que ser feito, porém, não sabem como fazer. Alguns alunos relataram sentir dificuldade em ensinar gramática sem cair na questão da descontextualização e, ainda, como não utilizar o texto apenas como mero pretexto para esse ensino. Por não saber como explorar a gramática no texto, é que, na maioria das vezes, preferem seguir o ensino tradicional, por este lhes parecer mais seguro, mais confortável, mais cômodo, pois acabam seguindo os métodos de professores já atuantes, sem ousadia para arriscar mudar, inovar.

Alguns acadêmicos se utilizam de citações de alguns autores sobre o ensino de gramática, como uma forma de justificar a ausência da mesma em seu plano de aula. Trabalham

interpretação e produção textual como se a gramática não estivesse presente nessa prática de linguagem. Nesse sentido, cabe trazer aqui a posição de Antunes, quanto à necessidade de inclusão desse conteúdo:

[...] a inclusão natural da gramática significa a sua inevitável e funcional aplicação, sempre que nos dispomos a dizer qualquer coisa. Os nossos textos se fazem, inevitavelmente, com substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, conjunções e outras categorias gramaticais. O que precisa também ser ressaltado é que, se o texto se faz com palavras, seu sentido, sua função não resultam simplesmente dessas palavras. Existem outros elementos e fatores que medeiam e regulam a interação. (ANTUNES, 2003, p. 119-120)

O autor ressalta, assim, que a produção e a recepção textual, como trocas comunicativas, se dão com base em um conhecimento da organização e dinâmica da língua em diferentes contextos, o que pode ser explicitado ou discutido com os alunos. O uso de metalinguagem própria/clássica, a nosso ver, depende muito do nível da classe e do saber que se quer veicular, bem como da noção de gramática cristalizada na mente e na ação do professor. Para Barbosa (*apud*: Matos e Silva, 2002, p. 39), por exemplo, “gramática [...] não é outra coisa [...] senão a arte que ensina a pronunciar, escrever e falar corretamente qualquer língua.” Entretanto, esse tipo de assertiva, que decerto reverbera o que geralmente povoa o imaginário docente, é que carece de ser reorientando/reformulado/reelaborado, na prática docente, para noções como adequação e contextualização.

A esse respeito, vale trazer aqui algumas noções sobre gramática definidas por estudiosos do assunto, como Sirio Possenti (*apud*: OLIVEIRA, 2006, p.02):

1. **gramática** – conjunto de regras para quem quer falar e escrever corretamente; (corresponde à gramática normativa);
2. **gramática** – conjunto de regras sistematizadas por um teórico a partir da coleta e análise de dados de uma determinada variedade lingüística; (corresponde à gramática teórico-descritiva);
3. **gramática** – conjunto de regras utilizadas pelos falantes para atender as necessidades de interação. (corresponde à gramática implícita ou internalizada).

Disso decorre, na continuidade de nossa pesquisa, a segunda etapa, na qual projetamos também caracterizar concepções de ensino de gramática no discurso dos estudantes, através de dados gerados por entrevista semiestruturada em áudio, a fim de verificarmos que noções estão estabilizadas ou instáveis em relação as referências de gramática e seu ensino.

Nosso trabalho pretende chamar a atenção para uma mudança, por parte dos professores e alunos, no que diz respeito à necessidade de haver uma reflexão efetiva sobre o ensino de gramática, já que, como enfocam Silva e Melo (2009), a matriz curricular e o modo como as disciplinas são encaminhadas no curso de Letras, de nossa universidade, não contribuem para que haja uma mudança em relação à prática do uso do texto como mero pretexto para o ensino de gramática, não se conseguindo, por isso, estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática. Segundo esses pesquisadores, na universidade as “reflexões sobre o ensino ainda se concentram nas aulas de Estágio Supervisionado, embora se tenham buscado outros caminhos a partir dos últimos semestres, principalmente por parte dos professores de lingüística aplicada.” (p.133). Conforme Silva (2011, p. 23), “A necessidade do estudo da gramática no texto é inquestionável, e isso se justifica pelos resultados insatisfatórios do ensino de língua materna”.

O que está sendo comum nas aulas de Língua Portuguesa é o ensino de gramática tradicional com o objetivo de desenvolver a leitura e escrita dos alunos, mas com insipientes avanços. Acreditamos que o ensino de gramática contribui para o desenvolvimento da competência

comunicativa do estudante, seja na produção, seja na recepção de texto, desde que o aluno consiga compreender que o aprimoramento no domínio da gramática não é meramente conteudista, mas funcional, no sentido de que é um conhecimento cuja validade está na sua aplicabilidade durante suas atividades discursivas, dentro e fora da escola.

Com a certeza de que, como diz Antunes (2003, p. 119), “Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua”, entendemos que uma gramática estudada de maneira isolada, de forma que os alunos tenham a preocupação de decorar classes gramaticais somente para serem usadas nas provas, não tem mesmo sentido, daí a preocupação de se verificar a presença ou a ausência de tal prática, através de estudo como este efetivado no presente trabalho. Compreendemos a gramática não como um conjunto de regras que ditam o que é certo e o que é errado, mas sim como uma categoria que dá sustentação ao sistema da língua e que desempenha importante função para o entendimento dos sentidos presentes em um texto, seja oral, seja escrito.

Problematizando percalços

Dos relatórios consultados para geração dos dados, elegemos sete recortes para a presente seção. A partir dos excertos reproduzidos, abaixo, discutiremos, por meio de análise qualitativa interpretativista, a percepção dos acadêmicos de Letras, conforme seus relatos, em relação à gramática e seu ensino. Vale frisar que transcrevemos aqui os trechos dos relatórios selecionados de forma ética, sem fazer, por isso, qualquer alteração ou correção gramatical, para respeitar a autoria de seus produtores, devendo ser considerado que eles também estão em processo de apropriação das formas do discurso acadêmico de maior prestígio, isto é, que eles também ainda estão se exercitando para que suas vozes se manifestem dentro das preferências de uma norma culta de escrita mais exigida na academia.

Recorte 1

Assim, “a proposta é que o texto (não a gramática) seja o centro o programa. O eixo. Ele é quem comanda. A gramática vem como mediação. Na verdade, só o convívio com a análise de textos é possível a descoberta do quanto a gramática é importante”.

Antes de tecer a afirmação acima, as acadêmicas por ela responsáveis pontuavam, em seu relatório de estágio, as dificuldades que tiveram na prática educacional. Uma delas foi a de demonstrar para os alunos que o ensino de língua vai além das perspectivas tradicionais que são trabalhadas frequentemente na maioria das escolas, confundindo aulas de português com aulas de gramática normativa. De acordo com a reflexão das acadêmicas, é possível perceber que defendem o uso da gramática como ferramenta para o entendimento do texto e o uso do texto para o desenvolvimento das demais competências linguísticas.

Conforme o excerto acima (*a proposta é que o texto (não a gramática) seja o centro o programa*), para as estagiárias, a gramática vem como mediação porque vai ajudar a dar sentido ao texto, e, para elas, por meio do texto, ficaria evidente a importância que a gramática desempenha dentro do ensino de uma língua. Como afirma Antunes (2007, p. 41), “[...] a gramática da língua tem funções. A ela cabe especificar desde a formação de palavras até a formação de frases, determinando quais as combinações de palavras impostas ou opcionais, qual a ordem possível para cada função dos termos.”

Recorte 2

Suscitar o interesse dos alunos, principalmente nas aulas de língua materna, tem sido o grande desafio do fazer docente. O uso equivocado da gramática normativa tem contribuído para a manutenção dessa realidade.

O excerto acima foi extraído de um relatório que informava que, para trabalhar a classe gramatical artigo, o acadêmico entregou aos alunos uma fábula, para que preenchessem, no mesmo material, lacunas com os artigos apropriados à construção de sentidos. Essa atividade, como afirma o discente, teve como objetivo a utilização dos artigos enquanto elementos de coesão e coerência. No seu plano de aula, o acadêmico privilegiou a mediação de saberes através de um texto, mais especificamente o gênero fábula.

A prática adotada pelo acadêmico privilegia o conhecimento de uma gramática já internalizada por parte dos alunos, pois, para ele, através de uma atividade simples, os alunos podem perceber que sabem gramática, ao contrário do que imaginavam. O discente-professor teve a preocupação de não imitar a professora regente da turma na qual estava realizando seu estágio. Segundo ele, no período de observação que antecedeu suas atividades de regência, foi constatado que a professora regente ainda utiliza textos como pretexto para abordagens meramente gramaticais, pois trabalha essas categorias sem enfatizar os efeitos de sentido que elas operam no texto, na comunicação.

Como podemos observar no recorte 2, e pelas demais informações aqui resumidas, os alunos de forma geral se mostram bastante desmotivados em relação aos estudos, e quando se trata da aula de português, da gramática para sermos mais específicas, a situação piora bastante, e o motivo para isso, segundo Perini (2010, p. 34), seria que

Nas aulas de gramática, somos convidados a aprender, e muitas vezes decorar, resultados; não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados. A aula de gramática típica não comporta perguntas embaraçosas, referentes a como e porquês que não constam do livro adotado. O professor nunca precisa justificar a análise que ensina, tem apenas que reproduzi-la como a encontrou na bibliografia. O resultado é que nas aulas de gramática *não se aprende gramática*, nem sequer se estuda gramática. Não é de se espantar que os alunos (e os professores, que também são vítimas do sistema) não saibam gramática, não se interessem por gramática e, para resumir tudo, detestem a gramática.

Recorte 3

3.1) *Acreditamos que é necessário ensinar gramática de maneira contextualizada, para que o ensino não se resume num estudo sistêmico de regras gramaticais.*

3.2) *As aulas de língua portuguesa ministradas por nós foram introduzidas com o ensino de gramática, procuramos ensinar a gramática de maneira contextualizada, de forma que nossos alunos aprendessem os estudos gramaticais, mas que não se prendessem a este estudo de maneira isolada.*

Apesar de apresentarem as ideias acima, na prática, as acadêmicas tiveram outro posicionamento, pois, ao trabalharem a classe gramatical pronome, elas começam dando o conceito dessa classe e em seguida escrevem as seguintes frases no quadro:

- 1----- viajarei para os Estados Unidos com-----pais.
- 2-----iremos para o acampamento neste final de semana.

E em seguida pedem para que os alunos preencham as lacunas com o que está faltando. Agindo dessa forma e sem se darem conta disso, as acadêmicas estão ensinando gramática de

maneira descontextualizada, com frases soltas, mesmo sabendo que essa prática não é a mais adequada. Isso aponta o quanto temos dificuldade para diferenciarmos, na prática, ensino tradicional de um ensino mais moderno e eficaz. A ação desenvolvida pelas estagiárias chama a atenção para o fato de que o ensino descontextualizado de gramática acontece não só por quem não tem conhecimento de que essa é uma maneira equivocada de ensinar, mas também por quem conhece a ineficiência desta prática, porém não sabe agir diferente, visto, como enfatiza Santos (2010), o saber tradicional ser o mais cristalizado e a mais tempo no imaginário e na prática dos estudantes formandos e de muitos professores formados e atuantes.

Assim, não basta saber que é improdutivo ensinar gramática com frases soltas, e que o texto não deve servir de mero pretexto para esse ensino. Falta saber como utilizar o ensino da gramática como ferramenta para o entendimento dos sentidos do texto.

Recorte 4

O ensino tradicional da gramática tem sido por muito tempo, a prática da escola brasileira, desde as primeiras séries. Ao propor o trabalho de interpretação textual, interessado apenas nos sentidos que o texto pudesse oferecer, os alunos exigiram o ensino de gramática, alegando que nos concursos e vestibulares a gramática seria cobrada, embora essa realidade venha mudando nos últimos tempos.

Os alunos já estão tão acostumados com o ensino de gramática isolado do texto que não percebem que, quando as estagiárias trabalham com os sentidos do texto, estão trabalhando gramática, os conhecimentos gramaticais são necessários para essa tarefa. As estagiárias ao dizerem que estão interessadas apenas nos sentidos do texto parecem também não atentar para essa questão, é como se quisessem separar uma coisa da outra. No trecho acima é possível notar que os alunos demonstram interesse pela gramática, mas almejando somente bons resultados em concursos e vestibulares. Para eles, a gramática só é efetivamente estudada se for de maneira isolada, com conceitos e classificações. Não podemos culpá-los por pensar assim, pois é com aulas desse tipo que esses alunos estão acostumados, mesmo com os esforços voltados para a mudança dessa realidade, alguns professores ainda não se adaptaram com a prática do estudo de gramática voltado aos usos reais da língua.

Como afirma Antunes (2003, p. 121), pouco adianta o aluno saber a classe de cada palavra sem que saiba a função daquela palavra dentro do texto, pois [...] não basta saber que MAS, por exemplo, é uma conjunção e, mais ainda, que é uma conjunção adversativa ou que ELE é um pronome pessoal do caso reto. É preciso que se saiba que efeitos se consegue com o uso de um MAS, ou o que pode acontecer com a compreensão do texto quando se usa um pronome.

Recorte 5

O material que é entregue para que o professor trabalhe com os alunos é feito com base em uma concepção de linguagem que não privilegia a interação. Os textos costumam ser usados como pretexto para o ensino gramatical e treino ortográfico.

O material citado pela acadêmica, responsável pelo relatório de onde extraímos o trecho acima, é o livro didático, que na sua grande maioria diz seguir as propostas dos PCN, mas que, na prática, não isso não é bem assim. Em um projeto de pesquisa desenvolvido durante a disciplina de Semântica, da qual uma de nós participou como aluna, que tinha como objetivo analisar livros didáticos, verificou-se que alguns livros didático ainda utilizam o texto somente como uma fonte, de onde os alunos retiraram frases ou palavras para responder as atividades que comumente o seguem. Dentre as questões que compõem essas atividades, uma ou duas é de gramática, o aluno geralmente tem que classificar determinada palavra ou retirar do texto palavras de uma determinada classe gramatical. As questões de interpretação não fazem o aluno refletir, não trabalham sentidos

do texto. Para responder questões desse tipo o aluno tem somente que reescrever algumas frases do texto.

O professor do ensino fundamental e médio, em suas aulas, geralmente utiliza como recurso didático apenas o quadro e o livro didático. Isso se torna um problema, pois, como discutido acima, esses livros possuem algumas falhas e cabe ao professor procurar complementar suas aulas com outros recursos, entretanto, suas referências de formação ainda pouco o animam (ou pouco o subsidiam) para tal empreendimento.

Recorte 6

Os alunos encontram uma grande dificuldade em por em prática as regras gramaticais, e sem o domínio gramatical é praticamente impossível se desenvolver uma boa pronúncia da língua.

A dificuldade enfrentada pelos alunos em relação ao uso adequado da gramática diz respeito à norma culta tanto na modalidade oral quanto escrita, pois todos possuem um conhecimento gramatical, sabem se comunicar entre si e com os professores. Aqui, entendemos a gramática escolar, aquela privilegiada na escola, como um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta. Antunes (2007, p. 30) diz que a gramática normativa [...] não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da *língua prestigiada socialmente*. Enquadra-se, portanto, no domínio do *normativo*, no qual define *o certo* o como deve ser da língua e, por oposição, aponta *o errado* o como não deve ser dito.

Quando a acadêmica (estagiária) diz que sem os conhecimentos de gramática é impossível desenvolver uma boa pronúncia da língua, além de não reconhecer que todos nós temos o domínio de uma gramática, que existe uma gramática internalizada, o que ela entende por uma boa pronúncia da língua não é competência somente da gramática, pois, como afirma Antunes (2007, p. 51-52), “[...] a gramática, sozinha, não é capaz de preencher as necessidades internacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos.” Além disso, acreditamos que, do ponto de vista da variação, a língua não é constituída somente por uma gramática, mas por conjunto de variedades, cada uma destas com sua norma específica (regularidades): uns pronunciam, por exemplo, ‘teatro’, outros, ‘tiatro’, mas ambas as formas/pronúncias estão efetivando uma palavra da língua, sem problemas para a compreensão do ouvinte, além do mais, a língua não é apenas uma questão de pronúncia/fonética, mas compreende todos os microssistemas: fonológico, morfológico, sintático, semântico.

Recorte 7

A gramática foi trabalhada a partir da leitura dos textos encontrados nos livros didáticos e redações produzidas pelos alunos. É uma gramática de cunho descritiva mas com resquícios do normativo que se encontra na maioria das gramáticas contemporâneas. Saber que estilo gramatical utilizar tem sido o maior desafio do professor, dificultando a aprendizagem do aluno que apresenta deficiências trazidas do ensino primário.

Nesse excerto há, pois, dois pontos interessantes. Primeiro o acadêmico diz ter trabalhado a gramática a partir de redações produzidas pelos alunos, o que é bastante interessante, visto que o comum é o professor começar pelo ensino de gramática com frases sem contexto efetivo de uso, e em seguida pedir para que os alunos produzam determinados tipos de textos, levando-os a utilizar a categoria gramatical estudada. A didática utilizada pelo acadêmico faz com o que o estudo de gramática aconteça de forma mais natural, levando em conta o conhecimento que os estudantes já possuem e não de forma mecânica como é o costume tradicional.

O segundo ponto foca a dificuldade apontada pelo discente no que diz respeito a qual tipo de gramática os professores devem ensinar a seus alunos, pois, dependendo da gramática escolhida, o aluno poderá ter dificuldades na aprendizagem. Há diversos tipos de gramática, porém os PCN

propõem a adoção de uma proposta que vise ao uso e à reflexão. Para concluir essas reflexões, vale enfatizar que, de acordo com os PCN (1998, p. 28-29):

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

Considerações finais

Os resultados apresentados até o momento são parciais, visto que esta pesquisa está ainda em andamento. Prosseguindo-se, na geração de novos dados, utilizaremos para análises as entrevistas semiestruturada em áudio, cedidas por estudantes do curso de Letras que já fazem estágio, bem como respostas de questionários concedidas também por eles, tematizando a gramática e o seu ensino.

Conforme os dados coletados até o presente momento, o que podemos perceber é que a maioria dos estudantes sabe o que está sendo proposto em relação ao ensino de gramática, os estagiários estão cientes das mudanças que precisam ser feitas a esse respeito, porém, ao chegarem à escola, muitas vezes não conseguem colocar a teoria vista na universidade em prática, e acabam repetindo o que se busca mudar, que é o ensino de gramática desvinculado do texto e do uso efetivo por parte do aluno.

Por não se sentirem seguros em ensinar gramática da forma tradicional ou mesmo da maneira considerada mais eficaz, alguns acadêmicos preferem trabalhar outros conteúdos e não a gramática. Há também aqueles que tentam inovar no que diz respeito ao ensino de gramática e não são bem aceitos pelos estudantes das escolas onde estagiam. Estes pensam que o estudo de gramática se resume em identificar classes gramaticais, tempos e modos verbais.

Em relação a qual tipo de gramática ensinar, é importante que os professores, como enfatiza Possenti (1996), façam com que seus alunos sejam capazes de se expressar de acordo com o que cada circunstância exige, fazendo-os se apropriarem de diferentes variedades da língua.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas para colocar em prática o que se tem estudado, o importante é que os acadêmicos em sua maioria sabem o que tem que ser feito, e, como o trabalho do professor é contínuo, com o tempo, eles, assim como os alunos, irão se adequando às novas tendências em relação ao ensino de gramática e demais conteúdos, bem como em relação a novas metodologias. É de fundamental importância que os professores tomem conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos e procurem colaborar cada vez mais incisivamente para que essas dificuldades sejam problematizadas e superadas.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003
_____. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa: ensino fundamental II. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Tradição gramatical e gramática tradicional. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2002.
- OLIVEIRA, Aroldo Magno. Gramática e ensino de língua: perspectivas científicas e ideológicas. Revista Eletrônica Querubim (UFF). v.02, 2006, p.1-7.
- PERINE, M. A. Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola, 2010.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de letras, 1996.
- SANTOS, Janete S. dos. Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins : modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial. Tese de Doutorado (Unicamp). Campinas-SP, 2010.
- SILVA, Wagner Rodrigues. Estudo da gramática no texto:demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá-PR, Eduem, 2011.
- SILVA, Wagner R.; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: SILVA,Wagner R.; MELO, L. C. **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Araguaína-TO: Universidade Federal do Tocantins-UFT, 2009, p.37-62.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

NOS LIMITES DA ESCRITA: LITERATURA E AIDS NAS NARRATIVAS DE CAIO FERNANDO ABREU

Rodrigo da Costa Araujo
(UFF/ FAFIMA)⁴⁶

Resumo

Este texto analisa algumas narrativas de Caio Fernando Abreu (1948-1996), tendo como vista a constituição da AIDS como representação literária, sua relação com o corpo e transgressões dos personagens. Esses elementos temáticos e metafóricos, espécie de *leitmotiv* da sua prosa, surgem ora carregados de uma visão mais lírica, profundamente subjetivadas pelo narrador, ora por uma visão mais sarcástica e cruel. Com esse discurso vertiginoso, entretanto, as narrativas do autor gaúcho apreendem cenas e obscenas da prosa urbana contemporânea.

Palavras-chave: AIDS - cidade - narrativa contemporânea - Caio Fernando Abreu

Abstrat

This paper examines some narratives of Caio Fernando Abreu (1948-1996), as having AIDS in order to build as literary representation, its relationship with the body and the characters' transgressions. These thematic elements and metaphorical, a kind of leitmotif in his prose, there are now loaded with a more lyrical, deeply subjectivized by the narrator, sometimes by a more cruel and sarcástica. With this dizzying discourse, however, the narratives of the author gaúcho seize obscene scenes and urban contemporary prose.

Key words: AIDS - city - contemporary narrative - Caio Fernando Abreu

Primeiras Cenas, algumas obscenas

“A literatura é mesmo, como a transgressão da lei moral, um perigo”.
BATAILLE, George.
A Literatura e o mal. (1989, p. 22)

Nenhum leitor atento da cena contemporânea deixa de experimentar uma profunda inquietação na literatura. O mal-estar contemporâneo apresenta marcas específicas em relação ao ser humano - e à literatura, consequentemente, não fica fora dessas discussões.

Nesse cenário, a prosa vertiginosa de Caio Fernando Abreu (1948-1996) revela o ser humano pós-moderno, fragmentado, espelhado de uma sociedade hegemônica pelo imaginário

⁴⁶ **Rodrigo da Costa Araújo** é professor de Literatura Infantojuvenil e Teoria da Literatura na FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, Mestre em Ciência da Arte [2008 - UFF] e Doutorando em Literatura Comparada [UFF]. Ex Coordenador Pedagógico do Curso de Letras da FAFIMA, pesquisador do Grupo Estéticas de Fim de Século, da Linha de Pesquisa em Estudos Semiológicos: Leitura, Texto e Transdisciplinaridade da UFRJ/ CNPq e do Grupo Literatura e outras artes, da UFF. Coautor dos livros *Literatura e Interfaces* e *Leituras em Educação*, ambos da Editora Opção (2011). E-mail: rodricoara@uol.com.br

do capitalismo de consumo, e que percebe a própria vida “consumida” na sociedade do espetáculo e na angustiante corrida ao sentimento de vazio e solidão.

Fruto de um contexto pós-militar, de proibições, perseguições, exclusão e poder, seus textos enfocam temas que interrogam a vida social, a normalidade, a limitação do narcisismo, o politicamente correto, as regras sociais, a sexualidade, enfim, temas não atribuídos à literatura bem comportada.

Forja-se, nessa escritura pós-moderna, uma prosa que instiga transformação nas formas pelas quais a sociedade/o leitor se defronta com os desvios, exigindo novas saídas, outros paradigmas, deslocam-se vários sentidos. Instauram caminhos de silêncio e perguntas. O vírus atravessa o texto, silenciosamente, pelas frestas do sentido, pelas metonímias contextualizadas que inscrevem no texto o inominável e avassalador que domina as cenas.

A AIDS⁴⁷, dentre os vários temas do autor, surge na literatura brasileira como dinâmica perversa de uma escritura que sobrevive nos limites, nos extremos entre a vida e a morte, entre Eros e Thanatos. Isso, no entanto, não equivale à constatação de que o tema em questão sugira a construção de uma literatura com signos que busquem a morte, mas que no risco de morrer ou nas experiências limites, a literatura desconstrua a própria AIDS ou qualquer doença. Essas discussões nas palavras de Joel Birman (2002, p.48) confirmam que:

“O risco de morrer, todavia, é decorrente do questionamento, não em nome da destruição ou do simples desafio, mas em função da expansão das possibilidades existenciais. Dito de outro modo, viver ou morrer podem ser as conseqüências do risco assumido pelo gesto transgressor, sem que isso signifique a busca da morte, mas apenas a realização de algo existencialmente mais condizente”.

Nesse sentido, a prosa “contaminada” também contamina o leitor - que na angústia de procurar entender, constrói sentidos cada vez mais envolventes e conflituosos. Contos como *Pela Noite*, *Dama da Noite*, *Linda, uma história horrível* exploram tal temática sem perder a beleza e delicadeza dos signos. O mesmo pode ser visto em suas crônicas.

Segundo o estudioso Marcelo Secron Bessa, no livro *Os Perigosos*, esse discurso muitas vezes surge sem fazer referências as siglas AIDS ou HIV. Tudo fica sugerido pelos signos no contexto lingüístico e na trama textual que vai se montando. Em *Histórias Positivas* o estudioso discute a AIDS e sua representação cultural na literatura brasileira. De qualquer forma, seus estudos confirmam o que Susan Sontag afirma em *Aids e suas metáforas* (1989) reiterando a ligação do imaginário da AIDS com o do estrangeiro, “sempre identificado com o não-nós, o estranho” (1989, p.57-58).

Narrativas envenenadas

Não existe volta para quem escolheu o esquerdo.
Caio Fernando Abreu

Nas crônicas-cartas, como diário íntimo lido em partes, Caio não explicita declaradamente que se descobriu portador do vírus HIV. Figurativizada como “coisa estranha”, na primeira crônica, a morte configura-se no corpo com signos da “dor”, “veias inchadas”, “tubos de plásticos ligados a agulhas enfiadas nas veias”. Assim, o tema da morte vai assumindo força, gradativamente de uma carta para outra. Ficcionalizada na ilusão discursiva de que a doença não existe; é apenas uma

⁴⁷ A AIDS na literatura de Caio F. Abreu, para Ana Paula T. Ohe, não é retratada a partir de sentimentalismos piegas ou mesmo como fatalidade, ela é escrita de forma natural e encarada como uma realidade a qual todos estão sujeitos. As representações do HIV/AIDS, geralmente, não designam o fim de todas as coisas, mas um novo recomeço (OHE, 2009, p.14).

“vertigem”, algo transitório. O leitor constrói, através das pistas fornecidas, um jogo de esconde-esconde.

Na *Segunda Carta para além do muro* - após as pistas fornecidas na primeira - ganham vez o surto e a vertigem. Ao delirar, vertiginosamente com “anjos”, “querubins”, “serafins” e “demônios”, o sujeito ficcionaliza um céu no qual os “anjos”, nem tão celestiais assim, representam o elo com o mundo real.

Ao revelar o “teste” e que era “HIV positivo”, o enunciador, agora destemido, sugere, através da força dos argumentos, conquistar o enunciatário, que deverá agir de forma não-preconceituosa na nova condição. Afinal, “o que importa é a Senhora Dona Vida”. Na quarta e última carta-crônica, constata-se o confronto do enunciador com a morte, ficcionalizada como: “Uma cara que se conquista ou ousa, que a vida traça, impõe e esculpe fundo em lascas e vincos feitos num mapa em relevo” (ABREU, 1996, p.183).

Nessa “cara”, que sintetiza as ruínas, as vivências do sujeito, as amarguras e os prazeres de estar no mundo contrapõe-se à face tradicional da morte, mas nem por isso é menos assustadora ou dolorosa: “Nas pupilas dela vejo meu próprio horror refletido”. A representação da morte, nesta *Última carta para além dos muros*, já não surge como um fado árduo para o enunciador. O que se percebe é um reconhecimento da transitoriedade humana e condição no mundo.

Já em *Linda, uma história horrível*, segundo BESSA, não há referências às siglas AIDS ou HIV, mas o protagonista é entendido por detalhes físico de seu corpo, num jogo metonímico das partes que revelam o todo e as lesões na pele do personagem como signos que seriam indicativos do sarcoma de Kaposi.(2002, p.119). O vírus, que perpassa os contos citados, é sugerido na metáfora do “ex-cêntrico”, do diferente, das imagens do final do século que deixaram marcas na discursividade que hoje montam as narrativas “poluídas” e contaminadas com “personagens malditos”:

“Eu sou a dama da noite que vai te contaminar com seu perfume venenoso e mortal. Eu sou a flor carnívora e noturna que vai te entontecer e te arrastar para o fundo do seu jardim pestilento. Eu sou a dama maldita que, sem nenhuma piedade, vai te poluir com todos os líquidos, contaminar teu sangue com todos os vírus. Cuidado comigo: eu sou a dama que mata, boy” (ABREU, 1988, p. 95).

No curta, do mesmo título, a sombra parece ultrapassar os limites individuais, atingindo o coletivo; a identidade enfim, desaparece nos jogos de luzes. As imagens refletidas rapidamente na tela, resultado de perturbações vertiginosas, mergulham nas profundezas sombrias de si mesmas, e se confundem no emaranhado composto pelas figuras imaginárias que se movem num denso nevoeiro da boate noturna.



Figura 1
Cenas do curta- metragem *Dama da Noite* (1999)

Assim, personagens e leitor perdem-se sem os referenciais e neste embate, o devaneio poético é um recurso capaz de equilibrar Eros e Thanatos na narrativa que incorpora a metonímia da roda gigante e num sentido espiral, seduz todos que se aproximam dela, contaminando-os vorazmente.

Nesse fragmento, sugere-se que todas as relações estão rotas, podres, e os episódios das narrativas surgem como as circunstâncias dessa decomposição. A realidade discursiva, as cenas, os diálogos que se traduzem em monólogos constantes, impõem-se numa tensão permanente, feita de pulsão sem artifício, numa espécie de realismo, que, entretanto o transcende.

Esse sentimento de errância constante e de uma náusea que ronda suas personagens, como uma espécie de “vírus narrativo” e frustrante predominam num crescente na narrativa e no curta metragem. Mais do que integrantes desse ou daquele grupo social, elas se enquadram em um ideário que se constituiu nos anos 60/70, num período de efervescência no qual se pregava “... a valorização da marginalidade urbana, a liberação erótica, a experiência das drogas, a festa...”

A marginalidade é tomada não como uma saída alternativa, mas no sentido de ameaça ao sistema; ela é valorizada exatamente como opção de violência em suas possibilidades de agressão e transgressão. “A contestação é assumida conscientemente. O uso de tóxicos, a bissexualidade, o comportamento descolonizado são vividos e sentidos como gestos perigosos, ilegais e, portanto, assumidos como contestação de caráter político” (HOLLANDA, 2004, p.77).



Figura 2
Cenas do curta- metragem *Dama da Noite* (1999)

Diferentemente do conto *Dama da noite, Pela Noite* narra a história de dois jovens, sem perspectivas, que partem numa noite de sábado em São Paulo, em busca de algo maior que o preenchimento do vazio e o mascaramento da solidão. A trama gira em torno do relacionamento homoerótico entre Pêrsio e Santiago cujos nomes dos mesmos fazem parte de um jogo proposto por um deles que é crítico de teatro. Pautados nesse terreno de ilusão, da simulação/máscara, o dono do apartamento fica sendo Pêrsio, do romance *Os Prêmios*, de Júlio Cortazar e seu convidado - Santiago, da obra *Crônica de uma morte anunciada*, de Gabriel Garcia Márquez, forma como são identificados ao longo de toda a narrativa⁴⁸.

O amor homoerótico é tematizado no conto, como um “filme em câmara lenta. Talvez três vezes, repetindo os mesmos fotogramas - gesto incompleto, gesto incompleto e gesto incompleto” (ABREU, 1996, p. 57) remonta a valores da estética *camp* em que tudo pode ser caracterizado por

⁴⁸ Apesar de não serem os nomes dos personagens, os quais não são dados a conhecer, por isso serão identificadas ao longo desse ensaio a fim de se distinguir com mais clareza a quem se refere cada citação.

‘uma predileção pelo artificial e pelo exagero, por um tipo de esteticismo, uma forma de ver o mundo como um fenômeno estético’. (SONTAG, 1987, 318)

Quase não vejo ninguém, quase não saio mais. Dou aquelas aulas, volto para casa. Aí fico lendo ou vou ao cinema. Vou ao cinema quase todo dia. Ou vejo uns dois filmes na televisão cada noite. Já ando vendo as coisas, as coisas todas como. Como se meus olhos fossem lentes. Dessas de cinema, um “close”, pá, vejo mais perto. Um “zoom”, pá vou afastando (ABREU, 1996, p.98).

Verdade e falsidade ou jogos de montar, nesse sentido, passam a designar limites inalcançáveis, tanto no campo do real, quanto no campo da performance teatral nas relações entre Pêrsio e Santiago. O autor parece pouco interessado em localizar suas personagens no tempo ou cenários muito verídicos (no sentido de identificáveis), mas fica clara a presença da atualidade como contexto de toda a paranoia que vai se desenvolver entre eles.

A atitude camaleônica da narrativa, que embora faça uso do narrador em terceira pessoa, constrói o foco narrativo mais complexo e variado do que se pode perceber numa visão superficial.

O excessivo detalhamento, aliado à técnica descritiva, é um elemento que corrobora a impressão de que se está diante de um painel fotográfico. O leitor é arrastado pela ilusão de realismo inerente à palavra do narrador, que também encontra uma narrativa lenta em consequência das interrupções do pensamento. Esse recurso desencadeia no corpus narrativo uma morosidade como nos recursos fílmicos. É por isso que se tem a impressão de um texto que fotografa o real, transpondo-o tão fielmente quanto a palavra consegue transpor.

Nessas colagens e caleidoscópios repletos de imagens, nessas utilizações de recursos da linguagem cinematográfica, nas citações literárias que lembram os nomes dos personagens, nas intrincadas relações entre imagem e linguagem verbal, Caio vai construindo uma poética do recorte-colagem ou simplesmente do recorte, o que também pode ser intitulado de um discurso vampiresco, um discurso que depende de outros discursos.

Na escrita cinematográfica de Caio, o leitor atento, fisgado pelo jogo de simulações, tenta decodificar o simulacro do “amor inventado”, como dizia Cazusa. Cinema, teatro e música culminam, nesse conto, para representar “marginais que vivem com ironia nas entrelinhas” que falam da AIDS, dos desvios do amor, da loucura lúcida, “dessa magia de encantador de serpentes, que, despojado e limpo, vai tocando sua flauta e as pessoas vão se aproximando de todo aquele ritual aparentemente simples, mas terrível, porque revelador de um denso mundo de sofrimento. De piedade. De amor.” (FERRAZ, 1983, p.2).

A mistura de planos narrativos extra e intradieгéticos, a discussão da própria ficcionalidade do que está sendo representado (ou filmado) ou do gênero do texto (conto? novela?), a composição polifônica para estruturar o discurso (cinema, teatro e música), a mistura de biografemas e ficção, a ironia e o simulacro reforçam o discurso metafictional apontado por Linda Hutcheon em *Poética do Pós-Modernismo* ou em outros enfoques discutidos no famoso ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica*, de Walter Benjamin.

Assim, a questão do enredo e suas implicações na sequência lógica e temporal dos acontecimentos em *Pela Noite* ficam comprometidos, pois desconstroem normas já questionadas pelas narrativas truncadas e carregadas de elipses de Clarice Lispector, uma das maiores influências de Caio para moldurar sua escritura cinemática.

Nesse filme pelas ruas da cidade, com identidades “emprestadas”, Pêrsio e Santiago constroem com máscaras, um amor homoerótico, de seres ex-cêntricos que “buscam o

conhecimento do ser humano que existe por trás das máscaras de cada um. A história termina quando realmente começa:” Eu não me chamo Santiago. E eu não me chamo Pérsio, portanto, nós não nos conhecemos”. Aí é que eles começam a se conhecer, porque até aí foi um jogo” (BESSA, 1997, p. 8).

Esse estilo vertiginoso e impressionista marcado pelo jogo como na crônica *O rosto atrás do rosto*, do mesmo autor, lembra que “o rosto não era um rosto vivo. O outro rosto era uma máscara morta sobre um outro rosto vivo. Estendeu as duas mãos e arrancou a máscara do outro rosto” (ABREU, 1996, p. 37).

Assim, nas narrativas citadas, registramos uma história de imagens, além de pontuadas por um ritmo cinematográfico e editada por narradores-transgressores que, ao buscarem novas formas, aventuram-se pelo “não-lugar” da linguagem, situando-se, eles próprios, num entre-lugar em que, à deriva, procuram por sua condição humana.

(Des)vendando a AIDS

“Queria tanto poder usar a palavra voragem. Poder não, não quero poder nenhum, queria saber. Saber não, não quero saber nada, queria conseguir. Conseguir também não - sem esforço, é como eu queria. Queria sentir, tão dentro, tão fundo que quando ela, a palavra, viesse à tona, desviaria da razão e evitaria o intelecto para corromper o ar com seu som perverso. A-razional, abismal. Não me basta escrevê-la - que estou escrevendo agora e sou capaz de encher pilhas de papel repetindo voragem voragem voragem voragem voragem voragem sete vezes ao infinito até perder o sentido e mais nada significar (...) Eu quero sê-la, voragem”. ABREU, Caio Fernando. *No centro do furacão*. In: *Pequenas Epifanias*. p.52

Atento a diversas crises da subjetividade que caracterizam a sociedade pós-moderna e do espetáculo, o autor explora os mecanismos e metáforas perversas do discurso e da dinâmica social, superando a perspectiva convencional e desconstruindo a própria “dor vivida”.

A AIDS, nesse cenário de representação, surge como metonímia do mal, reforço de um estilo desconcertante e incômodo, capaz de abraçar o paradoxo e as metáforas como modo de ser fragmentário e dissociado das personagens, promove repulsa e estranhamento.

Objeto de uma escritura voraz e envolvente, o leitor (que apavorado com o discurso do “mal”) ora excita-se identificado com as representações do mal, ora demonstra horror com tal prática discursiva. Muitas vezes desprendidas de qualquer sentido utópico proporcionado pelo contexto histórico, as personagens transgressoras de Caio desafiam a própria linguagem que as representam, ora reforçam, ora desconstroem os discursos que as envolvem. Caio Fernando Abreu, muitas vezes através de seu discurso silencioso e voraz fala da morte sem precisar de significantes, por isso explorando os limites do verbal, ensurdece os ouvidos de qualquer leitor.

Entre a palavra e o silêncio, entre o que diz e o que sugere dizer, entre signos fugidios, situa-se o texto de Caio Fernando Abreu. Ler a sua prosa é penetrar nesse jogo tenso e denso onde forças opostas se digladiam. Recuperar a vida concreta significaria reunir o par vida e morte, reconquistar o um no outro, o tu no eu, e assim descobrir a figura do mundo na dispersão dos fragmentos. Mas os fragmentos das narrativas de Caio não conseguem se reagrupar de modo a constituir uma figura única. Paradoxais, sempre questionadas, as imagens se multiplicam, negam, intensificam, aumentam, diminuem, caminham à deriva, procuram.

Referências Bibliográficas:

- ABREU, Caio F. *Morangos Mofados*. 9ª ed. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.
- _____. *Ovelhas Negras*. Porto Alegre. L&PM, 2002.
- _____. *Estranhos Estrangeiros*. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.
- _____. *Os Dragões não conhecem o Paraíso*. São Paulo. Companhia das Letras, 1988.
- _____. *Cartas*. Org. Ítalo Moriconi. Rio de Janeiro. Aeroplano. 2002.
- _____. *Pequenas Epifanias*. Porto Alegre. Sulina. 1996.
- _____. *Pela noite*. In: *Estranhos Estrangeiros*. São Paulo. Companhia das Letras. 1996.
- ARAUJO, Rodrigo da C. *Matrizes Filmicas na narrativa pós-moderna de Caio Fernando Abreu*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte). Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2008.
- _____. *Caio Fernando Abreu em Cartas: Paixão e arte de escre(vi)ver*. In: *Texto e Leituras. Estudos Empíricos de Língua e Literatura*. Publit. Rio de Janeiro. 2007.
- BATAILLE, Georges. *O Erotismo*. Trad. de Claudia Fares. São Paulo, Ars, 2004.
- _____. *A Literatura e o Mal*. Trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1989.
- BESSA, Marcelo Secron. *Histórias Positivas. A Literatura (des)construindo a AIDS*. Rio de Janeiro. Record. 1997.
- _____. *Os Perigosos. Autobiografia e AIDS*. Rio de Janeiro. Aeroplano. 2002.
- BIRMAN, Joel. *Nas bordas da transgressão*. In: *Transgressões*. Carlos A. Plastino (org.). Rio de Janeiro. Contra Capa Livraria. 2002. p.43-61.
- FERRAZ, Geraldo Galvão. *Pelas Noites Vazias*. Isto É. São Paulo, n° 355, ano 7, p. 86, 1983
- HOLLANDA, Heloisa B. de. *Impressões de Viagem. CPC, vanguarda e desbunde. 1960/70*. Rio de Janeiro. Aeroplano. 2004.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Trad. Ricardo Cruz. RJ. Imago, 1991.
- OHE, Ana Paula T. *Um giro “Pela Noite” gay em Caio Fernando Abreu*. In: SILVA, Antonio de Paula Dias da e CAMARGO, Flávio P. *Configurações homoeróticas na literatura*. São Carlos. Claraluz. 2009. pp.9-25.
- SILVA, Antonio de Paula Dias da e CAMARGO, Flávio P. *Configurações homoeróticas na literatura*. São Carlos. Claraluz. 2009.
- SONTAG, Susan. *AIDS e suas Metáforas*. São Paulo. Companhia das Letras. 1989.
- _____. *A Doença como metáfora*. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1984.
- SOUZA, Fabiano de. *Caio Fernando Abreu e o cinema: o eterno inquilino da sala escura*. Porto Alegre. Sulina. 2011.

Filmografia:

Dama da Noite, curta-metragem. (35mm, cor, 15min, 1999) - Dirigido por Mário Diamante

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

ENTRE RUÍNAS E ESTILHAÇOS: MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO DA DOR E DA CATÁSTROFE⁴⁹

Rodrigo Jorge Ribeiro Neves

Doutorando em Estudos de Literatura
(UFF – RJ)

Pesquisador da Fundação Casa de Rui Barbosa

Resumo: Dor e sofrimento despedaçam o homem e sua consciência, deste modo, as tentativas de recordar e falar sobre os terríveis eventos que provocaram esses males podem não ser efetivas, pois as palavras perdem-se dentro da cadeia de significação. No entanto, considerando que a “ruína”, no sentido dado Walter Benjamim, carrega em cada pedaço novas possibilidades de sentido, nada então se perde completamente. A arte, em suas dimensões reintegradora e expressiva, talvez seja o caminho possível para que o homem não se cale nem pereça.

Palavras-chave: Ruína; memória; catástrofe.

Abstract: Pain and suffering shatter the man and his conscience, thus attempts to remember and talk about terrible events that caused these evils may not be effective, because words are lost within the chain of signification. However, considering that the “ruin”, in the sense given by Walter Benjamim, brings in each piece new possibilities of sense, so nothing are lost completely. The art, in its reintegrative and expressive dimensions, may be the possible way for man not be silent or perish.

Keywords: Ruin; memory; catastrophe.

Nascemos em um século arruinado, pedaços espalhados de construções, corpos e ideais. Nesse cenário de destruição, fragmentos de palavras que tanta coisa nos diziam parecem nos angustiar por não reunir mais nenhum sentido. Caminhamos sem rumo, tentamos, pelo menos, alguma sombra de afeto, algo que realmente nos afete, provoque e que possa nos mover do lugar onde tudo parece estar ausente. Não estamos em guerra. É apenas o progresso, o passo um pouco acelerado da nossa evolução.

No presente artigo, refletiremos sobre a memória do sofrimento e sua tentativa de representação pela palavra que, ao se mostrar insuficiente, se estilhaça em sua significação. Este processo será analisado sob um olhar semiótico, considerando as cadeias de significações envolvidas na interação social, ou seja, bakhtinianamente, a palavra como elemento de conexão com o mundo através da relação dialógica com o Outro, sendo a arte o único meio capaz de resgatar essa relação. No entanto, é importante salientar que este estudo não pretende esgotar um aprofundamento teórico sobre a matéria em análise, já que o tema possui copiosa literatura específica e, ainda assim, enseja perquirição mais ampla, mas discutir questões, levantar hipóteses, sugerir caminhos possíveis.

Ruínas e pedaços

Para Walter Benjamin, o progresso que a história da humanidade tem vivido não passa de uma cadeia de acontecimentos que se amontoam em ruínas num fluxo inevitável. Numa de suas teses mais conhecidas em “Sobre o conceito da História”, onde compara o quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee, ao que seria o anjo da história, o filósofo alemão trata essa cadeia como um

⁴⁹ Este artigo foi desenvolvido a partir da comunicação homônima apresentada no evento “Seminários Intersemióticos IV: da semiologia à semiótica e vice-versa”, coordenado pelo prof. dr. Lautuf Isaias Mucci, em 7 de julho de 2009, no Instituto de Letras da UFF.

desenvolvimento do declínio, em que tudo se constrói a partir dos pedaços de uma destruição irresistível. Mas para Benjamin, o fragmento pode ser o princípio de outro significado, ainda que um anterior tenha se perdido, pois o materialismo dialético presente em seu pensamento filosófico aponta para o movimento do que aparentemente se opõe, em que a história é um fluxo de transformações também inevitáveis, e o homem, consciente desse movimento, deve lutar para não ser sobrepujado por ela e soterrado em suas ruínas.

Tomando, assim, o conceito benjaminiano de “ruína”, podemos pensar nas possibilidades de significação das palavras que se perdem em pedaços. Em *Origem do drama barroco alemão*, Benjamin desenvolve esse conceito para explicar sua teoria do alegórico, em que é atribuída uma função semiótica de índice à alegoria barroca, como um quadro em que desfilam figuras que significam apenas o que está para além do que se vê. Na citação a seguir, o filósofo alemão comenta o trecho de uma peça de Calderón de la Barca, para ilustrar o emaranhado de sentidos na fragmentação da linguagem:

Por acaso, a mulher de Herodes, Mariamne, encontra os fragmentos de uma carta em que o tirano ordena a morte da esposa, caso ele próprio venha a perecer, a fim de salvar sua honra conjugal, que ele supõe comprometida. Mariamne ergue do chão esses fragmentos, e tenta reconstituir o conteúdo da carta, através de linhas altamente expressivas. [...] Mesmo isoladas, as palavras são fatídicas. Somos tentados a dizer que o mero fato de que assim desmembradas elas continuem significando alguma coisa dá a esse significado residual um caráter ameaçador. Assim, a linguagem se fraciona, prestando-se, em seus fragmentos, a uma expressão diferente e mais intensa.⁵⁰

Os pedaços de um significado não multiplicam este em várias partes, mas coloca-nos diante de outras possibilidades de leitura, levando em conta o grau de envolvimento com a experiência despedaçada. Partindo disto, podemos pensar na nossa relação com as catástrofes, sejam elas da magnitude da *Shoah* e do ataque terrorista às Torres Gêmeas, em 11 de setembro de 2001, ou da especificidade cotidiana da vida de cada um, como a perda de um ente amado. Ao tentar construir uma cadeia de significados desses eventos, de seus pedaços, perdemos-nos na sua pulverização inevitável, ou seja, ao reunir os pedaços para, dialeticamente, dar outras possibilidades de sentido, estes se fragmentam cada vez mais até o estilhaçamento, pois diante da dor e do sofrimento, não há linguagem comum que dê conta, em que possa caber outro sentido nem resgatar o que se perdeu. O que há, neste caso, é uma tentativa frustrada de significação que nunca se efetiva, sempre se perde e se distancia cada vez mais.

A ferro e fogo

Desde antes o primeiro papel feito por Ts'ai Lun⁵¹, os papiros de entranhas de animais, as paredes das cavernas da Antiguidade, o homem tem buscado um meio de gravar indelevelmente o que vive, observa, experimenta, pensa. Quando surgiu no homem a *consciência*, este viu-se impelido a marcar a ferro e fogo tudo o que essa consciência lhe apresentava, e se sentiu, assim, rasgado por dentro, invadido pelo mundo à sua volta através da realidade percebida. Surge assim, nesse homem, a *memória*.

De acordo com Nietzsche, a memória forjada no homem só tornou-se possível pela dor, como fogo intenso e inextinguível, a fim de que aquilo que se sentiu necessidade de gravar na

⁵⁰ BENJAMIN, 1984, p. 229-230.

⁵¹ “Funcionário da corte imperial chinesa que, no ano 105 ou em torno dele, presenteou o imperador Ho Ti com amostras de papel.” (HART, 2002, p.82)

memória jamais possa ser esquecido⁵². Portanto, desta maneira, não há memória sem esquecimento, e vice-versa.

“Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória” [...] Jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício, quando o homem sentiu a necessidade de criar em si uma memória.⁵³

Em relação aos eventos de dor e sofrimento, das experiências difíceis e traumáticas, a memória surge da fenda aberta na consciência e manipula as imagens que registramos, de acordo com o grau que o corpo ainda suporta, pois tanto lembrar quanto calar podem causar muitas dores. Até que ponto, não apenas é possível, como também é necessária a omissão dos fatos? Quão salutar seria para restaurar a relação entre nós. O processo de deturpação das imagens pela memória não é apenas agressão física ou psicológica, mas também moral. Neste ponto, a relação que o ser humano, marcado a ferro e fogo por uma dor inexorável, tinha com sua realidade perde-se de algum modo, os laços que tenuemente foram tecidos desde a tenra idade são corroídos, e algo se perde, quiçá definitivamente. Portanto, podemos pensar na memória e sua relação dialética com o esquecimento nos instantes paroxísticos da experiência, nas *situações-limite*, e assim perceber que a síntese desse conflito se dá não quando as agressões cessam de causar dor, mas quando penetramos no mecanismo da própria dor, compreendendo que o mundo é tudo aquilo que está e que não está, e o real, um jogo semiótico infinito de presenças e ausências.

E o mundo em que vivemos, este real que nos cerca, é feito de imagens em profusão, como coletiva memória artificial. Considerando que o princípio da memória, na tentativa de representar a experiência que se tenta lembrar, é o embate entre as várias imagens que produzimos, então sofremos uma deformação nesse processo quando as imagens genuínas são confrontadas com aquelas produzidas, forjadas, bombardeadas em nós o tempo todo. Susan Sontag, em seu livro *Diante da dor dos outros*, faz um estudo magistral sobre os efeitos das imagens de guerra, sejam elas fotografias ou pinturas, sobre nós, e como nossa relação com a realidade capturada pela imagem influencia na nossa postura, ora nos deixando apáticos diante de uma quantidade exacerbada de informações, ora nos revoltando, resultando disto alguma ação ou não. Para a escritora e filósofa norte-americana, “a memória congela o quadro; sua unidade básica é a imagem isolada”⁵⁴. Por isso, a deformidade da memória se dá, em princípio, na manipulação dessa unidade básica, a imagem, como dito supra, e que, com duas ou três, é possível desencadear uma guerra ou promover alguma paz.

Que não se torne cinzas

Representação é um conceito de filosofia clássica que, utilizado em semiótica, insinua – de maneira mais ou menos explícita – que a linguagem teria por função estar no lugar de outra coisa, de representar uma “realidade” diferente. Está aí, como se vê, a origem da concepção das línguas enquanto denotação: as palavras não são então nada mais do que signos, representações das coisas do mundo.⁵⁵

“Estar no lugar de outra coisa” não quer dizer necessariamente retirar esta coisa do lugar e colocar outra, dizer isso no lugar daquilo, ou preencher algum vazio. Muitas vezes, é importante assumir esse vazio, não jogar fora a palavra que, aparentemente, não serve. Pode servir. Quem sabe,

⁵² O conceito de gênese da memória apresentado por Nietzsche em sua *Genealogia da moral* trata, na verdade, de uma crítica ao ascetismo religioso que, desde o surgimento da consciência, tem buscado elementos que possam marcar os ideais de culto na vida dos homens através dos meios mais terríveis, pois, para as religiões, consideradas pelo filósofo como “sistemas de crueldade”, “algumas ideias devem se tornar indelévels, onipresentes, inesquecíveis, ‘fixas’”(NIETZSCHE, 2009, p. 46)

⁵³ *ibid.*

⁵⁴ SONTAG, 2003, p. 23.

⁵⁵ GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 419.

nela, pode caber outro sentido? Para Louis Hjelmslev, “sentido” é o suporte, o material, a substância, algo que nos conduz pelos planos do conteúdo e da expressão. Portanto, se não somos mais conduzidos por um dado conteúdo a alguma expressão, diante da aterradora experiência que nos tenha estilhaçado a respectiva substância ou suporte semiótico, serão em outros sentidos que chegaremos.

No entanto, não se trata de buscar uma outra “realidade”, ou de, por meio da representação, construir novos mundos, mas restituir outras possibilidades de conexão com a realidade de que nos perdemos com o estilhaçamento do sentido, uma violenta extirpação da percepção sensível diante do desastre, do sofrimento, da dor nossa e dos outros.

Mikhail Bakhtin, em seu *Marxismo e filosofia da linguagem*, entende a realidade enquanto construção da interação social, que só se dá pela percepção e compreensão de sua materialidade por meio dos signos que a constituem. Para o linguista russo, “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”,⁵⁶ remetendo-nos a “semiose ilimitada” de Charles Peirce. Ora, se é através desse processo, em que um signo nos leva a outro, que somos conectados à realidade material que nos cerca, então, podemos chamar de *semiólise* ou *contrassemiose* a quebra da cadeia intersemiótica, que ocorre nos eventos de estilhaçamento de sentido, fazendo-nos perder a substância comunicável, como as guerras, os desastres naturais, a perda de um amigo, o fim de qualquer coisa que nos tornava felizes, que era o sentido em que tudo tinha conteúdo e expressão na nossa vida.

Para que os signos despedaçados não se percam, somente a Arte pode restituir a conexão com o mundo, pois ela é o único meio capaz de reinventar outros sentidos. Onde vemos pedra, o escultor vê o busto de uma deusa; onde ouvimos um incômodo ruído, o músico ouve as notas de abertura de sua sinfonia; onde lemos palavras, meros registros tipográficos, o poeta lê os versos de sua ode mais bela. Todo corpo/objeto físico pode, portanto, não significar nada além de si mesmo, segundo afirma Bakhtin, mas quando este é percebido enquanto *símbolo* ou *imagem artístico-simbólica*, converte-se em signo, e um novo sentido se estabelece, sem que o corpo/objeto deixe de fazer parte de sua realidade material⁵⁷. Assim faz o artista ao criar e recriar o sentido estilhaçado, agindo nos interstícios do processo de semiólise, ou contrassemiose, fazendo uso das quebras desse processo como outro caminho possível, sem precisar omiti-las.

Podemos citar, por exemplo, o filme *Noite e neblina* (1955), do cineasta francês Alain Resnais, documentário sobre os campos de concentração nazistas, em que as imagens desses campos já vazios e desativados são mostradas a cores e intercaladas com imagens em preto e branco de quando funcionavam, com seus oficiais e prisioneiros. A narração foi escrita e falada por um dos sobreviventes, o escritor Jean Cayrol. Desse diálogo entre imagens e palavras, somos conduzidos pela poesia e perplexidade de uma catástrofe vergonhosa. Apenas pela mão do artista, é possível falar dela, apesar de jamais tocarmos na superfície de sua experiência, de sua dor real. Mas não é isso que queremos, os mortos não precisam ressuscitar nem as feridas abrir novamente. O ofício do artista é não permitir que a morte ou os lanhos do açoite nos tornem distantes da realidade a tal ponto que sejamos apenas corpos ambulantes esbarrando uns nos outros, ensimesmados, e que nossa expressão não seja, como diz Bakhtin da enunciação que parte do interior e fora do meio social do indivíduo, apenas “o grito inarticulado de um animal”.⁵⁸

Através de seu instrumento, a palavra, seja literária, pictórica, gestual ou sonora, o artista desloca nosso olhar e, assim também, nossos passos que, por descuido, nos levavam à deriva. Na sua escrita, “há o movimento de uma ruptura e o de um advento”⁵⁹. É nesse movimento que nossa

⁵⁶BAKHTIN, 2006, p. 32.

⁵⁷ *ibid.*, p. 30.

⁵⁸ *ibid.*, p. 124.

⁵⁹ BARTHES, 2004, p. 76.

conexão com o mundo através do Outro se refaz. O artista é como um incansável tecelão que faz dos nós e fios confusamente emaranhados a sua obra-prima, e é vestindo o tecido fabricado em sua trama que saímos recobertos de beleza.

Há um poema belíssimo do poeta e escritor uruguaio Mario Benedetti, “Por que cantamos”, que mostra essa capacidade que a palavra, nas mãos do artista, tem de transformar os estilhaços e cacos da experiência de dor e sofrimento numa canção que nos embala e dá força, a fim de que, na semiólise que nos distancia um do outro, possamos encontrar a brecha para um novo encontro:

Se cada hora vem com sua morte
se o tempo é um covil de ladrões
os ares já não são tão bons ares
e a vida é nada mais que um alvo móvel

 você perguntará por que cantamos

se nossos bravos ficam sem abraço
a pátria está morrendo de tristeza
e o coração do homem se fez cacos
antes mesmo de explodir a vergonha

 você perguntará por que cantamos

se estamos longe como um horizonte
se lá ficaram as árvores e céu
se cada noite é sempre alguma ausência
e cada despertar um desencontro

 você perguntará por que cantamos

cantamos porque o rio esta soando
e quando soa o rio / soa o rio
cantamos porque o cruel não tem nome
embora tenha nome seu destino

cantamos pela infância e porque tudo
e porque algum futuro e porque o povo
cantamos porque os sobreviventes
e nossos mortos querem que cantemos

cantamos porque o grito só não basta
e já não basta o pranto nem a raiva
cantamos porque cremos nessa gente
e porque venceremos a derrota

cantamos porque o sol nos reconhece
e porque o campo cheira a primavera
e porque nesse talo e lá no fruto
cada pergunta tem a sua resposta

cantamos porque chove sobre o sulco
e somos militantes desta vida
e porque não podemos nem queremos
deixar que a canção se torne cinzas.⁶⁰

⁶⁰ BENEDETTI, 1988, p. 103-105.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENEDETTI, Mario. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1988.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.
- GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- HART, Michael H. *As 100 maiores personalidades da história*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Enviado em 30/04/2012
Avaliado em 30/05/2012

EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS.

Rosangela Sueli Bruno

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Estela Natalina Mantovani Bertoletti

Professora Doutora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Resumo

Vislumbramos por meio deste texto, apresentar as concepções de criança e de infância, como constituintes da importância da Educação Infantil no atual contexto educacional brasileiro. Para isso, trazemos concepções históricas e teóricas sobre estes termos, a partir de pesquisa bibliográfica. Da pesquisa, pudemos concluir a necessidade da Educação Infantil na formação da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil, Infância, História.

Abstract

We seeked through this text, to present the views of child and childhood as a part of the importance of early childhood education in the current Brazilian educational context. To this, we brought up historical and theoretical conceptions of these terms from literature research. From this research, it was possible to conclude the need of early childhood education in the formation and development of a child.

Key-words: Child Education, Childhood, History

Introdução

A Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – que tem como finalidade o desenvolvimento da criança de zero até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, tem por função tornar todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos de cultura enriquecedora de seu desenvolvimento e inserção social, haja vista apresentarem características e necessidades diferenciadas das demais idades; é nesse sentido que temos que nos preocupar.

No que tange às crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil, sabe-se que é de suma importância a valorização e o respeito por elas, pois é nesse ambiente que as crianças passam a maior parte de sua infância, em companhia de pessoas que vão educá-las de forma sistematizada, tornando-as indivíduos que farão parte de nossa sociedade, de modo a que concebam valores, emoções, superações para conviver com as realidades em que estão inseridas no seu cotidiano.

Visando a um melhor e bem sistematizado currículo de valorização, respeito, cuidado e educação por essas crianças, devemos oportunizar momentos prazerosos para que elas se desenvolvam de maneira lúdica e prazerosa aprendendo juntamente com seus colegas e professores.

No entanto, questionamos: terá sido assim na história de constituição dessa modalidade de ensino? Para tentar responder, neste texto, fazemos considerações históricas e teóricas sobre conceitos de infância e de criança e da relação desses conceitos com a modalidade de Educação Infantil.

Tais considerações fazem parte de uma pesquisa⁶¹ mais ampla, em andamento, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação, nível de Mestrado em Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba/MS.

Criança e infância

A concepção de infância que temos nos dias de hoje é bem diferente daquela de alguns séculos atrás, isto porque esta visão é algo construído historicamente. Com isso, podemos perceber os contrastes que se deram com relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos.

Até por volta do século XII, segundo Ariès (1981, p. 17), “[...] A arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Esse pressuposto faz-nos pensar no quanto as crianças eram marginalizadas e desprezadas naquela época, não tinham voz e nem vez, não eram valorizadas nem por suas mães; isso devido à falta da consciência da particularidade infantil. Como se pode afirmar, não existia o sentimento de infância.

Já por volta do século XVI, pela representação da criança nas obras de arte, ao que tudo indica, ela começou a se tornar “importante”, como é exposto no trecho por Ariès (1981, p. 21):

A criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédica, acompanhando os ritos litúrgicos, as representações ou as circunscrições; a criança aprendiz de um ouvíres, de um pintor etc.

Isso pode parecer muito bom, mas segundo o mesmo autor, não foi bem assim. A infância foi representada apenas por pinturas; era apenas uma ideia que os pintores tinham para separarem “[...] o mundo das crianças do mundo dos adultos e a outra ideia, ao contrário, [...] anuncia o sentimento moderno de infância”. (ARIÈS, 1981, p. 21). Gostavam também de representar a criança por sua graça; esse sentimento de infância “engraçadinha” desenvolveu-se nos séculos XV e XVI.

Não há clareza com relação ao que se caracterizava como infância na Idade Média, no entanto, sabe-se que começa quando a criança nasce e dura até os sete anos e todos os que nascem nesse período são chamados de *enfant* (criança), “[...] que quer dizer não-falante, pois nessa idade essa pessoa não pode falar, pois ainda seus dentes não estão bem ordenados e nem firmes.” (ARIÈS, 1981, p. 6)

Algo muito importante de mencionar é quanto à taxa de mortalidade, que durante os séculos XIII ao XVII era muito alta; houve uma consciência comum em descobrir que a alma da criança também era imortal e foi então que as famílias passaram a vacinar seus filhos, higienizá-los, controlar o *putto*, isto é, não deixá-las nuas, e passaram também a controlar a taxa de natalidade cada vez maior. (ARIÈS, 1981)

⁶¹Esta pesquisa foi intitulada provisoriamente de: A Educação Infantil numa perspectiva histórica: Alfabetização e Letramento em Paranaíba/MS.

Como afirma Ariès (1981, p. 32), “[...] assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição”.

Assim, as crianças, não eram diferenciadas dos adultos nem mesmo pelos vestuários, ou seja, desde a mais tenra idade já eram vestidas como adultos em miniaturas, eram “adultilizados”. Somente no século XVIII os trajes das crianças passam a se transformar, tornando-se mais confortáveis para a idade, passando a ser diferenciados dos adultos.

Segundo Ariès (1981, p. 127):

No fim do Século XVIII, o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: quatro ou cinco anos no mínimo. A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar.

A infância era colocada em prova cada vez mais, levando a criança a ser um adulto mais cedo, sendo totalmente submissa à escola, o que comprometia seus aspectos afetivo e social, ao ser privada de uma fase tão única: ser criança. Dessa forma, as crianças foram separadas dos adultos e mantidas em escolas até o momento em que estivessem com todos os conhecimentos adquiridos para a vida em sociedade.

No que se refere à infância, Priore (2010, p. 84) relata: “O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança”. Esperança essa de uma vida melhor, na qual as crianças poderiam estudar em domicílio ou em escolas régias ou aprender algum ofício.

Com relação ao sentimento moderno de infância, este corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje, segundo Kramer (2003, p. 18):

[...] uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela ‘papa-ricação’ dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação feita pelo adulto.

Nesse modo de perceber, é sentida pela família uma nova postura em relação à criança, passando a assumir mais efetivamente sua função perante ela, ao perceber que a criança faz parte de um futuro promissor do qual será parte integrante e, portanto deverá ser afastada de maus tratos físicos e morais. Para Kramer (2003, p. 18), “Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”.

E ainda de grande relevância, o que Kramer (2003, p. 19) afirma:

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Nesse contexto a vida familiar ganhou um caráter mais privado, e aos poucos o papel que era da sociedade na vida da criança, foi assumido pela família.

Segundo Priore (2010, p. 95), “[...] a infância tinha aspectos mais práticos e menos teóricos. O mais importante deles era, sem dúvida, o relacionamento afetivo entre pais e filhos”. Este relacionamento era muito observado pelos viajantes que o caracterizavam como excessivo, pois os pais chegavam a não dar limites a seus filhos, deixavam que fizessem o que quisessem, até má criações, levavam-nos a todos os lugares onde fossem e era o pai quem os carregava. Já em casa, ficava por conta da mãe contar histórias, fazer graças e dar acalentos.

É muito relevante a afirmação de Priore (2010, p. 97):

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O ‘muito mimo’ devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos. ‘A muita fartura e abastança de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder’ admoestava em sermão José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalhos nesta vida’.

Isso é visto e ouvido até os dias de hoje, a ponto que muitos pais não têm controle sobre seus filhos e deixam que façam o que querem, a hora que querem, passando vergonha perante a família e a sociedade. Não é o “muito mimo” das crianças que deve ser repudiado, mas cabe aos pais darem limites a seus filhos e saberem a hora de dizer sim e não, fazendo com que entendam que elas não podem ter tudo a todo momento, e isso é construído desde a infância.

Em todo esse contexto, hoje a criança é vista como um sujeito de direitos, como está explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996:

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 31)

Desta forma, a criança, constituída historicamente, tem hoje seus direitos garantidos por lei, fazendo com que seja obrigatório um atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil, para que o professor desenvolva os aspectos físico, psicológico, intelectual e social dessa criança de maneira consciente, estes que são a base, os fundamentos para os estudos futuros, como deve ser com crianças pequenas, na idade de zero a seis anos e que atenda a todas as necessidades enquanto criança e cidadão.

Criança e Educação Infantil

Para compreendermos a necessidade das instituições de Educação Infantil, precisamos entender como as crianças viviam antigamente e como a maioria vive hoje, seu ambiente familiar e a necessidade de receber instruções e cuidados especiais.

Lourenço Filho (1959) no que se refere a como eram as casas, a família e os cuidados com as crianças em tempos passados, ensina:

A casa era espaçosa, e a família, numerosa. Havia sempre um irmão mais velho, uma tia ou avó, que cuidava da criança nos raros momentos em que lhe faltava

a assistência materna. Ao redor da casa, havia espaço, um quintal, plantas, animais domésticos. E as próprias ruas não eram um inferno de máquinas, mas trechos de expansão dos próprios lares, onde grupos de recreação espontaneamente se podiam formar com tranquilidade, para cantar em comum, e em comum brincar. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 91)

O mesmo autor (1959, p. 91-92) afirma o seguinte no que tange também aos dias de hoje.

Hoje, tudo é diferente. Não só no centro das cidades, mas até nos arredores, o espaço vital de cada família está se reduzindo a alguns poucos cômodos, senão a um só. A habitação humana, de modo geral, perdeu aquelas antigas características de sonho e poesia, ou seja, de predicados favoráveis a situações lúdicas. Tornou-se ela, numa conhecida definição, “uma máquina de morar”, eficiente para adultos mas áspera e fria para as crianças.

Vistas dessa forma, as crianças nos tempos passados tinham cuidados, atenção de sua família, principalmente de suas mães, às quais não trabalhavam fora e podiam dar carinho e atenção; suas casas eram espaçosas, tinham lugar para brincar junto de seus irmãos, primos, vizinhos, viviam e brincavam com prazer, podiam circular pelas ruas com segurança, pois eram ambientes tranquilos e seguros na época. Contudo, com a industrialização e a urbanização, as mulheres começaram a trabalhar fora de casa e passaram a ter menos tempo e dedicar menos atenção a seus filhos e, automaticamente, com a diminuição do tempo, passaram a ter necessidade de lugares para deixar seus filhos. Suas casas tornaram-se cada vez menores, por onde as crianças não tinham nem como circular direito, quem dirá brincar e se divertir e ter digno um lugar de moradia. Isso fez com que as crianças tivessem uma infância regrada a espaços medíocres e sem o mínimo de conforto possível.

Destaca-se com grande relevância:

Casos de lares normais para as crianças já não são, infelizmente, acessíveis a todos. Daí a necessidade das instituições pré-escolares que representem sucedâneo para as crianças, mas também de contato das mães com educadoras competentes que as possam fazer compreender as novas condições da vida de hoje. Se o filho é único, maior é a necessidade. Se a mãe trabalha fora do lar, e não há quem bem a substitua, igualmente. E, ainda que haja um grupo de crianças e essa pessoa, se a casa é uma gaveta de cimento armada, entre muitas outras gavetas, será sempre de grande utilidade a frequência ao jardim. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 92-93)

Realmente, é dada a essas instituições o valor prioritário e instrucional na vida das crianças, pois é nesse ambiente que as crianças podem brincar, comunicar-se com outras crianças e adultos formadores do aprendizado, aprendem atividades diferenciadas das de casa, onde na maioria das vezes convivem somente com o pai e com a mãe, os quais em sua totalidade não têm tempo para os filhos. O ambiente das instituições é necessário, pois nele há espaço para brincadeiras e atividades dirigidas e as crianças não ficam só “presas” dentro de quatro paredes como na maioria das casas assistindo à televisão e visualizando programas, que, muitas vezes, não trazem nada de aproveitamento para a formação do ser humano.

Assim, temos a criança fazendo parte não só da família, mas também do ambiente escolar; no caso da criança de zero a seis anos, da Educação Infantil. Nela, as crianças criam relações sociais e culturais, vivenciando e trocando experiências com os colegas e com a professora sobre sua linguagem, seus pensamentos, suas limitações, seus comportamentos, suas peculiaridades. Neste espaço deve ser dado à criança autonomia para crescer criticamente, para se tornar um adulto em potencial.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 21-22)

É isso realmente o que deve acontecer nos Centros de Educação Infantil: Valorizar as crianças em seus conhecimentos e linguagens, por meio dos quais serão desenvolvidas as grandes personalidades, capazes de interagir com o mundo ao seu redor em busca de novos horizontes para o futuro de nosso país.

Ainda segundo o mesmo Referencial citado:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

Esse processo é coletivo, pois no espaço vivido pelas crianças na Educação Infantil são reunidas muitas outras crianças com realidades, curiosidades e informações diferentes, que estão interagindo entre si e com a professora, que trazem seus conhecimentos e experiências e trocam entre si outros conhecimentos e experiências que serão viáveis e construtivos ao grupo.

De acordo com Gomes (1993, p. 127):

As atividades com linguagens são encaradas como “brincadeiras”, sem nenhum compromisso com o bem fazer e sem projetos. São realizadas de forma mecânica, fragmentada e fragmentadora. Existe hora para cada atividade: hora para cantar as músicas que a professora ensinou, hora para pintar utilizando as técnicas que a professora ensinou e até mesmo hora para falar como a professora ensinou.

Partindo desta afirmação é que podemos analisar o quanto é importante o papel do professor na sala de aula de Educação Infantil, ajudando a construir experiências e atividades sistematizadas e não soltas e que não levam a nada, podendo formar na criança o gosto pelas mais variadas linguagens contextualizadas e, dessa forma, torná-la sujeito crítico e autônomo.

Ainda neste contexto, Gomes afirma: “[...] Todo indivíduo fala, ouve, vê, toca, degusta. Ele não se expressa em partes. Ao ouvir uma música, ao desenhar, e ao esculpir, utilizamos o nosso corpo, os nossos sentidos, a nossa razão, a nossa percepção, nos mobilizamos por inteiro”. (GOMES, 1993, p. 127).

Sendo assim, as crianças devem ser analisadas e avaliadas no todo e não nas partes, observando seus limites e suas potencialidades, de modo que se vise a uma percepção minuciosa do que está sendo transmitido a partir de suas experiências e suas vivências, em que o professor conhecerá e poderá compartilhar com a família os avanços ou retrocessos das crianças, ajudando na construção de um sujeito crítico-reflexivo na sociedade em que está inserido, ou melhor dizendo, nas salas da Educação Infantil.

Considerações Finais

Com estes aspectos contextuais, pudemos entender os caminhos pelos quais as crianças passaram desde o século XII e compreender os sentidos de infância e de criança ao longo dos tempos e que cresceram em valor social, afetivo, humanizador e de grande significância para a sociedade. Também entendemos a necessidade e as funções da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que foi constituída como fundamental e de importância ímpar na vida das crianças da sociedade em geral. As crianças foram crescendo em importância, valor e principalmente como ser humano e conquistando seu lugar na sociedade, merecedora de cuidados, atenção e educação, que cresce criticamente e se torna um adulto em potencial. Quando as crianças são inseridas na Educação Infantil, estas instituições têm a importância da formação social, psicológica, emocional e afetiva e devem proporcionar um espaço no qual as crianças possam brincar, aprender, serem cuidadas, amadas e educadas, de forma sistematizada, por pessoas capacitadas para esses fins.

Estas foram compreensões de grande relevância para o campo da Educação Infantil, sendo responsável pela construção de um período de identidade e autonomia, por meio do qual as crianças podem ampliar seus referenciais de mundo.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GOMES, Denise Barata. **Caminhando com arte na pré-escola**. In: GARCIA, Regina Leite. Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola; v.3.)
- LOURENÇO FILHO, M. B. Aspectos da educação pré-primária. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, p. 79-93, 1959.
- PRIORE, Mary Del. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In: PRIORE, Mary Del. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Enviado em 30/04/2012
Avaliado em 30/05/2012

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA SALA DE AULA

Sonia Maria F. Barbosa de Arruda⁶²

Maria da Conceição Sousa Lima⁶³

Severina Alves de Almeida⁶⁴

Jeane Alves de Almeida⁶⁵

Wilma Gomes Galvão⁶⁶

RESUMO: Este artigo trata de uma nova proposta de ensinar e refletir sobre a metodologia e a prática do ensino de ciências em sala de aula, e das relações motivadoras, que precisam ser inseridas nos textos e contextos do cotidiano de cada indivíduo envolvido no processo de ensino e de aprendizagem. Proposta esta que visa a melhorar o aprendizado dos alunos, levando em consideração o conhecimento prévio de cada um. Nesse sentido, o professor precisa estar consciente da necessidade de sua formação continuada a fim de flexibilizar e adequar a metodologia, sempre que necessário. Para tanto, é fundamental que a sala de aula se torne um espaço onde a prática precisa estar acontecendo, e o professor, junto com os alunos, se permitem a partir dessa nova metodologia re- evolucionar –se ou pelo menos tentar modificar um pouco mais a rotina da sala de aula, e tornar mais dinâmica as aulas de ciências.

Palavras chave: Metodologia; Prática do Ensino de Ciências; Processo de Ensino e de Aprendizagem; Professor; Aluno.

ABSTRACT: This article is a new proposal to teach and reflect on the methodology and practice of science education in the classroom, motivating and relationships that need to be inserted in the texts and contexts of everyday life for every individual involved in the teaching process - learning. With this proposed new methodology and practice of teaching is to improve student learning, always taking into account prior knowledge of each one. In this sense, the teacher must be aware of the need to continue their education more flexible and adapt the methodology as necessary. Therefore, it is essential that the classroom becomes a space where the practice needs to be happening, and the processor, along with students allowed to leave, this new methodology of this process to re-evolve or at least try modify a little routine of the classroom, and make it more dynamic science classes.

Keywords: Methodology; Practice of Science Teaching; Process Teaching and Learning; Thatcher; Student.

⁶²Graduada do curso de Biologia EaD da UFT – Universidade Federal do Tocantins. E-mail: soniamariadearruda@hotmail.com.

⁶³Graduada do curso de Biologia EaD da UFT – Universidade Federal do Tocantins. E-mail: conc.eiao40@hotmail.com.

⁶⁴ Professora, Doutoranda em Linguística na UnB – Universidade de Brasília e orientadora do artigo. email: sissi@uft.edu.br.

⁶⁵ Professora Adjunta da UFT – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaina. email: Jeane@uft.edu.br.

⁶⁶ Professora do curso de Farmácia/Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão do ITPAC - Instituto Tocantinense Presidente Antonio Carlos, Araguaina TO. e-mail: wilmagalvão@uol.com.br.

Introdução

Neste trabalho realizamos um estudo sobre a metodologia do ensino de ciências na prática da sala de aula, tendo por base o aprendizado adquirido durante o curso de Ciências Biológicas.

Para dar aula de ciência não basta conhecer Física, Química, Biologia e Geociência. Deve-se também estar por dentro daquilo que é adquirido durante o processo de ensino- aprendizagem. Ademais, trabalhar ciências na prática da sala de aula precisa ocorrer de maneira agradável e dinâmica, respeitando o tempo e o limite de cada aluno. Sendo assim, o professor deve trabalhar com métodos diferenciados na sala de aula, ou pelo menos criar outras situações que dê subsídios para o aprendizado dos alunos.

Segundo os PCNs (1998) é o professor que tem condições de orientar o caminho do aluno, criando situações interessantes e significativas, favorecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimento sistematizado.

Não obstante, a perspectiva da metodologia do ensino de ciência na prática da sala de aula consiste num modo de ver em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos da constituição do conhecimento. Em termos de educação, essa perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado à prática na sala de aula, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem.

Como sabemos, o ensino de ciências é fundamental para a formação dos alunos, pois, abrange conteúdos significativos para a vida cotidiana fora da escola, como, por exemplo, meio ambiente, saúde, alimentação, orientação sexual, entre outros.

Ademais, a concepção do ensino de ciências naturais propostas pelos PCNs (2001) é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, pois parte de uma concepção que busca aprendizagem através da prática, o que reforça e dá mais significado à aprendizagem, levando o próprio aluno a buscar o conhecimento através da investigação. Contudo, é grande a responsabilidade do professor também na formação dos alunos, principalmente considerando-se que a grande maioria da população não consegue ir além das séries iniciais da escolarização básica.

Metodologia e prática do ensino de ciência na sala de aula

Sabe-se que a educação em ciências esteve sempre vinculada ao desenvolvimento científico do país ou região e ao desenvolvimento científico mundial. As reformulações nas diretrizes do ensino devem acompanhar as orientações da construção científica nestes dois níveis, incluídas também as conquistas e necessidades tecnológicas, visando sempre à melhoria e à qualidade do ensino de ciências priorizando um saber mais qualitativo.

Foi pensando na possibilidade de se criar novos métodos de aprendizagem, através de estudos direcionados e pesquisas sobre maneiras mais eficientes de se desenvolver uma metodologia de qualidade através da prática da sala de aula que desenvolvemos este trabalho.

Nesse sentido,

[...] Acredita-se que existe uma forte crítica ao ensino das ciências por seu excessivo distanciamento ou mesmo desligamento dos fenômenos e das situações que constituem o universo dos alunos deve ser contemplada com seriedade. Esforços recentes de se trabalhar os mesmos conteúdos de ensino mais vinculados aquele universo mostram que é possível, neste nível de ensino,

uma efetiva aproximação dos modelos e das abstrações contidas nos conhecimentos científico e sua aplicação em situações reais e concretas (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1994, P. 53).

Os autores notam que a maioria dos conteúdos do ensino de ciências trabalhados em sala de aula está fora da realidade dos alunos. Segundo os PCNs (2001, p. 23), “numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico a margem do saber científico”.

Por conseguinte,

[...] Ao se considerar ser o ensino fundamental o nível de escolarização obrigatório no Brasil, não se pode pensar no ensino de Ciências como um propedêutico (introdução preliminar), voltado para uma aprendizagem efetiva em momento futuro. [...] A criança não é cidadã do futuro. Mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar suas capacidades plenas de participação social no futuro (PCNs, 2001, P. 25).

É correto afirmar que para a criança aprender algo ela precisa estar predisposta a essa aprendizagem e dependendo da metodologia utilizada nas aulas, vai se possibilitar ou não esse processo de ensino, e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Por isso, a proposta é que o professor, no exercício da docência, busque mecanismos que favoreçam melhorar sua prática pedagógica no ensino de ciências.

Portanto, deve-se levar em conta que o aluno já traz algum conhecimento adquirido fora do espaço escolar, e em hipótese alguma, deve-se ignorar esse aprendizado, mas criar meios para aperfeiçoar cada vez mais esse aprendizado. Então, torna-se um novo desafio para o professor agregar esse conhecimento com o ensino que deve ser ministrado nas aulas conforme está previsto nos Parâmetros Curriculares para o ensino de ciências (1998).

De acordo com os PCNs, “a escola possui papel fundamental para instrumentalizar os indivíduos sobre os conhecimentos científicos básicos. No entanto, nem ela nem nenhuma instituição têm condições de proporcionar e acompanhar a evolução de todas as informações científicas necessárias para a compreensão do mundo” (PCNS, 2001, P. 31).

Nesse sentido, as análises do educador Paulo Freire (1997, p. 189), além de contemplarem a concepção epistemológica em questão, constituem fundamentos que permitem estruturar práticas educativas relativas aos aspectos da veiculação do conhecimento na educação escolar, quando se considera, explicitamente na programação e no planejamento didático-pedagógico, duas categorias de conhecimento: o científico e o senso comum, sendo que esta última encontra-se fortemente presente no conhecimento prévio do aluno. Freire (1997) propõe um ensino baseado em temas, ou seja, uma abordagem temática que possibilite a ocorrência de rupturas durante a formação dos alunos.

Parece claro que, se tais rupturas são aquelas relativas à consciência dos alunos, elas também apontam para as que precisam ocorrer no sistema educacional, nos mais diversificados níveis de atuação. Em outros termos, a ação educativa, na perspectiva que aqui está sendo adotada, revela-se como um processo que, rompendo com práticas educativas já estabelecidas historicamente, vai promovendo as transformações necessárias na maneira de trabalhar o ensino de ciências na prática da sala de aula.

De acordo com Delizoicov & Angotti (1994), há alguns anos admitia-se que a promoção de conflitos cognitivos criava uma situação de desequilíbrio para o aluno, elemento fundamental para que ocorresse uma mudança conceitual. Para os autores, acredita-se que, após vivenciar essa situação de conflito, o aluno poderia verificar a insuficiência e a incoerência dos seus sistemas explicativos e, com a ajuda do professor, criar um modelo explicativo que se adequasse aos fatos observados.

Nesse sentido, e para verificar se uma mudança conceitual realmente ocorrerá, o professor deverá propor novas situações práticas, nas quais observará se o aluno continua (ou não) aplicando o antigo sistema explicativo (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1994).

Assim, ensinar ciências objetivando mudança conceitual consiste em “[...] Identificar as idéias prévias dos alunos; Propor conflitos cognitivos; Introduzir novas idéias capazes de esclarecer o conflito cognitivo; Proporcionar aos alunos oportunidades de aplicar as novas idéias em situações diferentes” (GILPÉRES, 1993, P. 28) *apud* (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1994, P. 53).

Nesse sentido, tornar a aprendizagem dos conhecimentos científicos em sala de aula num desafio prazeroso é, *a priori*, conseguir que seja significativa para todos que estão envolvidos no processo educacional, tanto para o professor quanto para os alunos que compõem a turma. É também transformá-la em um projeto coletivo, em que a aventura da busca do novo, do desconhecido, de sua potencialidade, de seus riscos e limites seja a oportunidade para o exercício e o aprendizado das relações sociais e dos valores inerentes à prática educativa (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1994).

Nessa perspectiva, a sala de aula passa a ser espaço de trocas reais entre os alunos e o professor, dialogo que é construído entre os conhecimentos sobre o mundo onde se vive e que, ao ser um projeto coletivo, estabelece a mediação entre as demandas afetivas e cognitivas de cada um dos participantes. Essa relação de desafio e de construção coletiva, por uma prática pedagógica mais atraente é alimentada pela percepção do grupo de suas conquistas e pelos novos desafios que constantemente se apresentam.

Portanto, trazer o mundo externo para dentro da escola através de uma metodologia ou prática de ensino inovadora é possibilitar o acesso às novas formas de compreendê-lo, e suas questões candentes fazem parte dessa alimentação. Propiciar o novo em ciências naturais é trazer para o ambiente escolar as notícias de jornal, as novidades da *Internet*; é visitar museus e exposições de divulgação científicas, como parte da rotina da vida escolar. O próprio espaço físico pode ser uma forma de criar demandas: murais, jornais; nas bibliotecas, revistas e jornais de divulgação científica, livros instigantes de ficção científica ou mesmo de literatura; filmes nas videotecas; exposições de curiosidades e demonstrações, não só na sala de aula de ciências, mas nos pátios e nos corredores, isto é para mencionar somente algumas dessas estratégias de ensino (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1994).

Os autores lembram que feiras de ciências, semanas culturais e por que não, visitas a parques ou reservas biológicas, podem fazer parte da agenda permanente de uma escola, provocando novos desafios a ser enfrentados na sala de aula.

Dessa forma, partir de temas significativos e apresentar os conhecimentos como processuais, históricos, portadores de procedimentos é resultados de ações e possibilita ações explicações, tomando seu aprendizado uma forma de conquista pessoal e coletiva de uma vida melhor. Todavia, uma vez que o ponto de partida e por que não, o de chegada, é o mundo em que a vida se dá, o conhecimento científico aparece como uma das formas – nem a única nem a mais importante, mas indispensável na atualidade – de atuar e explicar criticamente. Só faz sentido em

sua relação com os conhecimentos tanto da cultura prevalente como das outras disciplinas escolas (DELIZOICOV, 2009).

Neste aprofundamento, também é interessante trabalhar com a memória dos também dos alunos, identificando quais aprendizados foram significativos e por que; quais professores marcaram sua vida e por que, o que, como e quando ficam motivadas e aprender.

Conhecimento em sala de aula

A sala de aula é local privilegiado do ponto de vista das relações que se estabelecem entre aluno e aluno, aluno e professor e destes com o conhecimento, uma vez que cotidianamente, essas relações têm ocorrência sistemática, sendo planejadas tendo base em alguma perspectiva didático-pedagógica. Nesta parte, será considerado o aspecto cognitivo destas, lembrando, no entanto, que outros aspectos igualmente importantes, tal como o afetivo estão presentes nas interações entre professor e alunos em sala de aula. Visto que é a partir dessa vivência em sala de aula que professores e alunos vão construindo essas interações entre o ensino e aprendizagem, partindo sempre de uma metodologia bem planejada, para que a prática pedagógica se torne cada vez mais dinâmica e, por que não, mais envolvente do ponto de vista dos conhecimentos aprendidos por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, uma das tarefas da educação escolar assumida pelo professor é a de um trabalho didático-pedagógico que considere explicitamente as rupturas que os alunos precisam realizar, durante o processo educativo, na abordagem dos conhecimentos que, organizados com base em temas, se tornam conteúdos programáticos escolares. Faz-se necessário, portanto, como critério para a seleção dos conhecimentos universais que os alunos deverão aprender.

De acordo com Pozo & Gómez Crespo (1994, p. 64), no trabalho na sala de aula, todos esses procedimentos são integrados em atividades mais amplas que, de modo geral, envolvem a utilização de vários procedimentos e nas quais podem estar refletidas as características procedimentais do currículo de ciências e os perigos que dele se derivam. Entre essas atividades, talvez o exemplo mais importante seja a chamada solução de problemas. Embora no contexto escolar exista uma certa confusão sobre o significado do conceito de problema, que muitas vezes mascara sob este nome atividades que são meros exercícios, os problemas na área de ciências acabaram sendo um dos recursos didáticos mais utilizados para adquirir e consolidar os diferentes conhecimentos.

Resultado e discussão: métodos que podem ser utilizados no ensino de ciências

As intervenções e a postura do professor são imprescindíveis e determinantes para que o ensino de ciências seja realmente interessante para os alunos. Dessa forma, o professor deve estimular o questionamento das situações e as interpretações apresentadas pelos alunos, para que eles sintam necessidade de rediscuti-las, reconstruí-las ou ampliá-las. Todavia, a aprendizagem não se dará por substituição do conceito anterior, mas por reestruturação das leituras significativas realizadas pelo aluno, com base na percepção de que o modelo não é suficiente para explicar a situação problematizada e situações futuras.

É importante, ademais, que o professor respeite a construção do conhecimento pelo aluno, permitindo, durante o seu processo de escolarização, que não termina no ano em curso, que ele amplie sua visão e as explicações sobre temas em estudo, o que se configura na perspectiva de um processo permanente de confronto entre diferentes idéias.

Para isso, é desejável que várias estratégias e recursos didáticos sejam utilizados pelo professor. Cabe-lhe selecionar os conteúdos e as estratégias de ensino que serão utilizadas em sala

de aula, pensando em situações para apresentar o problema inicial, como motivar o estudo do tema, verificando o que os alunos já sabem a respeito do tema ou outros conhecimentos a eles relacionados, que recursos utilizar para tornar a aula mais interessante e motivadora.

Métodos que podem ser utilizados no Ensino de ciências

As intervenções e a postura do professor são imprescindíveis e determinantes quando se trata dos métodos a serem utilizados na sala de aula. Portanto, o professor deve estimular o questionamento das situações e as interpretações apresentadas pelos alunos, para que eles sintam necessidade de rediscuti-las, reconstruí-las ou ampliá-las.

A aprendizagem, não se dará por substituição do conceito anterior, mas por reestruturação das leituras significativas realizadas pelo aluno, com base na percepção de que o modelo não é suficiente para explicar a situação problematizada e situações futuras.

É importante, ademais, que o professor respeite a construção do conhecimento pelo aluno, permitindo, durante o seu processo de escolarização, que não termina no ano em curso, que ele amplie sua visão e as explicações sobre temas em estudos, um processo permanente de confronto entre diferentes ideias.

Para isso, é desejável que várias estratégias e recursos didáticos sejam utilizados pelo professor. Cabe-lhe selecionar os conteúdos e as estratégias de ensino que serão utilizadas em sala de aula, pensando em situações para apresentar o problema inicial, como motivar o estudo do tema, verificando o que os alunos já sabem a respeito do tema que está sendo exposto, ou outros conhecimentos a eles relacionados, bem como que recursos utilizar para tornar a aula mais interessante e motivadora.

Considerando questões pertinentes à organização e à preparação de aulas, apresentamos, a seguir, algumas estratégias, que podem ajudar o professor na condução do processo do ensino e da aprendizagem. Tendo como base os PCNs (2001, p. 35), vejamos alguns métodos que podem ser trabalhados nas aulas de ciências, sabendo-se que são apenas sugestões para serem desenvolvidos durante o processo de aprendizagem.

- ✓ Observação
- ✓ Trabalho de campo
- ✓ Experimentação
- ✓ Textos informativos
- ✓ Atividades de pesquisa
- ✓ Entrevistas
- ✓ Filmes
- ✓ Projetos

Para tanto, é necessário que no processo de ensino e de aprendizagem, sejam exploradas a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicas das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo do trabalho coletivo (PCNs, 2001, P. 35).

Nesse sentido, “o professor deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos (HOFFMANN, 1996. P. 32).

O professor de ciências e sua metodologia: a prática

Para refletirmos sobre a prática docente em aulas de ciências na segunda fase do Ensino Fundamental, foi realizada uma pesquisa com duas professoras de ciências do 6º ano do Ensino Fundamental, das Escolas Paroquial São Pedro e Evangélica Gunnar Vingren, na cidade de Ananás, Estado do Tocantins. O intuito foi fazer um estudo sobre a metodologia dos professores ao ministrarem as aulas de ciências junto aos alunos. Para tanto aplicamos um questionário com perguntas abertas, deixando que os professores pudessem expor com mais liberdade suas respostas.

Inicialmente perguntamos qual metodologia que eles utilizam para ministrar as aulas de ciências. A professora 1 respondeu que faz uso de aulas expositivas/explicativas, mas não detalhou que procedimentos utiliza para isso. A professora 2 afirmou que faz uma aula utilizando ferramentas áudio visuais, sendo que os experimento, discussões, debates, seminários orientados e aula de campo são procedimentos recorrentes.

Em seguida perguntamos quais os recursos que você costuma utilizar nas aulas de ciências, e ambas as professoras responderam que utilizam microscópio, data show, computadores, televisão e aparelho de DVD.

Outra pergunta buscava saber se as professoras realizam na sala de aula, ou fora dela, algum tipo de aula prática, e como esta aula se desenvolve.

Ambas responderam que sim. A professora 1 afirmou que realiza atividades experimentais como exemplos: reações químicas com comprimidos, Solução, Bicarbonato de sódio x Vinagre, experiência com sabores utilizando diferentes tipos de gelatina. Já a professora 2 informou que faz montagem de átomos utilizando arroz, milho, feijão, utilizando mistura homogênea e heterogênea demonstradas através de experimento na pressão atmosférica

Segundo Porto (2009, p. 43) “a experimentação favorece os questionamentos e a busca pelo conhecimento, permitindo a inter relação do aprendizado como o que é visto na realidade. Assim sendo, acreditamos que é muito mais fácil aprender a conhecer fazendo, no caso de aulas práticas com experimento, e dessa forma as professores estão corretas nas realizações de suas atividades na sala de aula.

Também procuramos saber das professoras com que frequência elas realizam essas aulas práticas. Ambas responderam que acontecem de acordo com as necessidades do conteúdo para facilitar o entendimento do aluno.

Investigamos nossas entrevistadas acerca da importância do ensino de ciências na vida dos estudantes. Ambas concordam que é de fundamental importância, pois através do ensino de ciências o aluno passa a compreender a natureza como um todo dinâmico, e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes dos ambientes. Nesse sentido, acreditamos, pois, que o ensino de ciências se torna indispensável para a compreensão do mundo e dos seres que nele habitam, e o homem é parte integrante dessa realidade.

Para finalizar procuramos saber que sugestões as professoras dariam para trabalhar as aulas de ciências na prática da sala de aula, de modo que envolvesse a classe de forma consensual. Para a professora 1, seria viável e facilitaria se todas as escolas dispusessem de um laboratório com todos

os materiais necessários para realização das aulas práticas, o que contribuiria muito para uma boa aprendizagem do aluno. A professora 2 não se posicionou sobre o assunto.

Com efeito, ao repensar o ensino de ciências, a primeira questão que se apresenta é a importância que os conhecimentos científicos têm para vida dos alunos, principalmente em consequência das demandas sociais em decorrência do desenvolvimento tecnológico e científico. “É importante, no entanto, que o professor tenha claro que o ensino de ciências não se resume à apresentação de definições científicas, em geral fora do alcance da compreensão do aluno como sujeito social” (PCNs, 1998, P. 22).

Concluimos, acreditando que, nessa perspectiva, a leitura de textos selecionados pode ser uma boa metodologia para se trabalhar as aulas de ciências, e que compete ao professor introduzir nos alunos o hábito da leitura, promovendo ações reflexivas, o desenvolvimento do senso crítico e do raciocínio lógico. Deixe claro, também, que a leitura, além de enriquecer o vocabulário, aprimora a escrita e proporciona momentos prazerosos, possibilitando novas descobertas, gerando novos conhecimentos não apenas nas pesquisas escolares, mas, principalmente na vida em sociedade.

Considerações finais

Com efeito, o caminho é longo para que se possa chegar a resultados expressivos em relação à obtenção de um melhor desempenho do ensino e da aprendizagem dos alunos das escolas que atendem alunos do Ensino Fundamental, principalmente no que diz a respeito à metodologia e prática na sala de aula.

Partindo desse pressuposto, é que nos propusemos a realizar esse trabalho, que promoveu uma discussão acerca da metodologia e prática do ensino de ciências na sala de aula.

Nesse sentido, acreditamos que uma metodologia diferenciada nas aulas do ensino de ciência deve visar sempre ao bem estar e à capacidade dos educando em aprender mais e com qualidade, pois não adianta nada tentar inovar as aulas de ciências, se as mesmas não tiverem nenhuma relevância para os estudantes. Então foi pensando na melhoria e ao mesmo tempo na qualidade do trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor juntamente com os alunos que promovemos este trabalho.

Não obstante, este artigo foi muito relevante para nosso aprendizado, pois permitiu contato direto com teorias importantes que iremos utilizar em nossa prática na sala de aula. Ademais, durante o curso de biologia pudemos vivenciar um estudo na área de ciências biológicas, visando sempre a melhorar nossos conhecimentos acerca da disciplina de ciências no Ensino Fundamental. Portanto, o estudo foi de suma importância para nós, tendo vista que foi possível vivenciar a teoria e prática da sala de aula.

Acreditamos também este foi um dos momentos mais relevantes do curso, pois proporcionou a construção deste artigo científico, pois nele pudemos perceber os avanços propostos pelo o curso, baseadas sempre nos discursos dos autores citados que ficam registrados em suas considerações.

É pertinente observar que nossa formação se deu numa curso de Educação à Distância, e, como sabemos, essa modalidade educacional, apesar de estar atrelada ainda aos moldes da educação tradicional, mostra avanços nesse importantes, uma vez que propicia aos alunos autonomia, interatividade e democratização do saber. Tudo isso aliado a uma metodologia diversificada na sala de aula, que só vem favorecer os alunos no processo do ensino e da aprendizagem.

Referências

- BIZZO, Nélío. **Ciências: fácil ou difícil?**. 2ª Edição. 6ª Impressão Editora Ática. São Paulo: 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC / SEF, 1998. 138 p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.
- CAMPOS, Maria Cristina da Cunha. **Didática De Ciências: O Ensino – Aprendizagem Como Investigação**/ Maria Cristina da Cunha Campos, Rogínio Gonçalves Nigno: [Ilustração de Mario Pitta] – São Paulo: FTO, 1999.
- CAMPOS, Maria Cristina de Cunha. **Teoria e Prática Em Ciências Na Escola: Ensino – Aprendizagem Como Investigação**: volume único: livro do professor / Márcia Cristina de Cunha Campos, Rogério Gonçalves Nigno, -1, ed, - São Paulo: FTO, 2009.
- CARVALHO, Ana Pessoa de. et al. **Ciências No Ensino Fundamental**: O Conhecimento Físico / Ana Maria Pessoa de Carvalho ... [et al.] – São Paulo: Scipione, 2009.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. **Metodologia Do Ensino De Ciências** / Demétrio Delizoicov, José André Peres Angotti. Colaboração Alice Pierson...[etal.] – São Paulo: Cortez. 1994.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino De Ciências**: Fundamentos E Métodos, Demétrio Delizoicov, José André Angotti, Marta Maria Pernambuco; Coleção Antônio Fernando Gouvêa da Silva. – 3.ed.- São Paulo: Cortez, 2009.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1997.
- KRASILCHIK, Myriam. **Ensino De Ciências E Cidadania** (Myriam Krasilchik. Martha Marandino. – 2.ed. – São Paulo: Moderna, 2007. – (cotidiano escolar: ação docente).
- MORAIS, Marta Bouissou. **Ciências – Ensinar E Aprender** / Marta Bouissou Moraes, Maria Hilda de Paiva Andrade. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- POZO, Juan Ignacio; GÓMEZ, Miguel Angel Crespo. **A Aprendizagem E O Ensino De Ciências**: Do Conhecimento Cotidiano Ao Conhecimento Científico / Juan Ignacio Pozo, Miguel Angel Gómez Crespo: Tradução Naila Freitas. – 5.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PORTO, Amélia. **Um Olhar Comprometido Com O Ensino De Ciências**/ Amélia. Porto, Lizia Ramos, Sheila Goulart. –1ªed.— Belo Horizonte: Editora FAPI, 2009.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

APLICANDO O CONCEITO DE ECOEFICIÊNCIA NA GESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS (RSU): ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Suellen Silva Pereira

Bolsista CNPq

Doutoranda em Recursos Naturais (PPGRN/UFMG)
e em Geografia (PPGG/UFPE)

suellensp@hotmail.com

Resumo

Por ser a gestão dos resíduos sólidos urbanos (RSU) de responsabilidade das prefeituras municipais, cabe a esta esfera do poder público criar condições para o equacionamento dos impactos advindos da gestão inadequada destes, que, de modo geral, funciona precariamente em todo o Brasil, tendo estes, como seu principal destino final, os “lixões”. Diante do exposto, à luz da literatura existente, o presente artigo visa ressaltar a gestão dos RSU, aplicando a esta o conceito de ecoeficiência, que busca, em sua gênese, o alcance de um desenvolvimento pautado na sustentabilidade dos recursos naturais e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de vida da população.

Palavras-chave: Ecoeficiência, Gestão dos Resíduos Sólidos Urbanos, Sustentabilidade.

APPLYING THE CONCEPT OF ECO-EFFICIENCY IN THE MANAGEMENT OF MUNICIPAL SOLID WASTE (MSW): SOME THEORETICAL REFLECTIONS

Abstract

Because the management of municipal solid waste (MSW) the responsibility of municipal governments, it is this sphere of government to create conditions for solving the impacts resulting from mismanagement of these, which generally works poorly in Brazil, and these, as their main destination, the "dumps". In this light, the light of existing literature, this article aims to highlight the management of MSW, applying this concept of eco-efficiency, which seeks, in its genesis, the scope of a development founded on the sustainability of natural resources and, consequently, improving the quality of life.

Key-words: Eco-Efficiency, Management of Municipal Solid Waste, Sustainability.

Introdução

Vivenciamos uma crise ambiental que tem por base o uso insustentável dos recursos naturais e da dominação do homem sobre a natureza. Um dos resultados mais visíveis da relação homem x meio são os resíduos gerados pelo uso e transformação dos recursos naturais, fato que lhe confere o grau de inesgotabilidade, ressaltando, dessa forma, a necessidade de uma gestão adequada.

A geração de resíduos sólidos urbanos é diretamente proporcional ao consumo. Quanto mais se consome e quanto mais recursos são utilizados, mais resíduos são gerados. O que ressalta a necessidade da gestão dos resíduos sólidos urbanos, tendo em vista que diferentemente do meio natural, a cidade não pode se desfazer dos resíduos gerados por sua população capitalista (onde o consumo é cada vez maior) e estes, por sua vez, merecem devida atenção dos poderes públicos municipais para que os impactos por eles gerados sejam minimizados. De acordo com Maglio (1999, p. 82):

Este quadro reflete a ausência de políticas públicas nacionais de gestão de resíduos, mas também reflete a ineficiência da política de comando e controle, que vem sendo praticada pelos órgãos ambientais estaduais e federal, limitados a aplicação de uma estratégia simples de fiscalização e controle.

Desse modo, cabe as prefeituras municipais a responsabilidade pelo gerenciamento adequado dos resíduos gerados diariamente nas cidades, proporcionando para a sociedade local, uma melhor qualidade de vida, uma vez que se é sabido que os resíduos dispostos de maneira inadequada ocasiona problemas de ordem social, sanitária, econômica e ambiental.

No intuito de contribuir com as discussões sobre a problemática dos resíduos, o presente trabalho apresenta o conceito de ecoeficiência, sendo este aplicado na gestão dos resíduos sólidos urbanos, com o objetivo de alcançar um desenvolvimento pautado na sustentabilidade dos recursos naturais e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de vida da população, onde um dos pontos fundamentais para tal equacionamento fundamenta-se na prática dos 3 R's, ou seja, Reduzir, Reutilizar e Reciclar.

Com isso, as prefeituras estarão sendo instituições eficientes do ponto de vista ecológico, contribuindo para a minimização de um dos problemas mais graves da atualidade, que é o do que se fazer com tanto resíduo, além de estar promovendo a geração de emprego e renda e um ambiente mais equilibrado e sadio, este tanto no presente como no futuro.

Procedimentos metodológicos

O presente artigo se caracteriza por ser um ensaio teórico. Para a investigação do tema central deste, utilizou-se o método analítico-descritivo, uma vez que se busca analisar a abordagem da problemática dos resíduos sólidos, descrevendo como o conceito de ecoeficiência pode ser aplicado na gestão dos resíduos, bem como ressaltando os impactos socioeconômicos e ambientais inerentes ao tema em questão.

Como estratégia metodológica foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de algumas publicações de maior relevância no que concerne ao tema proposto, levando em consideração os termos norteadores da pesquisa em pauta (“meio ambiente”, “resíduos sólidos urbanos”, “ecoeficiência” e “sustentabilidade”), almejando uma maior familiaridade, de modo a subsidiar as discussões ora proposta, e, a partir do mesmo, foi feita uma análise crítica, de modo a alcançar os objetivos propostos.

Fundamentação teórica

A relação entre população e meio ambiente

Vivemos uma crise ambiental que tem suas origens nos primórdios da civilização, uma vez que para sua sobrevivência esta população tinha que fazer uso do meio ambiente e dos recursos que este tinha a oferecer. É bem verdade que este impacto de deu de forma amena, o que não significa dizer, que, o homem não interferia no ambiente em que vivia e do qual sobrevivia. Esta relação se agrava a partir da consolidação do capitalismo como sistema econômico; este tinha como um de seus princípios a acumulação do lucro, o que estimulou o consumo em todo o Planeta. Em decorrência desse novo estilo de vida, verificou-se uma maior exploração tanto dos recursos naturais, como da força de trabalho.

Tal constatação pode está associada à visão intocada da natureza que é propagada por muitos, onde o elemento social aparece dissociado dos elementos ditos “naturais”, criando um

verdadeiro distanciamento do homem com o meio em que vive e do qual sobrevive (FLORIANI, 2000; GONÇALVES, 2001).

Não é demais ressaltar, que o conceito de natureza está relacionado às práticas culturais de uma dada sociedade, onde os valores, a percepção e uso dos seus elementos tornam-se um dos fatores diferenciados, isto no que concerne a sua utilização e apropriação destes (GONÇALVES, op. cit.).

Desse modo, a exploração ambiental se intensificou, o homem julgando-se senhor da natureza poderia, portanto, manipulá-la como desejasse. Tal idéia, de superioridade, foi posta em prática pelo fato do homem se considerar um ser social, de acordo com Gonçalves (op. cit., p. 39/40):

dizer, portanto, que o homem é um ser social como se isso o distinguisse dos demais seres da natureza pode ser uma afirmação altissonante, mas que pouco faz avançar qualquer esforço de diferenciação entre o homem e a natureza, na medida em que os seres vivos, sobretudo os animais, já vivem socialmente. isso não quer dizer que o homem não seja um animal social, mas que é social porque é animal e os animais vivem socialmente.

A história do impacto dos seres humanos sobre a natureza e os conseqüentes problemas socioambientais ocasionados ao seu próprio ambiente, está entrelaçada aos seus interesses de dominá-la, de utilizar seus conhecimentos para conquistá-la e dirigi-la segundo sua conveniência.

Tomando por base as colocações de Floriani (2000), pode-se dizer que a idéia de que a natureza é algo em si, só faz sentido se ela for representada como “objetividade”, como uma coisa independente da existência humana; o que não é impossível fazê-lo, pois essa representação “objetiva” do mundo é própria de certas ciências modernas, mas é também, ao mesmo tempo, uma maneira sócio-cultural de representá-lo.

Diante disto, pode-se dizer que o saber individualizado, baseado na produção disciplinar do conhecimento científico, é pouco eficiente quando se trata das questões ambientais, tendo em vista os diversos elementos que interagem cotidianamente no processo de organização e reorganização das estruturas ambientais (op. cit.).

Nesta perspectiva, as cidades aparecem como um dos grandes desafios do novo século, pois, são nelas que se encontram grande parte dos problemas que levaram e levam à degradação do meio ambiente, tais como: ausência de saneamento básico; água encanada; gestão dos resíduos sólidos; poluição do ar devido aos gases provenientes das fábricas e automóveis, dentre outros. Tal fato se justifica por ser este ambiente – a cidade – um produto da ação humana sobre a natureza, que buscou sobremaneira satisfazer as suas necessidades e expectativas em detrimento do bem-estar ambiental.

Meio ambiente urbano e degradação ambiental: em busca da sustentabilidade

Todo e qualquer processo de mudança, neste caso a industrialização e urbanização das cidades, gera conseqüências ao meio ambiente, estas tanto positivas quanto negativas. Mas, o que se pode identificar, nesses processos de mudanças, são imensos estragos ocasionados pela ação antrópica no planeta. Fato que, faz suscitar a necessidade de reflexão sobre as relações sociedade-natureza, para que, dessa forma, os impactos resultantes desta relação sejam minimizados.

Neste mesmo sentido, Menezes (1996), argumenta que se considerar que no início deste século XXI a maioria da população mundial estará vivendo em cidades, então o desafio de se

buscar o equilíbrio sócio-ambiental nesse novo cenário está, em grande parte, entregue aos governantes locais. Nessa perspectiva, a qualidade de vida nas cidades do futuro dependerá da forma como for estabelecido o padrão de desenvolvimento urbano no presente. Fato que também é justificado por Coelho (2004, p.20), quando a autora afirma:

Acredita-se, por exemplo, que os seres humanos, ao se concentrarem num determinado espaço físico, aceleram inexoravelmente os processos de degradação ambiental. Seguindo esta lógica, a degradação ambiental cresce na proporção em que a concentração populacional aumenta.

Tomando por base o fragmento de texto acima exposto, pode-se dizer que, a problemática ambiental nos centros urbanos, ganha maior ênfase devido ao difícil equacionamento dos impactos gerados pelo homem no seu processo de dominação do espaço urbano. Com isso, pode-se afirmar que é na cidade que se encontram os maiores impactos ambientais e estes, por sua vez, atinge um número expressivo de pessoas, tendo em vista que, atualmente a maioria da população mundial se encontra nos centros urbanos.

Para maior entendimento do que seria esta problemática ambiental urbana, Souza (2000) a define como sendo todos aqueles problemas que afetam negativamente a qualidade de vida dos indivíduos no contexto de sua interação com o espaço seja o espaço natural, seja diretamente o espaço social. Para o referido autor, em alguns casos, aquilo que é, em certo sentido, um problema ambiental, pode converter-se em recurso ambiental e estratégia de sobrevivência. É o caso que ocorre com as pessoas que recolhem lixo pelas ruas da cidade ou em lixões para o seu próprio uso ou para revenda. Deve-se pensar, que se por um lado, a massa dos excluídos aumenta a cada dia em função da globalização e do capitalismo excludente, por outro lado, as emissões de poluentes continuam crescendo, causando impactos ambientais às vezes irreversíveis.

Neste sentido, busca-se compreender que as questões relacionadas ao meio ambiente e sua preservação devem estar integradas e correlacionadas com os processos dinâmicos urbanos. Estes, totalmente influenciados pelo modelo do sistema econômico vigente, marcado pela industrialização, altos padrões de consumo, desenvolvimento tecnológico, refletindo diretamente nos hábitos, na cultura e nos atos da população. Esse processo ocorrido de forma acelerada, desordenada, desrespeitando os elementos naturais e a dinâmica do meio ambiente reflete também em fragilidades na infra-estrutura urbana.

Assim sendo, pode-se afirmar que, estando à problemática ambiental relacionada ao estilo de vida e consumo da população mundial, os países que mais contribuiriam para o agravamento da crise ambiental, seriam, portanto, os países desenvolvidos, destacando os Estados Unidos, uma vez que, “um norte-americano por seu nível de vida, sobrecarrega os recursos e a natureza, vinte a cinquenta vezes mais do que uma pessoa desfavorecida, de um país subdesenvolvido” (DAMIANI, 2006, p. 26). Fato que contradiz o posicionamento brasileiro na Conferência de Estocolmo, que apontou como vilão dos problemas ambientais a pobreza, convidando a todos que quisessem trazer para o Brasil o desenvolvimento, mesmo que este significasse degradação ambiental, porque, esse seria o “preço que se paga pelo progresso” (GONÇALVES, 2006).

Como forma de minimizar a degradação ambiental, provocada principalmente pelo avanço do processo de industrialização dos países desenvolvidos, surgiu, em 1973, a expressão Ecodesenvolvimento para expressar uma forma de desenvolvimento pautado na preservação ambiental, sendo um de seus principais colaboradores Ignacy Sachs. O ecodesenvolvimento visa basicamente uma mudança com ralação ao modo de produção e consumo pregado pelo sistema capitalista, que visa apenas os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Na década de 1980 o termo ecodesenvolvimento passou a ser denominado de Desenvolvimento Sustentável, se tornando o centro das discussões relacionadas com a temática ambiental.

O Desenvolvimento Sustentável, consagrado no artigo 225 da Constituição Federal *apud* Marques (2005, p. 23), visa à garantia do meio ambiente ecologicamente equilibrado como requisito para a sadia qualidade de vida do homem. Ou seja, o homem necessita do meio ambiente ecologicamente equilibrado para a manutenção de sua vida, da sadia qualidade de vida e mesmo para sua sobrevivência. Daí decorre a necessidade de preservação do ambiente. Complementando este pensamento, Ferreira e Viola (1996, p. 10), conceituam uma sociedade sustentável como sendo:

Aquela que mantém o estoque de capital natural ou compensa pelo desenvolvimento do capital tecnológico uma reduzida depleção do capital natural, permitindo assim o desenvolvimento das gerações futuras. Numa sociedade sustentável o progresso é medido pela qualidade de vida (saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo) ao invés de pelo puro consumo material.

Toda a distorção social e ambiental que ora se presencia, deve-se, em parte, ao crescimento acelerado da economia, que foi impulsionada a expandir-se cada vez mais e a conquistar novos mercados, como se esta expansão a todo custo fosse sinônimo de desenvolvimento. Gonçalves (2004, p. 39) a esse respeito argumenta que:

Desenvolvimento é o nome-síntese da idéia de *dominação da natureza*. Afinal, ser desenvolvido é ser humano, é ser industrializado, enfim, é ser tudo aquilo que nos afaste da natureza. Ainda de acordo com o *des-envolver* é tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantém suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destas com a natureza; é não só separá-los entre si, individualizando-os [...] ao *des-envolver*⁶⁷, envolve cada um (dos desterritorializados) numa nova configuração societária, a capitalista.

Para Maglio (1999) a busca da sustentabilidade ambiental nos centros urbanos é um dos maiores desafios ambientais do século XXI, sendo amplamente reconhecido que o acúmulo de problemas ambientais não apenas afeta a produtividade das cidades, mas, ainda cobra um ônus maior das populações pobres, sobre as quais recaem os impactos desse processo, dado o precário acesso das mesmas aos serviços básicos de infra-estrutura urbana, abastecimento de água, esgotamento sanitário, coleta e disposição adequada dos resíduos, transportes, drenagem e outros serviços.

A problemática dos resíduos sólidos urbanos: reflexos de um estilo de vida insustentável

De acordo com Lima (2004), considerando a tendência futura do crescimento populacional e a intensidade do processo de industrialização e suas implicações na produção e origem dos resíduos, pode-se deduzir o conceito de inesgotabilidade do resíduo, ou seja, podemos afirmar que o resíduo sólido urbano é inesgotável tendo em vista a sua origem. Também, pode-se traduzir o conceito de inesgotabilidade como irreversibilidade, pois os mecanismos de origem e produção dos resíduos advêm de processos irreversíveis. Assim sendo, pode-se finalmente concluir que os problemas gerados pelos resíduos no meio ambiente são problemas irreversíveis, se nada for feito para contê-los.

O conceito de gestão de resíduos sólidos abrange atividades referentes à tomada de decisões estratégicas com relação aos aspectos institucionais, administrativos, operacionais,

⁶⁷ Grifos do autor.

financeiros e ambientais, enfim à organização do setor para esse fim, envolve políticas, instrumentos e meios (LIMA, 2002).

No Brasil, de acordo com Grippi (2006), são geradas em média, 100.000 toneladas de resíduos/dia, o que corresponderia a 500 gramas para cada brasileiro. O fato mais preocupante é que, do montante total de resíduos gerados, apenas 1% é encaminhado para a reciclagem, o restante são dispostos, em sua maioria, de maneira inadequada sendo os “lixões” os receptores de 75% dos resíduos que são produzidos diariamente, o que se caracteriza numa verdadeira calamidade do ponto de vista sanitário e ambiental

A disposição inadequada dos resíduos sólidos urbanos corrobora para o aumento da degradação ambiental, pois é sabido que estes resíduos dispostos de maneira inadequada causam, sob o ponto de vista ambiental, a poluição do solo, do ar e das águas subterrâneas, através da emissão de gases e do chorume provenientes da decomposição da matéria orgânica. No tocante a questão sanitária, os lixões são ambientes propícios para a proliferação de vetores, que são responsáveis pela transmissão de diversas enfermidades.

Dentre os problemas sociais que os lixões causam, destaca-se o fato de que os mesmos acabam atraindo famílias que, por não terem aonde trabalhar e morar, fazem da “catação” de resíduos um meio de sobrevivência e acabam por formar comunidades no local de “trabalho”, apresentando uma forma sub-humana de sobrevivência. Economicamente, a disposição final inadequada desses resíduos acaba por trazer prejuízos, pois são jogados fora materiais que poderiam ser reutilizados e/ou reciclados como papel, vidro, plástico e metal, o que acarreta em desperdício de energia, mão-de-obra e recursos minerais.

A esse respeito, Conceição (2005) afirma que a reciclagem vem se apresentando como uma alternativa social e econômica à geração e concentração de milhões de toneladas de resíduos gerados diariamente pelos grandes centros urbanos. Entretanto, sua maior importância se dá no campo do desenvolvimento sustentável, visto que proporciona uma economia de recursos naturais do planeta, com 74% a menos de poluição o ar; 35% a menos e poluição da água e um ganho de energia e 64%.

Complementando o pensamento expresso por Conceição (op. cit.), Calderni (2003) argumenta que a atividade de reciclagem dos resíduos chega a movimentar recursos da ordem de uma centena de bilhões de dólares em países como os Estados Unidos, a maior parte da Europa e o Japão. No Brasil, também é da ordem de bilhões de dólares a magnitude dos interesses econômicos envolvidos na questão da reciclagem dos resíduos sólidos.

Uma gestão adequada dos resíduos sólidos é de fundamental importância para a manutenção do meio ambiente urbano, e dessa forma, para a obtenção de uma boa qualidade de vida, para sociedade como um todo. Alcançando, assim, um desenvolvimento sustentável e equitativo para todos.

Os benefícios da ecoeficiência no processo de gestão ambiental

As inquietações e os desafios ambientais são apresentados, por Egri & Pinfield (1998), como uma característica da sociedade contemporânea, no que concerne a preocupação ambiental. Desse modo, pode-se inferir que as organizações governamentais e empresariais não levam em conta os objetivos, bem como, as reais necessidades dos cidadãos nas tomadas de decisões. Ou seja, o “problema ambiental” é uma consequência de como a sociedade está estruturada.

O termo ecoeficiência foi bastante difundido na II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad), também conhecida como Rio-92, Eco-92 ou

Cúpula da Terra. O mesmo tem sido um diferencial nas indústrias, no tocante ao uso mais racional e sustentável dos recursos naturais, tendo em vista que a sociedade está cada vez mais atenta para com as questões ambientais, cobrando dessa forma, a participação das empresas neste processo de gestão adequada dos seus produtos e serviços.

Juliani *apud* Dias (2007, p. 130) define as empresas ecoeficientes como sendo:

Aquelas empresas que alcancem de forma contínua maiores níveis de eficiência, evitando a contaminação mediante a substituição de materiais, tecnologias e produtos mais limpos e a busca do uso mais eficiente e a recuperação dos recursos através de uma boa gestão.

A gestão ambiental é o nome atualizado que se dá a “administração ambiental”. Consiste em um conjunto de medidas e procedimentos que permite identificar problemas ambientais gerados pelas atividades da instituição, como a poluição e o desperdício, e rever critérios de atuação (normas e diretrizes), incorporando novas práticas capazes de reduzir ou eliminar danos ao meio ambiente (passivo ambiental) (DIAS G, 2006).

Com vista a essa constante melhoria, a ecoeficiência surge como um novo conceito dentro do processo de gestão ambiental, visando, com isso, a busca contínua da eficiência ecológica das instituições, expressando, desse modo, o seu compromisso social.

Uma análise dos casos mais comuns de ecoeficiência indica que esta ferramenta é aplicada majoritariamente por grandes corporações que decidiram incorporá-la como um elemento importante de sua estratégia ambiental. Por sua vez, apenas recentemente o setor de serviços vem mostrando maior interesse sobre o tema. Destacam-se documentos e ações no campo da ecoeficiência desenvolvidos por algumas das atividades de serviços mais importantes no cenário atual, tais como bancos, hospitais e hotéis (DEMAJOROVIC *et. al.*, 2007, p.2).

Na maioria dos municípios brasileiros, a baixa eficiência ambiental das prefeituras, principalmente devido à falta de prioridades com os aspectos ambientais e a falta de uma maior especialização do corpo técnico ambiental do município, tem causado verdadeiras mazelas ambientais nos centros urbanos (GRIPPI, 2006).

Por entender que as prefeituras são instituições responsáveis pelo bom funcionamento das cidades, é dever destas, buscarem constantes melhorias para no que se refere à prestação de serviços a municipalidade, em principal, da gestão dos resíduos sólidos urbanos, tendo em vista os impactos ocasionados ao meio ambiente e a saúde pública quando da sua má disposição.

Dessa forma, o conceito de ecoeficiência se aplica ao gerenciamento dos resíduos, quando para o seu equacionamento, se faz necessário o uso de novos métodos e tecnologias que visem à eficiência desse processo, bem como, da preservação do meio ambiente. Como exemplos de fatores que possam vir a contribuir para uma gestão adequada dos resíduos sólidos urbanos têm-se: a implantação da coleta seletiva, centros de triagem e reciclagem, usinas de compostagem e uma disposição correta dos resíduos que não podem ser reaproveitados ou reciclados, em aterros sanitários, conforme ilustrado na Figura abaixo.

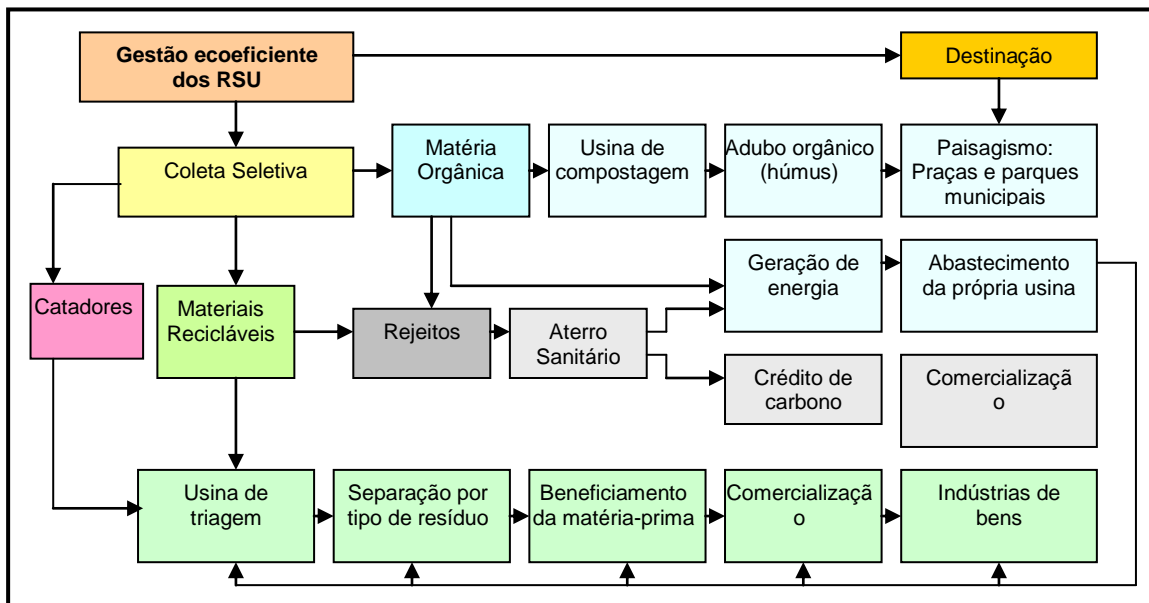


Figura 1: Ilustração de uma gestão ecoeficiente dos RSU. Fonte: Organização da autora (2012).

Analisando a Figura 1, pode-se observar que se encontram representadas, dentro do sistema de gestão ecoeficiente dos resíduos sólidos urbanos, os três pilares ou dimensões do desenvolvimento sustentável, quais sejam: dimensão ambiental, sendo esta representada pela coleta adequada dos resíduos e posterior destinação; econômica, através do beneficiamento e revenda dos recicláveis, assim como da geração de energia e venda dos créditos de carbono; e social, com a inclusão social dos catadores dentro do processo de gestão, garantido a estes o sustento familiar, bem como o direito do exercício da atividade em condições dignas.

Desse modo, a sociedade e os seus segmentos organizados ou não devem cobrar eficiência do setor público, a quem cabe gerenciar corretamente a coleta e destinação dos resíduos, incumbindo a este, não apenas a disposição adequada, como também, fomentar incentivos para criação de ações sustentáveis que envolvam a gestão dos resíduos, como a reciclagem, por exemplo, através de apoio para formalização da atividade de catação de materiais recicláveis com a criação de cooperativas de catadores.

Assim, a gestão dos resíduos sólidos urbanos estaria pautada numa visão sustentável, onde as esferas econômica, ambiental e social estariam sendo priorizadas, em detrimento, do total descaso e abandono que é registrado na grande maioria dos municípios brasileiros, quando o assunto são os resíduos sólidos urbanos.

Considerações finais

Verifica-se que a problemática dos resíduos sólidos urbanos é uma questão bastante alarmante, levando em consideração a falta de políticas públicas e de um gerenciamento adequado no que tange os aspectos da coleta, segregação, acondicionamento e destinação final dos resíduos nos municípios brasileiros.

A aplicabilidade do conceito de ecoeficiência na gestão dos resíduos sólidos poderá ser de extrema relevância, quando se analisa as prefeituras como sendo instituições responsáveis pelo bom

funcionamento dos serviços, considerados essenciais, que são prestados a população, bem como, pela manutenção do meio ambiente local.

Tendo em vista que as questões ambientais estão nos centros das discussões mundiais, a busca por um desenvolvimento sustentável se justifica, quando se leva em consideração a quantidade de materiais que são descartados diariamente como sendo “lixo” mas, que poderiam ter outro destino que não fossem os “lixões” espalhados pelo Brasil, o que reduziria, consideravelmente, a quantidade de resíduos a serem destinados de forma incorreta, proporcionando uma economia de recursos naturais através da reciclagem, bem como a geração de emprego e renda, com a inclusão social de uma parcela da população que sobrevive da atividade de “catação” dos recicláveis, contribuindo, por conseguinte, para a manutenção de um ambiente sadio e equilibrado.

Desse modo, caberá as prefeituras municipais, a responsabilidade pela gestão adequada dos resíduos, como também, pela contratação de equipe técnica especializada na questão, para que assim, a temática ambiental seja uma prioridade nas tomadas de decisões da gestão pública municipal.

Referências

- CALDERONI, S. **Os Bilhões Pedidos no Lixo**. 4 ed. São Paulo: Humanitas editora/FFLCH/USP, 2003.
- COELHO, M. C. N. Impactos Ambientais em Áreas Urbanas – teorias, conceitos e métodos de pesquisa. In: GUERRA, A. J. T. & CUNHA, S. B. da. (Orgs.). **Impactos Ambientais Urbanos no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 416p., p.19-45.
- CONCEIÇÃO, M. M.. **Os empresários do Lixo: um paradoxo da modernidade: análise interdisciplinar das cooperativas de reciclagem de lixo**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2005.
- DAMIANI, L. **População e Geografia**. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEMAJOROVIC, J. *et. al.* Avaliação do desempenho ambiental em hotéis: uma Proposta de indicadores de ecoeficiência. In: **anais ... do IX ENGEMA – Encontro Nacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente**. Curitiba, 19 a 21 de novembro de 2007. Disponível em: <http://pgamb.up.edu.br/arquivos/engema/pdf/PAP0226.pdf>. Acesso em: 12/06/2010.
- DIAS, R. **Gestão Ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. São Paulo: Atlas, 2007.
- DIAS, G. F. **Educação e Gestão Ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.
- EGRI, C. P.; PINFIELD, L. T.. As organizações e biosfera: ecologia e meio ambiente. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.
- FERREIRA, L. da C. & VIOLA, E. (orgs.). **Incertezas de sustentabilidade na globalização**. Campinas: Unicamp, 1996.
- FLORIANI, D. Marcos conceituais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr., A. TUCCI, C. E. M., HOGAN, D. J., NAVEGANTES, R. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- GONÇALVES, C. W. P. **O Desafio Ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004
- GONÇALVES, C. W. P. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GRIPPI, S. **Lixo, reciclagem e sua história: guia para as prefeituras brasileiras**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- LIMA, J. D. **Gestão dos Resíduos Sólidos Urbanos no Brasil**. João Pessoa: ABES. 2002.
- LIMA, L. M. Q. **Lixo: tratamento e biorremediação**. 3 ed. São Paulo: Editora Hemus, 2004.
- MAGLIO, I. C. Cidades Sustentáveis: preservação, controle e mitigação de impactos ambientais em áreas urbanas. In: PHILIPPI, JR. A., MAGLIO, I. C., COIMBRA, J. A. A. **Municípios e Meio**

Ambiente: perspectivas para a municipalização da gestão ambiental no Brasil. São Paulo:
ANAMA, 1999. p. 80-85.

MARQUES, J. R. **Meio Ambiente Urbano.** Rio de Janeiro/RJ: Ed. Forense Universitária. 2005.

SOUZA, M. L. de. **ABC do Desenvolvimento Urbano.** Rio de Janeiro, RJ. Bertrand Brasil, 2003.
190 p.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

ESCOLARIZAÇÃO: CONFIGURAÇÃO IMPOSTA

Tanise Mendes Teixeira

Acadêmica do curso de Pedagogia
Universidade Federal de Ouro Preto
Campus ICBS – Mariana – MG

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as influências – temporais e instrumentais – que incitaram as modificações no processo de escolarização da Idade Média a Contemporaneidade. Para tal, partiu-se da concepção de que a emergência da escolarização fundamenta-se em visões não neutras do processo educativo, ou seja, a organização e a direção do que e de como deveria ser o ensino de cada indivíduo decorre de prescrições imperceptíveis daqueles que detêm o poder. Portanto, o processo de escolarização configura-se em uma perspectiva educativa já determinada para formar o indivíduo conforme as demandas advindas dos estratos sociais que se constituem ao longo do tempo.

Palavras-chaves: Escolarização, pedagogia, currículo.

Summary

This work aims to analyze the influences – instrumental – that urged time and changes in the process of education in the middle ages to present. To this end, departed from the conception that the emergence of schooling is based on neutral not visions of the educational process, i.e. the Organization and direction of what and how should be the education of each individual stems of prescriptions of those who hold power unnoticeable. Therefore, the process of instruction configures itself in a educational perspective already determined to form the individual as the demands stemming from social strata that form over time.

Keywords: Education, pedagogy, curriculum.

Introdução

Com este trabalho busco analisar a necessidade de organização nas atividades educativas num panorama diacrônico. Utilizo como foco de análise textos que tratam da escolarização, do surgimento do termo currículo e da pedagogia. Inicialmente tento apresentar de forma sucinta como se deu o processo de escolarização na Idade Média até a Contemporaneidade e a inserção da pedagogia nesse processo. Em seguida relaciono a etimologia da palavra currículo e a sua inclusão no cenário educativo. Para finalizar esta análise procuro apontar que a escolarização se consolidou por meio de uma organização curricular, e por meio de reflexões pedagógicas que não são neutras, estando ligadas, no entanto, as imposições dos grupos daqueles que detêm o poder.

Trajetória da escolarização: panorama diacrônico

Ao se considerar o percurso da escolarização da Idade Média a Contemporaneidade percebem-se que ao longo desses anos distintas modificações ocorreram. Para se vislumbrar mais claramente essas transformações é relevante apontar o modo em que elas se produziram em cada um desses períodos históricos.

Na Sociedade Feudal, segundo Cambi (1999), a educação ocorria em escolas abaciais, catedrais e palacianas. Era, pois, um processo que se dividia entre a nobreza e o povo, entre escola e aprendizagem. Esse procedimento de instrução nutria-se em alguns momentos de concepções da

paidéia cristã, re-analisada teoricamente e institucionalmente segundo ações oriundas das esferas Feudais.

O mesmo autor assevera que neste período as escolas aparelhadas pelas igrejas eram responsáveis pela educação das elites. Essas instituições inspiravam-se nos educandários estatais romanos de gramática e de retórica, cultivando também o estudo do trívio e do quadrívio. Já a cavalaria passava por outra ação educacional na qual o ensino baseava-se ao mesmo tempo em uma instrução religiosa e militar. Tratava-se de fato em educar os cavaleiros para a gentileza e a dedicação, ou seja, pensava-se em torná-los socialmente úteis. E por fim, aos desprovidos socialmente, cabia à educação popular – uma educação de reprodução das capacidades técnicas –, que se realizava no local do trabalho.

Ao término da Idade Média, observa-se o fim do Sistema Feudal e agrário e a introdução do capitalismo, no qual ocorre a revolução industrial que foi um contínuo de modificações socioeconômicas ocorridas a partir de 1750, na Europa. O aumento das indústrias de bens de consumo e a melhoria das comunicações alcançaram as áreas urbanas, resultando na elevação do consumo em massa e na universalização da educação.

Segundo Goodson (1995) nesse tempo de revolução consolidou-se o processo de escolarização, uma vez que neste momento, a dispersão da tutela familiar contribuiu para a formação das salas de aula, nas quais grandes grupos de crianças e adolescentes poderiam ser supervisionados e controlados. Com esse movimento acaba-se a manufatura em detrimento a proliferação das indústrias. Inicia-se, assim, um novo marco histórico no qual se fortalece a necessidade de um processo de ensino e de aprendizagem que atenda às novas demandas capitalistas, agora numa perspectiva de filosofia tipicamente fabril.

Ainda nesse período, tem-se a invenção da infância que se ampara essencialmente em três fatores sociais interligados à particularização dos costumes, ao aparecimento da escolarização e a mudança na representação familiar. Varela (*apud* Ariés, 1992) diz que a concepção de infância como uma fase distinta da adulta é uma proposição moderna que iniciou ao final do século XVI, nas classes privilegiadas. Com o entendimento desse novo indivíduo, surge à necessidade da invenção de espaços que possam instruí-los adequadamente, emerge então, nessa mesma época, a escola primária.

Ainda segundo Varela (1992), é nesse momento que instituições como colégios, albergues e seminários vão se constituindo como uma maquinaria para modificar a juventude, adequando as crianças às imposições da igreja e a submissão à autoridade real. Estreia-se então uma nova estruturação educacional que organiza a distribuição das disciplinas e os espaços de educação destinados a cada usuário segundo a disposição social de cada indivíduo. Assim, as crianças das classes abastadas eram submetidas a duas tutelas – família e colégio. Já, as crianças da classe média, submetiam-se a educação exercida nos orfanatos. E, as crianças pobres ficavam sob a responsabilidade das instituições de caridade.

Varela (1992) aponta que existiam, por consequência, diferentes modelos de educação visto que estes se organizavam segundo o litígio social de sorte que cabia ao jovem abastado um enclausuramento moral e ao de menor nobreza o mínimo saber. Essas instituições destinadas à separação e a educação dos jovens possuíam algo em comum uma vez que tinham como princípio a ordenação, a regulamentação e a modificação do espaço monástico.

Em tempos mais adiantados – contemporaneidade – tem-se como marco a Revolução Francesa, cujo lema “Liberdade, Igualdade, Fraternidade” propunha o fim do sistema absolutista e dos privilégios da nobreza. Com esse movimento a autonomia e os direitos sociais passaram a constituir a vida do povo, fato que por consequência melhorou expressivamente a vida dos trabalhadores urbanos e rurais. No entanto, a burguesia foi responsável pela coordenação desse

processo de modo que mesmo se posicionado em relação ao reconhecimento dos direitos igualitários ela assegurou o controle social. Com isso, esse período ficou caracterizado pela disseminação dos princípios democráticos que instituíam a legitimidade de uma escola pública, laica e gratuita.

Diante dessas assertivas, que brevemente traçaram uma relação entre o panorama histórico e a escolarização, nota-se que no decorrer dos anos, os processos educativos foram desenvolvidos de modo a atender às demandas sociais de cada um dos períodos históricos. Essas regularizações educacionais eram, pois, determinadas por classes dominantes que previam uma educação que reforçasse a estratificação das classes haja vista que a cada indivíduo era destinado um tipo de instrução. Contudo, atualmente, novos movimentos vêm surgindo com a finalidade de modificar fundamentos já instituídos desde a Idade Média até os dias atuais, os quais solicitam que por melhoras educativas no que tange a adequações curriculares, formação continuada dos docentes, acesso a novos recursos tecnológicos, etc. Ou seja, a educação passa a ser vista por alguns como um processo que contribuirá com uma formação social e crítica e não apenas como uma forma de dominação que atenda apenas ao que detêm o poder.

Utopia metodológica

Diante do exposto acerca do processo de escolarização ao longo dos tempos não se pode desconsiderar o campo da pedagogia haja vista que este esteve imbricado com a educação desde épocas em que se começou a pensar em instruir os indivíduos. Embora que, em algumas dessas épocas, a Pedagogia não possuísse a epistemologia que reconhecemos atualmente, sabe-se que esse campo constitui alguns dos artefatos que conduziram a transição das práticas educativas.

Para compreender um pouco essa ligação entre escolarização e Pedagogia é relevante, portanto, se buscar no berço da educação a origem de tal palavra. Na Grécia o vocábulo *país-paidós* era usado para denominar criança. A palavra composta que denominava *paidagogós* era combinação do genitivo *paidós* com a forma *agogós* (que conduz). Sendo denominado, portanto, pedagogo como condutor de crianças.

A priori a palavra pedagogia compreendeu o sentido que lhe foi conferido, contudo as transformações sociais ocorridas ao longo dos anos resultaram em uma nova acepção da palavra, passando então a se considerar Pedagogia como uma ciência da educação. A pedagogia – enquanto ciência – surgiu no século XVII, constituindo-se por doutrinas, princípios e métodos de educação apoiados em estudos da Filosofia e no aprofundamento de algumas ciências humanas.

Naradowski (2006) assevera que com a *Didática Magna* de Comenius tem-se a demonstração da Pedagogia da Educação da infância e da juventude. Essa obra embasa uma tecnologia social em relação à escola, na qual Comenius pondera sobre a necessidade de se postular pontos de chegada, de metas desejadas e de ideais que se precisam alcançar ao longo do processo educativo.

Comenius estava convicto de que o conhecimento satisfatório dependia do desenvolvimento dos sentidos além de uma relação apropriada da linguagem com a experiência. Seu ideal educativo perseguia a concepção pansófica que tinha a pretensão de ensinar tudo a todos.

Percebe-se, desse modo que a visão pedagógica de Comenius abrange fundamentos que tangem a acepção da pedagogia contemporânea, ou seja, ele era um autor a frente de seu tempo uma vez que já previa em outras épocas determinações pedagógicas que são previstas para épocas atuais. Em se considerando as postulações de Comenius e as instituições atuais para o processo educativo percebe-se que há um ponto em comum no entendimento de percepção da Pedagogia entre ambos. Tal ponto reconhece a Pedagogia como uma ação que avalia a Educação enquanto

aprendizado humano e cultural de sorte que este apoia-se em outras ciências como a sociologia, psicologia, antropologia, ciências políticas, entre outras.

O currículo no campo educacional

Em meio a todas essas transformações advindas do processo de escolarização ao longo das épocas não se pode desconsiderar a necessidade de emergir um artefato que aparelhasse as práticas educativas. Esse artefato nomeado como *curriculum*, antes mesmo de constituir o universo escolar, já era usado efetivamente em outras instituições não escolares como, exércitos, hospitais e prisões.

Na visão etimológica currículo vem do termo latino *Scurrere*, percorrer, e refere-se à direção, à carreira, a um trajeto que deve ser alcançado. Desse modo, ocorre uma questão – por que esse termo passou a ser usado no cenário educativo?

Ao se pesquisar sobre esse vocábulo, descobre-se que ele passou a ser adotado em instituições educativas após o uso do termo *classroom*. Em estudos realizados por Mir descobre-se que a primeira descrição sobre classe escolar foi encontrada nos regulamentos do College of Montaigne num programa de 1509. Segundo Hamilton (1992) essa expressão, sem apresentar a acepção de classe, propunha que os alunos fossem separados, segundo a idade e o conhecimento.

Tendo em vista essa organização por classe, sentiu-se a necessidade de algo que ordenasse, classificasse e hierarquizasse a estrutura escolar, evidenciou-se, pois a emergência de um artefato que compreendesse esses fins, fazendo-se a partir de então o uso do termo currículo no campo educativo, visto que este já era usado com eficiência em outras instituições. O currículo emergiu então para organizar os conteúdos e o tempo em que os mesmos deveriam ser lecionados.

Goodson (*apud* Hamilton 1980) apresenta comprovações vindas de Glasgow, nas quais a expressão *curriculum* foi usada em 1633. Por meio de análises do currículo vinculado aos padrões de organização e a controle sociais, nota-se que fatos que ocorreram na Renascença e em Glasgow por volta dos séculos XVI e XVII influenciaram o modo em que o currículo foi desenvolvido, uma vez que o mesmo tinha a função de determinar e diferenciar. Além disso, acredita-se que o uso desse termo em tal instituição possuía uma relação com as ideias calvinistas que previam uma organização por meio da disciplina do rigor.

Percebe-se desse modo que a justaposição entre os vocábulos classes e currículo foram usadas concomitantemente, na época em que a escolarização tornou-se uma prática que atendia a diversos estratos sociais.

O termo currículo, no entanto, adquiriu distintas significações no transcorrer da história da educação. *A priori* significou uma relação de disciplinas com conhecimentos organizados numa continuidade prescritiva. Em seguida, o currículo desvencilhou-se dessa proposta de conhecimento, passando a ponderar acerca das organizações das atividades que respeitassem as experiências e as especificidades de cada indivíduo.

Conforme menciona Goodson (1995, p.36) em 1850 a noção de matéria escolar foi inserida a expressão currículo, mas tomou as formas contemporâneas somente em 1904, com a fixação dos regulamentos secundários, que em 1917 determinaram as matérias básicas para um certificado escolar. Desde então o currículo escolar concentrou-se “na definição e avaliação do conhecimento examinável” (Goodson, 1995, p.36), caracterizando-se como uma estrutura normativa, na qual especialistas e juntas examinadoras interferiam na escolha das matérias qualificadas como essenciais.

O termo currículo consolidou-se como um campo de estudos a partir da obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, divulgada a partir de 1918. Desde então passou a ser analisado por

diferentes concepções: tradicional, crítica e pós-crítica. Visto que, a primeira se pauta nas questões do currículo e na organização do processo educativo como, por exemplo, cientificidade, metodologia e avaliação; a segunda abarca questões relacionadas ao currículo e à ideologia, a cultura e o poder e a terceira concepção examina o currículo multiculturalista, resguardando que nenhuma cultura pode ser submetida à outra.

Considerações finais

Notam-se com as ponderações tratadas anteriormente que a trajetória da escolarização está intrinsecamente subjugada as transformações advindas no transpor do tempo e nas imposições daqueles que detêm o poder. Tendo como artefatos organizadores o currículo e a pedagogia. Forma-se, pois, uma tríade – escolarização, currículo e pedagogia –, epistemologicamente sabe-se que esses três elementos são distintos, por outro lado sabe-se que são complementares.

Desse modo, percebe-se, primeiramente, que a escolarização emergiu segundo uma demanda social específica a cada uma das épocas já tratadas previamente. Nota-se em seguida que para a organização e reflexão dessa prática estão o currículo e a pedagogia. Sendo que, o primeiro ordena, classifica e hierarquiza o conhecimento adequado a cada indivíduo e o segundo analisa o modo como se constitui e como se deve atuar nesse técnica de conhecimento.

Esses elementos, no entanto, não são neutros, já que foram se organizando a fim de atender e de formar cada indivíduo conforme sua posição social. Verifica-se isso, quando se pondera acerca do modo em que se ocorreu a emergência da escolarização, isto é, se pensava/pensa em educar o indivíduo conforme o estrato social a qual ele pertence. Para isso, ficava/ fica estabelecida a cada um, uma escolaridade que condiz com sua camada social, mostrando desse modo uma integração entre distribuição de conhecimentos e distribuição social.

Conclui-se, assim, que a escolarização na perspectiva diacrônica se deu como um modo de instruir e formar sujeitos que se adequassem às imposições políticas, culturais e sociais que compuseram o período da Idade Média a Contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

- CAMBI, Franco. *Histórico da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 155-167.
- GOODSON, I.F. *Currículo: teoria e história*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 29-43.
- HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*. n. 6. 1992, p. 3-32.
- _____. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. n. 6.1992, p.33-52.
- NARADOWSKI, M. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-42.
- Varela, J. ; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992, p. 18-96.

O DISCURSO DOS MANUAIS DIDÁTICOS: SOBRE O ALUNO E SUAS POSSÍVEIS IMAGENS

Viviane Netto Silva

Mestre em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada no âmbito do programa de Mestrado em Estudos Linguísticos na UFMG. Buscaremos refletir sobre como se dá o trabalho de leitura e interpretação de textos em manuais didáticos de língua materna portuguesa e italiana, tendo como foco específico a análise das perguntas sobre os textos para leitura. A pesquisa tem como objetivo investigar por que os alunos brasileiros têm dificuldades em ler e interpretar textos. Como teoria de base temos a Análise do Discurso de Linha Francesa, acrescida da contribuição de autores como Mikhail Bakhtin/Volochinov e Authier-Revuz, que enriqueceram o estudo.

Palavras Chave: livro didático, leitura, ensino.

Abstract

This article presents results of the research which was conducted under the auspices of the Master Program in Linguistics at UFMG. The work intends to reflect about the study with reading and interpretation of texts in Portuguese and Italian mother-tongue textbooks focusing in the analysis of the questions about reading texts. The aim of this study is to investigate the reasons why Brazilian students experience difficulty in reading and interpreting texts. This study is based upon the French Speech Analysis, complemented with the contributions of authors such as Mikhail Bakhtin/Volochinov and Authier-Revuz, that enriched the study.

Key words: *textbook, reading, teaching;*

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado realizada no programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa teve como objetivo investigar por que os alunos brasileiros têm dificuldades em ler e interpretar textos. Para alcançar nosso objetivo 1) analisamos as competências requeridas dos aprendizes durante os trabalhos com a leitura e interpretação de textos em livros didáticos; e 2) examinamos as imagens do aluno-leitor projetada nesses manuais didáticos. Vale ressaltar que motivação para a nossa pesquisa partiu da observação dos resultados de algumas avaliações sobre a educação no Brasil. Esses resultados causaram muito impacto em nossa sociedade ao revelarem o baixo desempenho dos nossos alunos no que se refere às atividades de leitura e interpretação de textos. Apesar dos esforços realizados por diversas instituições governamentais, que têm investido cada vez mais em políticas públicas para o aprimoramento do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, a situação da educação em nosso país continua alarmante. Se analisarmos os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), notamos que ambos explicitam uma difícil realidade: nossos aprendizes se formam no ensino fundamental e médio sem as habilidades mínimas exigidas em várias disciplinas cursadas, dentre elas Língua Portuguesa. No que se refere aos exames em escala internacional, os resultados apontam que os alunos brasileiros obtêm, constantemente, os piores rendimentos se comparados aos demais aprendizes avaliados.

Se tomarmos como foco específico a investigação dos resultados dos itens leitura e interpretação de textos dos exames SAEB e PISA, deparamos com um grande problema: as habilidades de leitura dos nossos alunos se restringem apenas à análise de textos narrativos e outros de menor complexidade. Tomando por base esse quadro, chegamos às seguintes questões: Quais são as causas do baixo desempenho de nossos aprendizes na disciplina Língua Portuguesa? Podemos dizer que o problema se encontra no modelo de ensino de leitura oferecido em nossas escolas?

Tais indagações motivaram-nos a realizar uma análise contrastiva do discurso de manuais didáticos de língua materna italiano⁶⁸ e língua materna português. Buscamos averiguar como se constroem as atividades de leitura e interpretação de textos nesses manuais, que representam modelos de ensino de dois grupos de países: aqueles ditos de Primeiro Mundo, e aqueles em desenvolvimento. Partimos da hipótese de que as competências requeridas dos alunos brasileiros, durante os trabalhos com leitura na escola, são inadequadas para o desenvolvimento do seu raciocínio crítico. Nossa hipótese está baseada nos resultados das últimas avaliações do PISA, que inserem o Brasil nas últimas posições do ranking – entre a 50ª e 55ª posição – e a Itália, por sua vez, entre a 30ª e 35ª posição.

Nos itens seguintes apresentaremos: 1) o referencial teórico utilizado em nossa investigação; 2) a análise dos manuais; 3) a avaliação dos resultados; e 4) as considerações finais.

O quadro teórico

Conforme observamos, em nossa investigação analisamos as atividades de leitura e interpretação de textos presentes em manuais de língua materna português e língua materna italiano, buscando identificar semelhanças e diferenças no modelo de ensino dos dois países. Nosso estudo teve como alicerce a análise das marcas de heterogeneidade do discurso. Examinamos essas marcas a partir da proposta de autores da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), e também com a contribuição de autores como Mikhail Bakhtin/Volochinov, Authier-Revuz, e Koch. Nesse artigo, lançaremos nosso olhar para um fenômeno específico da heterogeneidade discursiva: as palavras entre aspas. Conforme veremos no próximo item, o fenômeno das palavras entre aspas nos auxilia a identificar o perfil do aluno-leitor que subjaz ao modelo de ensino de leitura proposto nos manuais didáticos. Vejamos.

As palavras entre aspas no quadro do dialogismo bakhtiniano

Bakhtin (1895-1975) foi um pensador extremamente importante que muito contribuiu para a formação das ideias que hoje temos sobre o discurso e sobre seu estudo. Entre os temas estudados pelo autor russo, encontram-se muitas das principais orientações da linguística moderna, tais como os estudos da enunciação, da interação verbal, das relações entre linguagem, sociedade e história e entre linguagem e ideologia. Um conceito-chave proposto por Bakhtin que apresenta bastante interesse é o dialogismo. Para Bakhtin (*apud* TODOROV, 1981, p. 98) “a orientação dialógica é, bem entendido, um fenômeno característico de todo o discurso (...). Em todos os caminhos que levam a seu objeto, o discurso encontra o discurso de outrem e estabelece com ele interação viva e intensa”.

Vale ressaltar que, desde o seu surgimento, a noção de dialogismo tem sido alvo dos estudos de diversos autores, que se empenham em interpretar as múltiplas características desse fenômeno. Dentre as pesquisas sobre o dialogismo bakhtiniano, podemos destacar aquela de Barros

⁶⁸ A escolha do manual italiano se justifica pelo domínio da língua pela pesquisadora, formada nas habilitações Português-Italiano pela UFMG, e pelo intuito de dar continuidade a uma pesquisa, iniciada na Itália em 2006, sobre o uso de manuais didáticos de língua materna em escolas italianas.

(1994, p.2-4), que assinala dois importantes aspectos da noção proposta pelo autor russo. Um aspecto é o da intertextualidade, em que se considera “o diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define”. (BARROS, 1994, p. 2-4). O outro aspecto, por sua vez, está relacionado à interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto. No que se refere ao nosso trabalho, lançaremos o olhar a esse último aspecto, uma vez que ele nos auxiliará a apreender as relações estabelecidas entre o locutor (autor do manual) e o interlocutor (aluno-leitor) no dispositivo didático.

Outra importante autora que aprofundou seus estudos sobre o dialogismo é Authier-Revuz. A partir da obra de Bakhtin, Authier-Revuz propõe a noção de heterogeneidade mostrada, que corresponde, nos dizeres de Maingueneau, “à presença localizável de um discurso outro no fio do discurso” (Maingueneau, 2004, p.261). Maingueneau (2004) ressalta que, para Authier-Revuz, a noção de heterogeneidade se desdobra, dentre outras, nas formas marcadas, que englobam os discursos indiretos, diretos e as palavras entre aspas.

Em nosso trabalho, as palavras entre aspas nos interessam mais de perto, pois elas têm como principal característica se constituírem, fundamentalmente, para que o locutor as interprete. Podemos dizer que elas nos dão pistas das competências requeridas dos alunos no trabalho com a leitura e interpretação de textos em manuais didáticos. Observamos que as palavras entre aspas requerem do aluno-leitor a competência de decifrá-las, de decodificar o seu significado, pois, do contrário, a comunicação tende a falhar. Como assevera Maingueneau (1997, p.91) as aspas estabelecem “um jogo sutil com as expectativas do leitor”. Dessa forma, caso o leitor não possua os saberes esperados, põe-se em risco o diálogo entre interlocutores e locutores. Maingueneau (1997, p.91) também destaca que, diferentemente dos enunciados relatados em discurso direto, que são postos entre aspas para marcar sua alteridade, sendo esta claramente manifestada pela ruptura sintática entre o discurso que cita e o discurso citado, na palavra entre aspas tal ruptura não existe. Ela é, assim, ao mesmo tempo, mostrada, marcada como estranha e integrada à sequência do enunciado. Trata-se, em última análise, de palavras ou de sintagmas atribuídos a um outro espaço enunciativo e cuja responsabilidade o locutor não quer assumir. Koch (2000, p. 59) acrescenta que a utilização de aspas é uma forma de se distanciar daquilo que é dito, “colocando-o 'na boca' de outros”.

Nessa perspectiva, segundo Maingueneau (1997), as palavras entre aspas podem assumir várias funções:

- 1) aspas de diferenciação, que procuram explicitar que o locutor se coloca “além dos enunciados”;
- 2) aspas de proteção, que procuram mostrar que a palavra indicada é somente aproximativa;
- 3) aspas que explicitam a presença de palavras pertencentes a uma língua estrangeira;
- 4) aspas que apontam a presença de um outro registro da língua (como, por exemplo, termos oriundos de um vocabulário mais especializado ou a presença de palavras coloquiais, ou mesmo gírias, em um discurso mais formal). (MAINGUENEAU, 1997, p. 90).

Maingueneau (2004, p. 66) ressalta que, ao colocar as palavras entre aspas, o locutor “contenta-se (...) em atrair a atenção do receptor sobre o fato de ele empregar precisamente essas palavras, ele as sublinha, deixando ao receptor o cuidado de compreender porque chama sua atenção, porque abre assim uma falha no seu próprio discurso”.

Podemos dizer, a partir das perspectivas expostas, que as aspas podem assumir diversos valores e significações em decorrência de seu contexto de uso. De acordo com Maingueneau (1997,

p. 91), as aspas lançam um desafio ao locutor: ao mesmo tempo que ele é compelido a realizar a representação de seu leitor, deve oferecer a ele uma imagem de si, da posição que está assumindo através das aspas. A partir dos dizeres do autor, podemos observar que o fenômeno das aspas se apresenta como uma ferramenta útil para identificarmos as imagens do aluno-leitor projetadas nos livros didáticos. Passaremos, no item seguinte, à análise e à comparação dos manuais.

Análise e comparação dos manuais didáticos de língua materna português e italiano

Para a realização de nossa pesquisa selecionamos dois manuais didáticos: um de língua materna português, denominado *Português: Linguagens, 7ª série* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002), doravante PL; e outro de língua materna italiano: *La lampada di Aladino 2* (MANDELLI; ROVIDA, 2000), doravante LA. Como critérios para a escolha observamos 1) a utilização desses manuais nas salas de aula; e 2) a equivalência dos graus de ensino dos dois países. Após a seleção, observamos o aspecto dialógico das perguntas sobre os textos dados para leitura e interpretação, por meio da noção de palavras entre aspas. Conforme observamos, as palavras entre aspas, na perspectiva dos autores estudados, funcionam como uma “marca” de outras vozes presentes nos textos. O quadro abaixo nos permite visualizar as funções assumidas pelas aspas em ambos os manuais. Vejamos:

Quadro 1

O fenômeno palavras entre aspas e suas respectivas funções nos manuais de língua materna português e italiano

<i>Exemplo de palavras entre aspas nos manuais analisados</i>	<i>Funções mais recorrentes no contexto enunciativo</i>
Manual <i>Português: Linguagens</i> Q.3- É possível ser adolescente sem entrar em crise com a família e com a sociedade e sem ser “careta”? (PL, 2002, p. 86) ex. 48)	❖ Marcar a presença de outro registro de língua, na maioria das vezes coloquial, ajudando o aprendiz em sua atividade interpretativa. O registro coloquial é mais recorrente em <i>Português: Linguagens</i> .
Manual <i>La lampada di Aladino 2</i> Q.4- Scrivi il nome del personaggio che si diverte a fare “il duro” con l’amico (LA, 2000, p. 56) (Escreva o nome do personagem que se diverte fazendo o papel de “valentão” para o amigo)	❖ Marcar a presença de outro registro de língua, na maioria das vezes coloquial, ajudando o aprendiz a distinguir esse registro daquele formal.
Manual <i>Português: Linguagens</i> Q.1- Atualmente, existem os adeptos das chamadas “tribos urbanas”: os punks, os góticos, os metaleiros, os <i>skinheads</i> e outros. (PL, 2002, p. 86)	❖ Explicitar ou reforçar o significado de certos termos mais técnicos, veiculados no discurso do manual, no intuito de desenvolver a competência enciclopédica dos alunos-leitores.
Manual <i>La lampada di Aladino 2</i> Q.4- Quello descritto in queste pagine è un “rito di iniziazione”. Con questa espressione si intende la prova che un giovane deve superare per essere considerato membro adulto di una comunità. (LA, 2000, p. 63) (O que foi descrito nessas páginas é um “rito de iniciação”. Essa expressão nos remete à prova que um jovem deve superar para ser considerado membro adulto de uma comunidade).	❖ Explicitar ou reforçar o significado de certos termos mais técnicos veiculados no discurso do manual, no intuito de desenvolver a competência enciclopédica dos alunos-leitores. Os termos mais técnicos são mais frequentes no manual <i>La lampada di Aladino 2</i> .

Conforme podemos notar no quadro acima, nas atividades de compreensão textual dos manuais analisados, as palavras entre aspas assumem funções equivalentes. Tanto no livro de língua materna português, quanto no italiano, elas tendem ou 1) a marcar a presença de outro registro de língua, na maior parte das vezes coloquial; ou 2) a explicitar ou reforçar o significado de certos termos mais técnicos. Apesar das funções serem análogas, vale ressaltar um ponto importante: os dados coletados evidenciaram uma maior recorrência das aspas que assinalam o registro coloquial em *Português: Linguagens 7ª série* (PL). Já as aspas de vocabulário técnico sobressaem em *La lampada di Aladino 2* (LA). Essas informações nos levam a crer que o manual italiano projeta em seu discurso a imagem de um aluno que possui uma carga maior de leitura (capaz, portanto, de lidar melhor com termos técnicos), antecipando, assim, a capacidade de interpretação de seu aluno-leitor. O manual de língua materna português, por sua vez, cria a imagem de um aluno de que é preciso se aproximar, utilizando uma linguagem mais familiar a esse aluno. Passaremos, portanto, às considerações finais de nossa pesquisa.

Considerações finais

Acreditamos que o fato do manual italiano apostar em um aluno com uma maior carga de leitura pode ser um indicador de que os leitores italianos seriam mais proficientes e competentes do que os brasileiros. Esse indicador, porém, não explica, por si só, o sucesso e o insucesso de uns e outros em avaliações como o PISA e o SAEB. Os resultados obtidos em nossa pesquisa não nos permitiram comprovar as hipóteses acima, uma vez que os livros didáticos não apresentaram tantas e tão relevantes diferenças. A investigação aqui proposta, longe de resolver o impasse, contribui, no entanto, para problematizar a questão da forma como a leitura é trabalhada nos manuais didáticos e aponta, sobretudo, para a necessidade de um estudo mais amplo e profundo sobre o processo de ensino-aprendizagem no Brasil e na Itália. Esperamos, de qualquer forma, com a pesquisa desenvolvida, ter dado nossa contribuição – mesmo que modesta – para a discussão sobre esse tema tão complexo, mas, ao mesmo tempo, tão rico e tão permeado de possibilidades investigativas.

Referências Bibliográficas

- BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L.(Orgs) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- CEREJA, W. M.; MAGALHÃES, T. A. C. *Português: linguagens, 7ª série*. São Paulo: Atual, 2002.
- KOCH, Ingedore G.V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- _____. Aspas. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (orgs). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. Heterogeneidade mostrada/constitutiva. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (orgs). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MANDELLI, Fioretta; ROVIDA, Letizia. *La lampada di Aladino 2*. Milano: Editrice G. Principato, 2000.
- TODOROV, Tzvetan M. *Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

Sites consultados

- Programa Internacional de Avaliação de Alunos. (PISA), 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 15/09/2008.
- Sistema de Avaliação da Educação Básica. (SAEB), 2001. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_novas_perspectivas2001.pdf. Acesso em: 15/09/2008.
- Enviado em 30/04/2012/Avaliado em 30/05/2012

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS): A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA EM PERSPECTIVA

Wemerson Alves Moreira⁶⁹
Kleitton Saraiva de Moura⁷⁰
Severina Alves de Almeida⁷¹
Jeane Alves de Almeida⁷²
Wilma Gomes Galvão⁷³

Resumo

Este trabalho é um recorte de um estudo mais amplo sobre Alfabetização Científica nas séries iniciais de Ensino Fundamental e teve como objetivo estudar, no discurso de professoras desse nível de ensino a sua interação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em geral, e especificamente, com relação aos PCNs de Ciências Naturais do segundo ciclo do Ensino Fundamental. A pesquisa, de cunho qualitativo, se realizou em duas escolas estaduais que atendem alunos do Ensino Fundamental na cidade de Nazaré, Estado do Tocantins, quando foram entrevistadas três professoras que lecionam nos 3^a e 4^a anos, respectivamente. Os resultados indicam que, apesar das professoras conhecerem o documento, este é pouco lido e pouco discutido nas escolas. Em geral, a consulta ao documento é realizada somente no momento do planejamento.

Palavras chave: Alfabetização Científica; Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Aluno; Professor.

Abstract

This work is an excerpt from a larger study on Scientific Literacy in the early grades of elementary school and had to study in the discourse of teachers on this level, its interaction with the National Curriculum Parameters (PCNs) in general and specifically with relation to PCNs of Natural Sciences of the third and fourth cycles of elementary school. The research, a qualitative, took place in two state schools that serve elementary school students in the city of Nazareth, Tocantins State, when they were interviewed three teachers who teach in 3rd and 4th grades respectively. The results indicate that although the teachers know the document, it is little read and rarely discussed in schools. In general, the consultation document is performed only at the time of planning.

Keywords: Scientific Literacy; Early grades of elementary school; National Curriculum Parameters (PCNs), Student; Teacher.

⁶⁹Graduado em Biologia EaD UFT – Universidade Federal do Tocantins. E-mail: wemersomoreira@hotmail.com.

⁷⁰Graduado em Biologia EaD UFT – Universidade Federal do Tocantins. E-mail: kleitonsaraiva@hotmail.com.

⁷¹ Professora, Doutoranda em Linguística na UnB – Universidade de Brasília e orientadora do artigo. email: sissi@uft.edu.br.

⁷²Professora Adjunta da UFT – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaina. email: Jeane@uft.edu.br.

⁷³ Professora do curso de Farmácia/Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão do ITPAC - Instituto Tocantinense Presidente Antonio Carlos, Araguaina TO. e-mail: wilmagalvão@uol.com.br.

Introdução

A Educação Básica no Brasil compreende três fases: A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sua regulamentação se dá a partir de três documentos: LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998); e RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998).

Em todos estes documentos são feitas menções acerca das diferentes áreas do conhecimento e suas respectivas orientações, sendo que, para efeito de nossa proposta neste artigo, focalizaremos os PCNs, a partir de um estudo sobre o “Ensino de Ciências”, ora designado como “Alfabetização Científica”.

Como sabemos, são inúmeros os desafios que as escolas enfrentam quando se trata de ensinar ciências ainda na Educação Infantil. O problema se estende também aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que nos leva a eleger esta temática para ser nosso Artigo Científico para o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso na área de Biologia.

Os PCNS de ciências naturais: pressupostos teóricos e práticos

Para compreendermos melhor a importância dos PCNs, é preciso saber para quem e para que foram dirigidos e criados. O próprio documento Parâmetros Curriculares Nacionais afirma, que:

[...] são dirigidos aos educadores que têm como objetivo aprofundar a prática pedagógica de Ciências Naturais na escola fundamental, contribuindo para o planejamento de seu trabalho e para o projeto pedagógico da sua equipe escolar e do sistema de ensino da qual faz parte (PCNs, 1998, P. 15).

Todavia, a primeira palavra do documento traz consigo a principal função do mesmo. PARÂMETROS que, segundo o dicionário Aurélio, é um elemento importante a levar em conta, para avaliar uma situação ou compreender um fenômeno em detalhe. Tendo como sinônimas palavras como: padrão, fixar, substituir e definir (SZADKOSKI, ÁVILA & ANTONINI, 2010).

Desta forma, os PCNs contribuem para que os educadores avaliem sua prática pedagógica de forma que possam estar substituindo e definindo novos rumos para o ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental.

Reafirmando o que foi citado acima os PCNs (1998), oferecem material para que Professores desenvolvam sua prática, estudo e reflexão. Contudo, toda atividade de sala de aula é única, acontece em tempo e espaço socialmente determinados; envolve professores e estudantes que têm particularidades quanto a necessidades, interesses e histórias devidas. Assim, os materiais de apoio ao currículo e ao professor cumprem seu papel quando é fonte de sugestões e ajudam os educadores a questionarem ou acetificarem suas práticas, contribuindo para tornar o conhecimento científico significativo para os estudantes (SZADKOSKI, ÁVILA & ANTONINI, 2010).

Nesse sentido, Szadkoski, Ávila & Antonini (2010), asseguram que o ensino de ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um desafio que deve ser enfrentado com responsabilidade pelos educadores, e não podemos esquecer que o fato de um “saber ensinar” estar presente ou definido nos manuais e livros didáticos, nas propostas curriculares ou nos planos de ensino, não é garantia que ele chegue, necessariamente, até o aluno. “Um ensino descontextualizado de modelos científicos pode provocar nos alunos a impressão de que a ciência não interessa, ou que ela trata de coisas que só interessam aos cientistas” (SZADKOSKI, ÁVILA & ANTONINI, 2010, P. 1).

Quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, ainda que esforços de renovação estivessem em processo, e dessa forma, aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos a reprodução das informações. No ambiente escolar, o conhecimento científico era considerado um saber neutro, isento, e a verdade científica, tida como inquestionável (PCNs, 1998).

A qualidade do curso era definida pela quantidade de conteúdos trabalhados. O principal recurso de estudo e avaliação era o questionário, aos quais os estudantes deveriam responder detendo-se nas idéias apresentadas em aula ou no livro didático escolhido pelo professor. Todavia as propostas para a renovação do ensino de Ciências Naturais orientavam-se, então, pela necessidade de o currículo responder ao avanço do conhecimento científico e às demandas pedagógicas geradas por influência do movimento denominado Escola Nova⁷⁴ (PCNs, 1998).

Essa tendência deslocou o eixo da questão pedagógica dos aspectos puramente lógicos para aspectos psicológicos, valorizando-se a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. Objetivos preponderantemente informativos deram lugar a objetivos também formativos. As atividades práticas passaram a representar importante elemento para a compreensão ativa de conceitos, mesmo que sua implementação prática tenha sido difícil, em escala nacional (PCNs, 1998).

Neste contexto, os PCNs (1998) afirmam ainda que a preocupação de desenvolver atividades práticas começou a ter presença marcante nos projetos de ensino e nos cursos de formação de professores, tendo sido produzidos vários materiais didáticos desta tendência, e que o objetivo fundamental do ensino de Ciências Naturais passou a ser dar condições para o aluno vivenciar o que se denominava método científico, ou seja, a partir de observações, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a redescobrir conhecimentos.

O método da redescoberta, com sua ênfase no método científico, acompanhou durante muito tempo os objetivos do ensino de Ciências Naturais, levando alguns professores a identificarem metodologia científica como metodologia do ensino de Ciências Naturais, perdendo-se a oportunidade de trabalhar com os estudantes, com maior amplitude e variedade, processos de investigação adequados às condições do aprendizado e abertos a questões de natureza distinta daquelas de interesse estritamente científico (PCNs, 1998).

Os PCNs (1997) sugerem que as práticas pedagógicas do professor devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências através do ensino de habilidades. Para que essas práticas possam ter chances reais de sucesso, o processo ensino aprendizagem deve aliar-se à interdisciplinaridade e à transversalidade.

Os PCNs (1998, p. 27) reafirmam isso, quando informam que, para pensar sobre o currículo e sobre o ensino de Ciências Naturais, o conhecimento científico é fundamental, mas não suficiente. É essencial considerar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, relacionado suas

⁷⁴ A **Escola nova**, também chamada de **Escola Ativa** ou **Escola Progressiva**, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XX e ganhou força na primeira metade do século XX. Nascido na Europa e América do Norte chegou ao Brasil em 1882, pelas mãos de Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920 quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Nova. Acesso 23-jan-2012.

experiências, sua idade, sua identidade cultural e social, e os diferentes significados e valores que as Ciências Naturais podem ter para eles, para que a aprendizagem seja significativa.

As modalidades didáticas usadas no ensino das disciplinas científicas dependem fundamentalmente da concepção de aprendizagem de Ciência adotada (KRASILCHIK, 2001). Segundo a autora, mesmo após as reformas educacionais, os currículos tradicionalistas ou racionalistas-acadêmicos ainda prevalecem no Brasil, assumindo-se assim, que o objetivo dos cursos se limita à transmissão de informações, cabendo ao professor apresentar a matéria de forma atualizada e organizada, facilitando a aquisição dos conhecimentos.

Podemos verificar um posicionamento semelhante ao descrito acima nas palavras de Lima & Aguiar (1999) que dizem o seguinte:

[...] As práticas correntes no ensino de ciência são centradas na exposição, por parte do professor, de definições, fatos e dados com pouca ou nenhuma significação enquanto instrumentos para a leitura de mundo... A polêmica, o debate, o papel da ciência na vida social estão igualmente ausentes nessa visão autoritária e dogmática de se apresentar o pensamento científico aos adolescentes (LIMA & AGUIAR, 1999, P. 3).

Nessa perspectiva, os PCNs de Ciências (1998) apresentam propostas para contornar as situações-problema existentes, procurando dar ao professor condições de melhorar sua prática pedagógica. A idéia é que todas as pessoas envolvidas no processo de ensino de Ciências possam buscar, por meio destas inovações, meios para um ensino de melhor qualidade, contribuindo para a formação dos futuros cidadãos de nosso país, capazes de refletir sobre sua realidade e de agir, interferindo para modificá-la, se necessário, e não apenas meros reprodutores de uma realidade pré-definida (LIMA & AGUIAR, 1999).

Alfabetização científica: o que dizem os PCNs

Segundo Cavalcanti et. all (2010), atualmente a Alfabetização Científica se torna cada vez mais necessária e não obstante, essencial para formar cidadãos que sejam capazes de fazer uma leitura do universo e da própria vida que o cerca. Segundo os PCNs (1998), na educação contemporânea o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza, em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária. Desta forma o mesmo documento diz que:

[...] Um conhecimento maior sobre a vida e sobre sua condição singular na natureza permite ao aluno se posicionar acerca de questões polêmicas como os desmatamentos, o acúmulo de poluentes e a manipulação gênica. Deve poder ainda perceber a vida humana, seu próprio corpo, como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo, pois tanto a herança biológica quanto as condições culturais, sociais e afetivas refletem-se no corpo. Nessa perspectiva, a área de Ciências Naturais pode contribuir para a percepção da integridade pessoal e para a formação da auto-estima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos (PCNs, 1998, P. 2).

Com efeito, o termo Alfabetização Científica passou a vigorar no Brasil desde a década de 1990, sendo utilizado pelos teóricos para se referir ao ensino de ciências. Segundo Chassot (2003), nos anos 80 do século XX e até o começo dos anos de 1990, víamos um ensino centrado quase exclusivamente na necessidade de fazer com que os estudantes adquirissem conhecimentos científicos. Para esse autor, não se escondia o quanto a transmissão (massiva) de conteúdos era o

que importava, e um dos índices de eficiência de um professor era a quantidade de páginas repassadas aos estudantes. Era preciso que os alunos se tornassem familiarizados (aqui, familiarizar poderia até significar simplesmente saber de cor) com as teorias, com os conceitos e com os processos científicos.

Ademais, Chassot (2001) acredita que a imagem que se tinha de um estudante competente era aquele que sabia, isto é, que era depositário de conhecimentos. É possível recordarmos quantos conhecimentos inúteis. Quantas classificações botânicas, quantas famílias zoológicas cujos nomes ainda perambulam em nossas memórias como cadáveres insepultos, quantas configurações eletrônicas de elementos químicos, quantas fórmulas de física sabidas por um tempo – até o dia de uma prova - e depois desejadamente esquecidas (CHASSOT, 2001).

Ainda de acordo com Chassot (2001):

[...] A alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. É recomendável enfatizar que essa deve ser uma preocupação muito significativa no ensino fundamental, mesmo que se advogue a necessidade de atenções quase idênticas também para o ensino médio. Sonhadamente, ampliaria a proposta para incluir também, mesmo que isso possa causar arrepio em alguns, o ensino superior. Gostaria de ver essa inclusão privilegiada nas discussões que este texto possa desencadear (CHASSOT, 2001, P. 91).

Atualmente a Alfabetização Científica está colocada como uma linha emergente na didática das ciências, que comporta um conhecimento dos fazeres cotidianos da ciência, da linguagem científica e da decodificação das crenças aderidas a ela (AGUILAR, 1999) *apud* (CHASSOT, 2001). Todavia, “há aqueles que advogam que se deva procurar especialmente conhecimentos que estão no dia-a-dia do grande público, em particular os que são apresentados com imprecisão pelos meios de comunicação à opinião pública (PUIGSERVER & SANS, 2002) *apud*, (CHASSOT, 2001, p. 91).

Não obstante os PCNs (1998) sustentam que mostrar a Ciência como elaboração humana para uma compreensão do mundo é uma meta para o ensino da área na escola fundamental. Seus conceitos e procedimentos contribuem para o questionamento do que se vê e se ouve, para interpretar os fenômenos da natureza, para compreender como a sociedade nela intervém utilizando seus recursos e criando um novo meio social e tecnológico. É necessário, ademais, “favorecer o desenvolvimento de postura reflexiva e investigativa, de não-aceitação, *a priori*, de idéias e informações, assim como a percepção dos limites das explicações, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e de ação” (PCNS, 1998, P. 22).

Ainda segundo os PCNs, considerando a obrigatoriedade do Ensino Fundamental no Brasil, não se pode pensar no ensino de Ciências Naturais como propedêutico ou preparatório, voltado apenas para o futuro distante. “O estudante não é só cidadão do futuro, mas já é cidadão hoje, e, nesse sentido, conhecer Ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e desenvolvimento mental, para assim viabilizar sua capacidade plena de exercício da cidadania” (PCNs, 1998, P. 7).

De acordo com o mesmo documento citado, a Ciência que, acima de qualquer julgamento, domina a natureza e descobre suas leis, passa a ser percebida, então, em sua dimensão humana, com tudo que isso pode significar: trabalho, disciplina, erro, esforço, emoção e posicionamentos éticos. “É importante, portanto, que se supere a postura que apresenta o ensino de Ciências Natural como

sinônimo da mera descrição de suas teorias e experiências, sem refletir sobre seus aspectos éticos e culturais” (PCNs, 1998, P. 23).

A partir de todos estes relatos sobre Alfabetização Científica, percebe-se a grande importância e necessidade de ser alfabetizado cientificamente, podendo ser considerado uma questão de cidadania. Portanto para ter uma qualidade de vida digna é preciso ter conhecimento da realidade e do mundo que nos cerca.

Os PCNs, o ensino de ciências e a alfabetização científica: análise a partir do que dizem três professoras do ensino fundamental

Tendo em vista que um dos nossos objetivos neste trabalho é estudar, no discurso de professoras do Ensino Fundamental, a sua interação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em geral, e especificamente, com relação aos PCNs de Ciências Naturais, elaboramos um questionário para ser aplicado em duas escolas com os professores de Ciências.

No questionário há perguntas relacionadas à Alfabetização Científica e aos PCNs. O mesmo é composto por cinco questões simples e objetivas, quais sejam: 1) Você conhece os PCNs? 2) Você usa as orientações deste documento em suas aulas? 3) Qual a importância dos PCNs para a sua prática docente? 4) Você já ouviu falar em Alfabetização Científica? 5) Defina, em sua opinião, qual a importância de documentos como os PCNs.

Todavia, após as entrevista com bases nessas questões, percebemos que maioria dos professores conhece os PCNs, bem como usam as orientações contidas neste documento. Podemos visualizar isso na fala deste professor: “É um documento que proporciona um planejamento significativo, possibilitando auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, de acordo com a necessidade de cada realidade”.

Com base nisto os PCNs (1998) trazem em sua apresentação o argumento de que os Parâmetros sirvam de apoio ao professor nas discussões e no desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, bem como na reflexão sobre a prática pedagógica, no planejamento de suas aulas, na análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

É importante que a proposta dos PCNs seja discutida e compreendida integralmente pelos professores, pois sua efetiva implementação na sala de aula poderá contribuir para uma reorientação nas concepções e práticas de ensino correntes, já que não se trata de mera revisão de conteúdos a ensinar, mas de redimensionar o papel da escola e de seus atores (RICARDO, 2003).

A nossa finalidade ao realizar esta pesquisa foi de procurar saber a realidade do ensino de Ciências com base na utilização dos PCNs. No entanto, apesar de grande parte dos professores declararem que utilizam o documento em suas práticas pedagógicas, percebemos que a maioria das escolas não oferece materiais didáticos e muito menos as condições necessárias para se trabalhar da forma que os PCNs colocam.

Tendo isso como base, acreditamos que os professores ao afirmarem que se alicerçam nos PCNs para ministrarem suas aulas, eles estão pelo menos tentando mudar uma realidade que perdura há muitos anos, que é a de um ensino tradicionalista, centrado na transmissão de informações.

Nesse sentido, “mesmo que algumas iniciativas de mudança estejam ocorrendo, o ensino de Ciências ainda se caracteriza por um excesso de informações e pela ênfase em sua

memorização” (MILAGRE, 1989; DELIZOICOV & ANGOTTI, 1990; PACHECO, 1996) *apud* (LORENZETTI, 2002, P. 4).

Com relação à Alfabetização Científica, a maioria dos docentes também afirma que nunca tinha ouvido falar em Alfabetização Científica. Apenas um dos docentes disse que “conhece o termo”, porém, averiguamos e verificamos que a pessoa só falou que conhecia o assunto após pesquisar na *internet*. Esta situação demonstra que apesar dos professores conhecerem os PCNs, eles deixaram a desejar quando se falou em Alfabetização Científica. Sendo que o principal objetivo dos PCNs de Ciências Naturais é Alfabetização Científica.

Podemos constatar isto num dos objetivos dos PCNs (1998): “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;” (PCNs, 1998, P. 7).

Discutindo a importância da ciência, Bodmer (1986) *apud* Lorenzetti (2002), informa que as pessoas nas suas vidas cotidianas precisam de algum entendimento de ciência para a sua própria satisfação pessoal e bem-estar.

Para o autor, quanto mais as pessoas conviverem e discutirem sobre a utilização da Ciência e da Tecnologia, maior será a possibilidade de ampliação da Alfabetização Científica desta população, porque os assuntos científicos passam a ser discutidos como qualquer outro assunto, pelo interesse que despertam e pelas possibilidades de alteração nas relações sociais que se impõem na sociedade.

Ademais, “a ciência, que hoje se constitui num conhecimento profundamente sedimentado na cultura popular pode possibilitar aos cidadãos mudar seus pontos de vista e atitudes” (BODMER, 1986) *apud* (LORENZETTI, 2002, P. 6). Portanto, a Alfabetização Científica condiciona os estudantes a se posicionarem criticamente diante dos desafios da sociedade moderna, e é tarefa do professor de ciências proporcionar isso aos alunos.

Considerações finais

Ao realizarmos este trabalho pudemos observar que apesar dos esforços dos docentes de se adequarem aos pressupostos teóricos e práticos dos PCNs, ainda falta muita coisa para que esta ação ocorra verdadeiramente, a começar pelas condições físicas e estruturais das escolas, além da disponibilidade de uma diversidade de materiais didáticos.

Em nossa pesquisa observamos que os professores até tentam se espelhar nas propostas do documento, mas ficam impossibilitados pela falta de equipamentos e instrumentos didáticos. Conforme nossos entrevistados, os PCNs (1997; 1998), enfocam muito o trabalho com a realidade do aluno, no entanto, mas deixam a desejar no tocante à verdadeira realidade, que é a do professor, que trabalha em escolas mal estruturadas, que não oferecem condições para que os mesmos exerçam seu ofício como desejam e precisam.

Como se percebe, os professores vêem os PCNs como um documento que deveria oferecer solução para problemas que devem enfrentados pela escola. Aliás, um dos problemas dos PCNs, segundo Almeida & Neiva (2007), está no fato de o mesmo ser visto pelos professores como algo mais do que ele realmente é: um documento que deve servir como referencial para as atividades pedagógicas do Professor na sala de aula.

Todavia, essas autoras concluem que, ao serem usados com essa finalidade, ou seja, como material de apoio, constando metodologias, objetivos e funções para a prática docente, os PCNs

são um importante material. Mas, ao ser visto como material didático, ele compromete a aprendizagem, pois esta não é sua finalidade.

Nesse sentido, acreditamos que as professoras objeto de nossa pesquisa vêem os PCNs com essa finalidade, e com isso deixam de usufruir do real objetivo deste documento, que é apoiar o professor em sua ação na sala de aula.

Referências

- ALMEIDA, Severina Alves de, NEIVA, Sonia Maria de Sousa Fabrício. **A Dialética da Globalização e seus feitos na Educação**. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC. UFT – Publicado nos anais do III seminário de iniciação científica UFT Palmas: 2007.
- BRASIL (1996). **LDB 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MC/SEF.
- _____.(1997). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.
- _____.(1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MC/SEF.
- _____. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MC/SEF. Disponível: www.mec.gov.br. Acesso dia 12-11-2011.
- CARUSO, Francisco (2003). **Desafios da Alfabetização Científica**. Disponível on-line: cbpfindex.cbpf.br. Acesso 5 de maio de 2011.
- CAVALCANTI, Glória Maria Duarte; OLIVEIRA, Rita Patrícia Almeida de; SILVA, Sueli Tavares de Souza; SANTOS, Verônica Tavares. O que pensam os professores de ciências e biologia sobre o conceito de competências e interdisciplinaridade. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2003, Bauru-SP. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru: ABRAPEC, 2003.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora Unijuí. 2001.
- _____.**Alfabetização científica: Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2003. N° 22. P. 89-100.
- KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU: EDUSP, 2001.
- LIMA, Maria Emília C. C.; JR.; AGUIAR, Orlando. Professores de ciências, a física e a química no ensino fundamental. In: II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 1999, Valinhos, SP. **Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 1999. v. 1, p. 1-15.
- LORENZETTI, Leonir. O Ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais. **Revista Virtual: Contestado e Educação**, Caçador-SC, v. 002, p. 1-15, 2002.
- MILAGRE, Antônio Sérgio K. A dimensão histórica da prática científica como referência para o ensino de Ciências. In: **Revista de Educação**, AEC, Brasília, n. 72, 1989.
- PACHECO, Décio. Um problema no ensino de ciências: organização conceitual do conteúdo ou estudo dos fenômenos. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 19, 1996.
- RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. O ensino das ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos parâmetros curriculares nacionais . **Cad. Bras. Ens. Fis.** Ponta Grossa, v. 19, n. 3: p. 351-370, dez. 2002
- SZADKOSKI, Morgana Bica; ÁVILA Lais Ferraz Teixeira; ANTONINI, Ricardo. (2010). **Praticando os RCNEI – projeto os seres vivos – plantas e a educação infantil**. Disponível on-line: guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2009/artigos. Acesso 7 de maio de 2011.

O GALOPE INSANO DA FORMA VIVAZ: LIRISMO E INVENTIVIDADE EM CRUZ E SOUSA E MURILO MENDES

Wesley Thales de Almeida Rocha
Mestrando em Teoria da Literatura
PPEL – (UFMG) bolsista CNPq

Resumo

Neste trabalho, procedemos à análise de um poema específico do poeta simbolista Cruz e Sousa (o poema “Sentimentos carnisais”), e de uma composição específica de Murilo Mendes (o “Poema barroco”). Damos atenção particular aos elementos que distinguem a poética destes dois autores e refletimos sobre as afinidades e diferenças entre um modo e outro de composição lírica e de tratamento formal.

Palavras-chave: Cruz e Sousa – Murilo Mendes – Composição formal

Abstract

In this paper, we analyze a specific poem of the symbolist poet Cruz e Sousa (the poem “Sentimentos carnisais”), and a specific composition of Murilo Mendes (the “Poema barroco”). We give particular attention at the elements distinctive these two authors and we reflect about the similarities and differences between a mode and other of lyric composition and formal treatment.

Keywords: Cruz e Sousa - Murilo Mendes - Formal Composition.

Vivacidade da forma

As obras poéticas de Cruz e Sousa (1861-1898) e Murilo Mendes (1901-1975) se inscrevem de modo particular na tradição literária brasileira: são poemas cujo poder de estranhamento é tão grande que em alguns casos chegam a soar ilegíveis. Há entre as poesias destes dois autores diversas afinidades, especialmente, no que diz respeito ao modo como ambos constroem (dão corpo) e infundem (dão vida) à forma de seus poemas. Esta é a questão básica deste nosso estudo: analisar e interpretar dois poemas específicos dos poetas em questão, a fim de perceber e revelar similaridades e diferenças entre um modo e outro de composição lírica. Vivacidade e explosão subjetiva, flexibilidade e, ao mesmo tempo, precisão e pensamento crítico caracterizam o artifício destes autores. Através de elementos e procedimentos sofisticados e inesperados, eles conquistam reinos díspares e até os fundem: o espiritual com o carnal, o místico com o terreno, o surreal com o real; tudo numa espécie de irrealidade concentrada.

Noite suprema

O primeiro crítico a empreender um estudo realmente detalhado da poesia de Cruz e Sousa foi o sociólogo francês Roger Bastide. Ele definiu os dois processos criativos souseanos como sendo a “destruição das Formas (no plural) nas cerrações da noite, [e a] *cristalização da forma* (no singular) ou solidificação do espiritual numa geometria do translúcido”⁷⁵ (grifos meus). O procedimento final, o da *cristalização*, parece ser o mais significativo, pois ele é o que primeiro nos desafia na leitura dos poemas: “cristalização é purificação, e solidificação na transparência, podendo assim guardar na sua branca geometria alguma coisa da pureza das Formas eternas, das essências das coisas”⁷⁶. A explosão de imagens e sons não deixa de se operar no interior dessa forma

⁷⁵ BASTIDE, R. Apud: MURICI. In: COUTINHO (Org.), 1999, 406.

⁷⁶ BASTIDE, R. Apud: MURICI. In: COUTINHO (Org.), 1999, 405.

cristalizada. Por dentro dela, Cruz e Sousa tortura o ser das palavras, precipita-as umas sobre as outras e cada uma sobre si mesma. Andrade Murici salienta a intensidade extrema e impressionante dos versos do nosso maior poeta negro:

Espectáculo impressionante, se considerarmos a intensidade, a força de paixão e de sublimação necessárias para a criação de poemas que só de raro são desafogados, ou simplesmente melancólicos, quase nunca seremos. A tensão revela-se nessa *Soma*, verdadeira hipertensão, longamente suportada, à custa da própria vida, como foi. Porque o instrumento, por fim, estalou. (grifo do autor)

77

Estala o vidro que guarda a percepção do além. Estala a fôrma, colhida na tradição clássica, mas reavida pela “consciência ancestral, torturante”⁷⁸, pela força do espírito, também torturado pela vida social. Os poemas de Cruz e Sousa falam, sobretudo, de si mesmos, de sua estrutura e de seu processo de produção. Trata-se de uma poesia que habita a noite, encara e encarna o espanto, dá-se aos sentidos e grava seus versos de luz ardente e penetrante (como as estrelas) no alto céu nebuloso:

Sentimentos carnis
Sentimentos carnis, esses que agitam
Todo o teu ser e o tornam convulsivo...
Sentimentos indômitos que gritam
Na febre intensa de um desejo altivo.

Ânsias mortais, angústias que palpitam,
Vãs dilacerações de um sonho esquivo,
Perdido, errante, pelos céus, que fitam
Do alto, nas almas, o tormento vivo.

Vãs dilacerações de um sonho estranho,
Errante, como ovelhas de um rebanho,
Na noite de hóstias de astros constelada...

Errante, errante, ao turbilhão dos ventos,
Sentimentos carnis, vãos sentimentos
De chama pelos tempos apagada...⁷⁹

Este soneto é de *Broquéis* (1983), o segundo livro de Cruz e Sousa. O poeta já havia, no mesmo ano, causado grande alvoroço no meio literário carioca com os poemas em prosa de *Missal*, seu livro de estreia. “Sentimentos carnis” é um soneto aparentemente convencional: suas três estrofes são muito bem divididas, os versos são decassílabos e a métrica é bastante regular. Nas duas primeiras estrofes, as rimas são cruzadas: ABAB ABAB. Na terceira estrofe elas estão, primeiro, emparelhadas: CC; depois, interpoladas: em D//D; e novamente emparelhadas: em EE. Há, também, uma profusão de rimas internas, que criam um efeito alucinatório. O vocabulário é extremamente rico e o uso da pontuação, principalmente das reticências, tanto dá ao texto a impressão de um cuidado gramatical, quanto nos atinge com uma enorme carga sugestiva.

O que, de imediato, nos assombra é o uso da forma fixa para fins estéticos insubmissos. Ivone Daré Rabello demonstra em que sentido Cruz e Sousa cultivava certa identificação com o

⁷⁷ MURICI. In: COUTINHO (Org.), 1999, 403.

⁷⁸ MURICI. In: COUTINHO (Org.), 1999, 403.

⁷⁹ CRUZ E SOUSA, 1961, p. 88-89.

Parnasianismo: “a regularidade métrica, a busca da palavra rara e da sintaxe requintada, com leves anástrofes”⁸⁰. Estes elementos e procedimentos “evidenciam o paciente trabalho artesanal com a forma e o domínio da técnica do verso”⁸¹. A crítica, ainda, prova que, apesar dessa identificação, Cruz e Sousa foi longe ao assimilar a influência do Simbolismo:

o elaborado emprego das aliterações e das assonâncias, na busca de associações entre poesia e música, as conjunções de concreto e abstrato e as misturas sensoriais das sinestesias, a expressão indireta da subjetividade por via de imagens que evocam significações plurívocas, a atmosfera noturna e onírica propícia às visões enigmáticas, a dissolução da referência, o ataque à clareza do sentido – todos esses são apenas os traços mais visíveis do que se reconhece facilmente como convenções simbolistas.⁸²

“Sentimentos carnis” corporifica o imaterial, faz acontecer no corpo o que, antes, somente pulsava nos vãos da alma; e espiritualiza o carnal, faz pulsar nas almas, os desejos e tormentos físicos. A força sensorial do poema é o que garante seu efeito vibratório. A intensidade do verbo e a força contrastante do ritmo violentam os sentidos, que vão pouco a pouco se dispersando por canto a canto da estrutura poemática.

Seu ritmo frustra as regras de todo e qualquer classicismo ortodoxo. Ele se apresenta, muitas vezes, descompassado, com forte alternância entre quebras e *enjambements*. Na primeira estrofe, é mais cadenciado: as sílabas tônicas estão bem distribuídas pelo verso e se correlacionam entre si ao longo da estrofe. Na segunda, ele é tão intenso e explosivo que uma tensão generalizada se instaura entre os termos, dando maior sentido à instabilidade que vem do fundo de sua própria construção. Na terceira estrofe, essa instabilidade cresce mais um pouco, e, enfim, encontra um apaziguamento de forças, mas, somente no último verso.

A sonoridade participa dessa explosão rítmica. Na verdade, ela é a responsável pela distribuição irregular dos sons, principalmente das sílabas tônicas. Rimas externas e internas se atritam. A recorrência de aliterações em *t*, *d* e *p* marca o compasso rítmico e não deixa que ele se perca de todo. Por outro lado, essa mesma recorrência faz do sentimento “indômito”, “errante”, algo mais afoito e impetuoso, e promove a precipitação violenta das letras pelo verso e por todo o soneto. Contrastando com essa impetuosidade aliterativa, estão as assonâncias, disseminadas por todo o texto através de sons nasalizados. Elas, de certo modo, acalmam a voz lírica que cada vez tende mais à incompostura. As assonâncias nasais dão ao texto um maior poder de entorpecimento, uma sensação de lassidez e de abrandamento das forças impulsivas do verbo. Qualquer ação destes “sentimentos carnis” enfeitiça e entorpece os nervos, deixando-os tesos e fracos. São “sentimentos” tão poderosos que podem crescer pelo corpo e tornarem-se “ânsias mortais”, “vãs dilacerações”, “angústias” que agitam o ser do *eu* lírico e o tornam convulsivo. Cada palavra do poema não é dita, é gritada “na febre intensa de um desejo ativo”. Agora podemos entender o porquê de tanta violência aliterativa (ela nasce do grito desses sentimentos carnis e vivos), e daquela lassidão dos nervos, provocada pelo poder das assonâncias nasais (é em meio a uma febre intensa que esses “sentimentos carnis” gritam).

A imagética do texto lança longe os vãos da carne, do corpo. Ela avança pelos céus, na noite, com este corpo marcado, dilacerado, em direção ao ponto mais alto das almas, e de lá sonha um sonho esquivo e estranho, de onde fita o tormento humano. As imagens, assim como os sons, o ritmo e o tom da voz lírica, apenas sugerem o significado, não garatem o reconhecimento de um referente que pudesse ser descrito ou retratado. O poema instaura uma realidade nova e avança

⁸⁰ RABELLO, 2006, p. 29.

⁸¹ RABELLO, 2006, p. 29.

⁸² RABELLO, 2006, p. 29.

através dela, sem perder a precisão verbal que instiga os sentidos e que produz sensações ricas. O poema de Cruz e Sousa transfigura a realidade em imagem, e isso se dá “como um processo delirante que se estende ao espetáculo dramático de todo o cosmo”⁸³. Singularização e cristalização: o irreal vivo e concentrado.

Davi Arrigucci Jr. tece comentários muito pertinentes sobre o processo compositivo souseano:

O fato que é esses procedimentos se combinam aqui num mesmo efeito *sugestivo* que rompe com as exigências da exatidão escultórica, mas epidérmica dos parnasianos, reforçado pela adjetivação abundante, as reiteradas reticências e um vasto leque de imagens, abertas para um mundo fora dos limites da consciência. Demonstram, assim, uma nova concepção da forma artística que não representa propriamente, mas sugere por signos uma realidade além, cuja estranheza, pelas marcas da experiência onírica, já nada tem a ver com o Parnasianismo. Muito pelo contrário, a noite e o sonho impõem desde o início suas sombras e indeterminações, de modo que a forma exterior, exata e nítida, cede espaços a mundos vagos, obscuros e ilimitados, antes indevassáveis, onde imagens com força simbólica se enraízam na mais profunda interioridade humana e ressurgem confundidas numa paisagem de sonho. (grifo do autor)⁸⁴

Todo esse espanto próprio da poética de Cruz e Sousa terá eco na poesia de um autor também demasiado estranho: Murilo Mendes. Este, diferentemente do simbolista, escreveu uma obra múltipla, porém, igualmente complexa.

O galope insano da forma vivaz

Os poemas da coletânea *Mundo Enigma*, de Murilo Mendes, dão prova de um contexto histórico conturbado e agônico, principalmente, porque sob o signo emblemático da Segunda Guerra Mundial. O mundo parecia estar à beira de seu próprio aniquilamento.

Em termos formais, *Mundo enigma* é um livro interlúdico. Nele, Murilo parece apertar o passo em direção à concretude verbal e à substantivação do mundo real que caracterizarão sua poética a partir da década de 1950. Mas, até este ponto, ele não tinha avançado totalmente, e sua lírica permanecia fiel à energia surrealista e ao estilo polimorfo e irreverente de suas primeiras composições. Laís Corrêa de Araújo aponta que “este novo livro só é novo se atentarmos para os detalhes de um vocabulário que parece tender agora para uma clarificação menos de lógica sintática, mais de lógica semântica, menos de planos sucessivos e de visão desfocada, mais de unidades dinâmicas”⁸⁵. Ela ainda traça comentários importantes sobre um poema em especial: O “Poema Barroco”. Para ela, só ele é “destacável em sua integridade, talvez o mais caracteristicamente muraliano em sua textura espessa, a que não falta o apoio do onírico surrealista, curiosamente compondo as ‘imagens e ideias engenhosas’ da lição barroquizante”⁸⁶. O que a crítica parece querer nos mostrar é que o “Poema Barroco” pode ser lido como uma espécie de síntese de todo o processo criativo muraliano; como uma dobra em que se empunham os procedimentos poéticos característicos das fases anteriores e posteriores à poesia de 1950.

Poema Barroco

Os cavalos da aurora derrubando pianos

⁸³ ARRIGUCCI JR., 1998, p. 223.

⁸⁴ ARRIGUCCI JR., 1998, p. 223.

⁸⁵ ARAÚJO, 2000, p. 92.

⁸⁶ ARAÚJO, 2000, p. 93.

Avançam furiosamente pelas portas da noite.
Dormem na penumbra antigos santos com os pés feridos,
Dormem relógios e cristais de outro tempo, esqueletos de atrizes.

O poeta calça nuvens ornadas de cabeças gregas
E ajoelha-se ante a imagem de Nossa Senhora das Vitórias
Enquanto os primeiros ruídos de carrocinhas de leiteiros
Atravessam o céu de açucenas e bronze.

Preciso conhecer meu sistema de artérias
E saber até que ponto me sinto limitado
Pelos sonhos a galope, pelas últimas notícias de massacres,
Pelo caminhar das constelações, pela coreografia dos pássaros,
Pelo labirinto da esperança, pela respiração das plantas,
E pelos vagidos da criança recém-parida na Maternidade.

Tocar fogo nas ervas que crescem pelo corpo acima,
Ameaçando tapar meus olhos, meus ouvidos,
E amordaçar a indefesa e nua castidade.

É então que viro a bela imagem azul-vermelha:
Apresentando-me o outro lado coberto de punhais,
Nossa Senhora das Derrotas, coroada de goivos,
Aponta seu coração e também e pede auxílio.⁸⁷

O poema relata a passagem da noite para o dia: o tortuoso amanhecer, em cuja sanha o poeta e seu poema se debatem. A carga sugestiva é imensa. Ela tenta, e de modo semelhante a “Sentimentos carnavais”, de Cruz e Sousa, atingir o ponto mais alto do êxtase místico e sensitivo: as sensações.

Essa composição muriliana se estrutura em cinco estrofes, as duas primeiras e as duas últimas têm, cada uma, quatro versos, e a estrofe do meio tem seis versos. São, todos, versos livres e brancos, que não obedecem a qualquer regra de metrificação. As frases se organizam em períodos compostos e, geralmente, longos, chegando cada um a ocupar a estrutura inteira da estrofe. Somente é engendrada com dois períodos, distribuídos cada um em dois versos, a estrofe inicial.

Também participa desse processo compositório o ritmo descompassado, cheio de pausas e retomadas bruscas, num andamento ora cadenciado ora mais e mais violento. As imagens são tipicamente surrealistas, abertas à clarificação, porém, estranhas ao mundo real e diurno. É, principalmente, por meio delas, e apoiado em uma sintaxe e em uma sonoridade alucinatória, que este poema produz um estranhamento muito característico à poética de seu autor; um estranhamento causado pela ferocidade de um mundo diferenciado, singular em sua armadura e em sua engenhosidade lírica.

A suavidade melódica de vários versos se atualiza através da repetição da letra *m*, vocalizador nasal que sugere melancolia e também êxtase místico. A alternância vocálica, de vogais fechadas para abertas e, paralelamente, de abertas de volta a fechadas, reforça as ressonâncias formais e temáticas que cada verso aplica no seguinte. A distribuição assistemática das rimas, característica da poética muriliana, deixa o texto mais imprevisível e elegante. Os termos abstratos e os concretos vão se contrastando harmonicamente: eles se atiram e se reconciliam. Quanto à sintaxe, alguns versos curtos atestam a objetividade do discurso. Porém os versos, em sua maioria,

⁸⁷ MENDES, 1994, p. 394.

longos, dispersam a estrutura e instalam no seu interior o caos formal e a tensão entre as partes, aproximando o poema do drama, alterando a sua cadência e o seu equilíbrio, mas não a sua elegância.

Os sons e o andamento rítmico dão materialidade e forma à energia intempestiva e cortante da luz que pouco a pouco rasga a escuridão da noite. As aliterações, primeiro, recorrentemente em *t*, e posteriormente, e cada vez mais, também em *p* e em *k* (a oclusiva velar e surda que geralmente grafamos por meio da letra *ç*) dão-nos a sensação de que as palavras galopam pelo texto, de que elas verdadeiramente marcam a superfície da página e de que elas marcham muito além de suas próprias forças. É um marchar violento e furioso, mas que se depara em algum momento ante a sua própria “saúde”, seu “sistema de artérias”, sua existência física e corporal.

O terceiro verso do “Poema Barroco” é como que o núcleo, o ponto fulcral dessa composição. É nesse instante que Murilo Mendes nos mostra que esta viagem da manhã pelos vãos da noite é também uma viagem interior, é a busca humana pela luz interna capaz iluminar o mundo tanto fora quanto dentro de si mesmo, de esclarecer essa relação, já que o fora e o dentro são, agora, uma e mesma coisa: os sonhos, as notícias de massacres, o caminhar das constelações, a coreografia dos pássaros, o labirinto da esperança, a respiração das plantas e os vagidos da criança recém-parida: tudo isso deixa sua marca no poeta e em seu poema, tudo isso rasga o verso, escorre pela superfície da letra e pela pele do poeta e os penetra indubitavelmente, singularizando a experiência humana aí inscritas.

Além do reconhecimento interior, o sujeito lírico busca, também, condições para agir contra os males que afligem seu corpo e sua consciência. Ele quer, sobretudo, romper os limites do mundo, principalmente de seu mundo interior, e mais ainda, os limites da forma do poema, na qual ele está enredado: ele quer rasgar essa forma, abrir suas portas para que possa, enfim, transitar (galopar) por ela e para além dela; e ele quer também aniquilar a presença indesejada das falhas humanas que tornam a sua existência desmerecida: uma incondição. Mas essa incondição é o que dá sentido à existência do homem, e ele, o poeta, vencido e desolado, acaba por aceitar a manhã, o sol e o céu-azul de onde lhe acena a imagem de Nossa Senhora das Derrotas, divina em seu *status* de santa, mas também humana em suas carências.

Cruz e Sousa e Murilo Mendes estão ligados, principalmente, por esse modo despreendido com que cultivam as formas poéticas. Para eles, o poema tem de dar forma aos sentidos e às sensações que “crescem pelo corpo acima”, e, daí que não pode ser estática e também, por isso, a intromissão de uma vulnerabilidade diccional que põe à prova o íntimo do ser exposto em versos.

Há diferenças de procedimento entre a arte de Cruz e Sousa e a de Murilo Mendes: o primeiro opera formalmente a partir da forma tradicional (comumente, o soneto), agindo de dentro pra fora dela e desestabilizando o dentro iconoclasticamente. O outro opera de dentro para fora e, ao mesmo tempo, inversamente. Ele corta, recorta, descola e torna a colar partes inteiras de sentido, num processo de montagem e desmontagem que faz os sentidos vibrarem dissociadamente, porém, de modo concorde.

Os poemas de Murilo e Cruz e Sousa nos apresentam, em sua materialidade sonora e imagética, um verdadeiro espetáculo de imagens e sensações: um plano ilimitado de contrastes entre expressão agônica e visionarismo. Aliás, em seu estudo da poesia de Cruz e Sousa, Davi Arrigucci Jr. aponta que o poeta simbolista preparou os temas e a linguagem de parte da tradição moderna brasileira, com destaque para o nome de Murilo Mendes, e, exatamente, por causa dessa dramatização do olhar visionarista que caracteriza a poética dos dois ⁸⁸.

⁸⁸ ARRIGUCCI JR., 1988, p. 223.

Concluindo, é notável a realização da forma nos poemas de Cruz e Sousa e nos Murilo Mendes. Na poesia de ambos, a construção tem lugar privilegiado, e é a partir dela que os poetas criam e possibilitam a entrega ao universo sobrenatural e místico, é a partir da singularização da experiência pela poesia que um mundo novo se abre à consciência humana e criativa.

Referências

- ARAÚJO, Laís Correa de. *Murilo Mendes: ensaio crítico, antologia, correspondência*. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Signos; 29).
- ARRIGUCCI JR., Davi. A noite de Cruz e Sousa. In: FILHO, Luiz Carlos Uchôa Junqueira (Org.). *Silêncios e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- ARRIGUCCI JR., Davi. *O Cacto e as Ruínas: a poesia entre outras artes*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.
- CAMPOS, Haroldo de. Murilo e o mundon substantivo. In: *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. 4. ed. ver. e ampliada. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- CRUZ E SOUSA, João da. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1961.
- MASSI, Augusto. Murilo Mendes: a poética do poliedro. In: PIZARRO, Ana (Org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1995. 3º vol.
- MENDES, Murilo. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994. V. único.
- MERQUIOR, José Guilherme. Murilo Mendes: ou a poética do visionário. In: *Razão do poema*. 2. Ed. Rio de Janeiro, Yopbook, 1996.
- MURICI, Andrade. Presença do Simbolismo. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *A literatura no Brasil*. 5. ed. ver. e atualizada. São Paulo: Global, 1999. V. 04.
- RABELLO, Ivone Daré. *Um canto à margem: uma leitura da poética de Cruz e Sousa*. São Paulo: Nankin; EDUSP, 2006.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

EDUCAÇÃO E SAÚDE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO DA INCIDÊNCIA DE ENTEROPARASITOSE EM CRIANÇAS DE 0 A 05 ANOS DE IDADE

Luan Cardoso da Silva⁸⁹

Lucas Castro Silva⁹⁰

Wilma Gomes Galvão⁹¹

Resumo

Neste artigo trazemos o resultado de uma pesquisa sobre a incidência da Enteroparasitose em crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade. A investigação se realizou em creches municipais e conveniadas da cidade de Araguaina, Estado do Tocantins. O intuito foi fazer um estudo sobre educação e saúde na primeira infância, considerando que as instituições educacionais precisam atender às crianças pequenas também em suas necessidades básicas relativas à saúde. Ademais, a Enteroparasitose, por ser doença de fácil proliferação, principalmente em áreas carentes de saneamento básico, encontram nas crianças em idade pré-escolar terreno fértil para se disseminar.

Palavras chave: Enteroparasitose; Criança; Educação; Saúde; Primeira Infância.

Abstract

Neste artigo trazemos o resultado de uma pesquisa sobre a incidência da Enteroparasitose em crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade. A investigação se realizou em creches municipais e conveniadas da cidade de Araguaina, Estado do Tocantins. O intuito foi fazer um estudo sobre educação e saúde na primeira infância, considerando que as instituições educacionais precisam atender às crianças pequenas também em suas necessidades básicas relativas à saúde. Ademais, a Enteroparasitose, por ser uma doença de fácil proliferação, principalmente em áreas carentes de saneamento básico, encontra nas crianças em idade pré-escolar terreno fértil para se disseminar.

Keywords: Parasitic infections, Children, Education, Health, Early Childhood.

Introdução

Estudos como os da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1996), informam que é prioritário dispor de serviços pouco onerosos e, simultaneamente seguros, que promovam a educação e o cuidado das crianças pequenas, que incentivem a igualdade das oportunidades entre mulheres e homens no mercado do trabalho e facilitem a conciliação do trabalho com as responsabilidades familiares. Em resumo, a OCDE certifica que os quadros de decisão reconhecem que o acesso equitativo das crianças à educação e cuidado de qualidade poderá fortalecer os fundamentos da aprendizagem de todas as crianças para o resto de sua vida e contribuir para satisfazer as vastas necessidades educativas e sociais das famílias.

⁸⁹ Bolsista de Iniciação Científica/Curso de Farmácia/Instituto Tocantinense Presidente Antonio Carlos-ITPAC

⁹⁰ Bolsista de Iniciação Científica/Curso de Farmácia/Instituto Tocantinense Presidente Antonio Carlos-ITPAC

⁹¹ Professora do Curso de Farmácia/Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Tocantinense Presidente Antonio Carlos-ITPAC. Coordenadora de Educação Permanente e pesquisadora da Fundação de Medicina Tropical do Tocantins. wilmagalvao@uol.com.br.

Nessa perspectiva acreditamos ser de fundamental importância a realização de trabalhos visando ao estudo de situações onde as crianças se encontram em estado de vulnerabilidade, como é o caso da pesquisa que originou este artigo.

Isso porque estimativas recentes indicam que mais de um terço da população mundial está infectada por um ou mais enteroparasitas⁹², e que as crianças são o grupo de maior risco (MASCARINI; DONALÍSIO, 2006). Desta forma, o parasitismo intestinal ainda se constitui um dos mais sérios problemas de Saúde Pública no Brasil (FERREIRA; ANDRADE, 2005), onde as crianças, principalmente as de baixa idade, representam uma população em que o problema se agrava (COSTA *et al.*, 2009).

Com efeito, em termos globais ou absolutos, o número de casos continua aumentando consideravelmente (MACEDO, 2005) diante de sua alta prevalência em regiões pouco desenvolvidas e de sua relação com as condições socioeconômicas (GOMES; SILVA; MATOS, 2006).

Nota-se que a variação quanto à frequência tem estreita relação com a região estudada, com as condições de saneamento básico, com o nível socioeconômico, com o grau de escolaridade, com a faixa etária, com os hábitos de higiene dos indivíduos e ainda com o convívio direto (pessoa a pessoa), principalmente em creches, asilos, orfanatos e clínicas (GURGEL *et al.*, 2005 *apud* FELICIO, 2007).

A enteroparasitoses em crianças de 0 a 05 anos de idade e a questão da educação infantil

Segundo Felício (2007), o ciclo de transmissão das enteroparasitoses se desenvolve, fundamentalmente, através da água, solo, ar, alimentos e objetos contaminados ou fezes contendo ovos, larvas ou formas infectantes de parasitas. Os parasitos intestinais possuem formas resistentes que mantêm sua capacidade infectante por longos períodos de tempo.

Vê-se que, sem dúvida as parasitoses intestinais estão entre os patógenos mais encontrados em seres humanos, principalmente em crianças de idade escolar que frequentam creches. Nesse ambiente as condições favorecem para a contaminação e proliferação de parasitas intestinais.

As crianças que frequentam creches estão mais sujeitas a infecção por causa do grande contato com outras crianças e adultos e, frequentemente apresentam mais problemas gastrintestinais, de pele, doenças infecto-contagiosas, respiratórias, incluindo as otites (BISCEGLI, *et al.*, 2009).

Os funcionários que trabalham nas creches podem inadvertidamente, contribuir para a disseminação de patógenos caso sejam portadores sintomáticos ou principalmente assintomáticos de parasitos intestinais (LEAL *et al.*, 2010).

Segundo Chaves, *et al.* (2006), o estudo da parasitologia é fundamental, pois as doenças parasitárias são frequentes na população mundial. Sendo uma importante área de estudo, destacando-se no desenvolvimento de métodos diagnósticos que possam contribuir para estabelecer adequadamente a etiologia da infecção para a correta intervenção terapêutica (UECKER, *et al.*, 2007).

A epidemiologia das parasitoses intestinais pode fornecer dados para o planejamento e avaliação da assistência à saúde, pode identificar os fatores determinantes das doenças, e ainda,

⁹²Enteroparasitas: também conhecidas como parasitoses intestinais são doenças cujos agentes etiológicos são helmintos ou protozoários, os quais em pelo menos uma das fases do ciclo evolutivo localizam – se no aparelho digestivo do homem, podendo provocar diversas alterações patológicas (BAPTISTA *et al.*, 2006).

avaliar os métodos para seu controle, descrever o curso da sua história natural, de maneira a promover a saúde da população (FELICIO, 2007).

No município de Araguaína, no estado do Tocantins, as parasitoses representam um importante problema de saúde pública, devido a cidade possuir saneamento básico precário, onde grande maioria utilizam fossa sépticas e não possuem uma rede de tratamento de esgoto, o que fortalece um dos principais fatores para a incidência de enteroparasitoses. Levando estas informações em consideração, o presente projeto propôs estudar a frequência de parasitoses intestinais em crianças de 0 a 5 anos que frequentam creches municipais e conveniadas localizadas na cidade de Araguaína.

Acredita-se que o resultado irá contribuir para a comparação da frequência dos parasitas determinantes nos dois tipos de creches, compreendendo a extensão dessas doenças bem como desenvolver atividades de orientação quanto às medidas profiláticas para os envolvidos na pesquisa, visando prevenção e controle das enteroparasitoses.

O universo da pesquisa: objetivos e metodologia

Objetivo geral

Determinar a frequência de parasitoses intestinais, em crianças de 0 a 05 anos, das creches municipais e conveniadas no município de Araguaína, Tocantins.

Objetivos específicos

- ✓ Caracterizar as parasitoses intestinais;
- ✓ Realizar orientação sanitária das parasitoses intestinais, para a conscientização das crianças, pais ou responsáveis e funcionários que tiverem contato com as referidas crianças das creches estudadas;
- ✓ Realizar o tratamento dos casos positivos;
- ✓ Comparar a frequência de parasitoses intestinais entre as creches municipais e conveniadas.

Metodologia

Na cidade de Araguaína, possuem 20 creches municipais e 5 conveniadas, cadastradas na Secretaria Municipal de Educação. Para a realização do trabalho, foi feita uma amostragem por conveniência, escolhendo uma creche municipal e uma conveniada no centro e uma municipal e outra conveniada na periferia da cidade, por busca de uma amostra homogênea. O trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação de Medicina Tropical do Tocantins de acordo com a resolução 196/96, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na pesquisa.

As creches foram divididas em municipais e conveniadas, sendo elas respectivamente: Centro de Educação Infantil (C.E.I.) Municipal Dona Joaquina Mota, C.E.I. Municipal Dona Regina Siqueira Campos, Creche Mãe de Deus e Creche Normando Sousa Linhares. Participaram como sujeitos da pesquisa todas as crianças de período integral, entre 0 a 05 anos e todos os funcionários que tiveram contato direto com as mesmas.

Análise laboratorial

As amostras de fezes foram submetidas a Técnica de sedimentação espontânea, método descrito por Hoffman, Pons e Janer (HPJ) em 1934. O método HPJ consiste em diluir 2 a 4 gramas de fezes em 10 ml de água destilada em um copo. Deixar nestas condições por 10 minutos.

Emulsionar com bastão de vidro, adicionar mais 10 ml de água destilada. Coar com gaze dobrada 4 vezes, recolhendo no cálice de Hoffman no qual ocorrerá a sedimentação espontânea do material a ser examinado. Acrescentar 200ml de água destilada. Deixar em repouso até sedimentar por 2 horas. Retirar parte do sedimento com auxílio de uma pipeta de Pasteur. Colocar uma gota do mesmo sobre a lâmina e adicionar uma gota de solução de Lugol. Cobrir com lamínula e examinar ao microscópio (FERREIRA; FORONDA; SCHUMAKER, 2003).

A Técnica de HPJ é muito utilizada no diagnóstico do exame parasitológico de fezes, por apresentar baixo custo operacional, fácil execução e por detectar quase todas as formas das espécies de enteroparasitas (TASHIMA; SIMÕES, 2005; BARRETO, 2006).

Entrega dos resultados

Os resultados do Exame Parasitológico de Fezes (EPF) foram entregues aos pais ou responsáveis das crianças e funcionários. Os resultados positivos foram encaminhados ao médico do ITPAC, que prescreveu as medicações de acordo com os parasitas encontrados. Por sua vez, os medicamentos foram adquiridos na Farmácia Municipal de Araguaína, e a dispensação e orientação farmacêutica foi realizada pelos autores do trabalho sob a supervisão da orientadora.

Educação sanitária

Foram realizadas pelos acadêmicos do curso de Farmácia Generalista do 6º período, como método de avaliação da disciplina de Parasitologia Clínica, sob supervisão da orientadora, palestras educativas para as crianças e funcionários, que abordou através de atividades musicais, teatrais, jogos e cartazes, as principais medidas profiláticas indicadas na prevenção das parasitoses intestinais.

Análises estatísticas

Foi realizada uma análise estatística descritiva dos resultados dos exames parasitológicos, utilizando software Excel, Epi Info, GraphPad Prism 5 e Bioestat.

Resultados e discussão

O presente projeto atingiu 336 crianças e 44 funcionários de quatro creches, sendo elas duas conveniadas e duas municipais, localizadas na periferia e no centro do município de Araguaína. Todos esses participantes assinaram o Termo de Compromisso e Livre Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa. Dos participantes, 63,1% (212/336) das crianças e 63,7% (28/44) dos funcionários, entregaram a amostra fecal para análise laboratorial, sendo estas, 23,6% (50/212) positivas e 76,4% (162/212) negativas para as crianças, já para os funcionários foram 32,1% (9/28) de positividade e 67,9% (19/28) negatividade. O ideal da pesquisa seria a adesão de 100% dos participantes, principalmente dos funcionários por terem contato direto com as crianças, porém o número de pessoas cadastradas apresentaram uma margem satisfatória para o resultado.

Tabela 1 - Frequência de parasitoses das crianças e funcionários das creches estudadas

Parasitas	Idade em anos (Alunos)				Total (Alunos)	Funcionários	Total (Funcionários)	Total Geral
	2	3	4	5				
<i>Giardia lamblia</i>	17	5	8	5	63,6% (35/55)	1	11,1% (1/9)	54,5% (36/66)

<i>Endolimax nana</i>	5	4	1	18,2% (10/55)	4	44,4% (4/9)	21,2% (14/66)
1.1.1							
<i>Entamoeba coli</i>	2	2	2	1	12,7% (7/55)	3	33,3% (3/9) 15,2% (10/66)
<i>Entamoeba histolytica</i>	1			1	3,6% (2/55)	1	11,1% (1/9) 4,5% (3/66)
1.1.2							
<i>scaris lumbricoïdes</i>				1	1,8% (1/55)		1,5% (1/66)
<i>Hymenolepis nana</i>	1				1,8% (1/55)		1,5% (1/66)
Enterobius vermicularis	1				1,8% (1/55)		1,5% (1/66)

A Tabela 1 mostra os parasitas intestinais encontrados em crianças e funcionários das creches C.E.I. Municipal Dona Joaquina Mota, C.E.I. Municipal Dona Regina Siqueira Campos, Creche Mãe de Deus e Creche Normando Sousa Linhares. De acordo com a mesma, as crianças foram as mais infectadas. O protozoário **Giardia lamblia foi o parasita mais prevalente em todas as creches ocorrendo em 54,5% (36/66)** dos exames com ou sem associação com outro agente, destacando-se como maior índice de infecção entre as crianças de 2 anos.

Segundo Neves (*apud* FONSECA; SILVEIRA, 2009), a giardiase acomete principalmente crianças entre oito meses a 12 anos e sua alta prevalência pode ser pela falta de hábitos de higiene nessa faixa etária. Nas regiões tropicais e subtropicais e entre as pessoas que possuem baixo nível econômico elas são mais prevalentes.

Em seguida ficaram **Endolimax nana 21,2% (14/66)** e **Entamoeba coli 15,2% (10/66)** protozoários não patogênicos, que indicam condições de má alimentação e higiene precária. O maior percentual de infecção foi observado nos funcionários, apesar dessas espécies parasitárias também estarem presentes nas crianças, no entanto, não podemos afirmar que houve transmissão pessoa-pessoa devido as variáveis que influenciam na transmissão das parasitoses.

Em relação a questões sócio-econômicas e de saneamento básico das crianças infectadas que participaram do estudo, 46,0% (23/50) possuem renda mensal de 1 salário mínimo (Figura 1), das condições de moradia 98,0% (48/50) afirmaram possuir água encanada, 56,0% (28/50) recebem o serviço de coleta de lixo de 1 a 2 vezes por semana e somente 18,0% (9/50) das casas existe rede de esgoto.

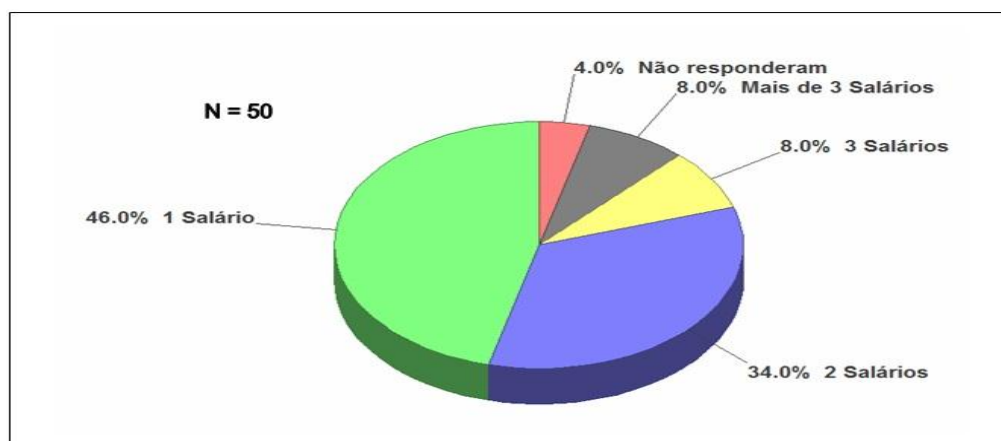


Figura 1 - Renda mensal familiar das crianças infectadas. N representa o número total das crianças infectadas de todas as creches estudadas.

Na figura 2, 76,0% (38/50) utilizam água filtrada, levando-se em consideração que, mesmo sendo um meio correto, o índice de contaminados foi alto, mas não podemos afirmar que a filtração da água foi realizada adequadamente pelos participantes, além disso, a infecção pode ter acontecido por outros meios de contaminação. Segundo Neves (2005), a qualidade da água utilizada para beber, deve ser avaliada, pois pode ser responsável por vários tipos de contaminação do trato gastrointestinal.

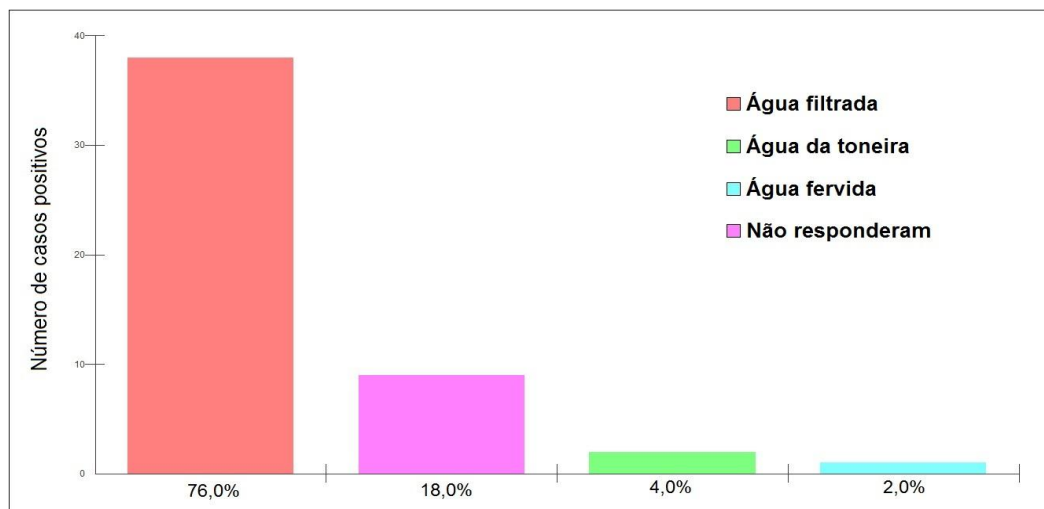


Figura 2 - Tipo de água utilizada pelas crianças parasitadas.

Em relação as condições de moradia (Figura 3), 62,0% (31/50) das crianças que apresentaram parasitoses, possuem quintais na terra, dentre estes 46,0% (23/50) moram em ruas asfaltadas.

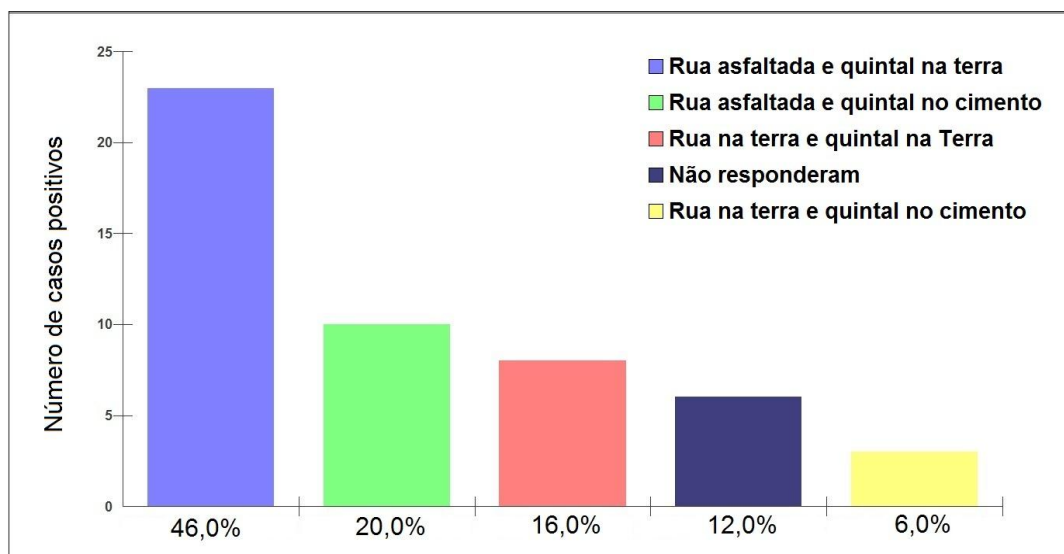


Figura 3 - Condições da rua e do quintal das casas das crianças.

As infecções por helmintos veiculadas pelo solo são freqüentes e relacionadas à deficiência de condições de saneamento e de educação sanitária. Vários trabalhos têm mostrado altas taxas de contaminação por formas parasitárias na terra. No Brasil, pesquisas realizadas em diferentes regiões relataram a contaminação das areias com ovos e larvas de helmintos e cistos/oocistos de protozoários (NUNES *et al.*, 2000; LIMA; CAMARGO; GUIMARÃES, 1984 *apud* ARAÚJO; RODRIGUES; CURY, 2008).

Crianças com idade de escolar, principalmente entre 0 a 05 anos, estão mais sujeitas a contaminação devido estarem com maior grau de contato com outras crianças e adultos. Sabemos que por estarem iniciando a vida, pouco sabem sobre higiene pessoal, como: lavagem das mãos, cortar as unhas, lavar os cabelos, não andar descalço e etc. Na Figura 4, 80,0% (40/50) dos casos positivos lavam as mãos antes das refeições e após o uso do banheiro, porém, o ato de lavar as mãos não é a única medida profilática.

Mesmo em ambientes coletivos que possuam condições de higiene satisfatória, o grande número de pessoas que usam banheiros e instalações sanitárias, por sua vez, podem não fazer uma higienização adequada, assim, contribuem para o alto grau de enteroparasitismo em tais instituições (FERNANDEZ, 2006).

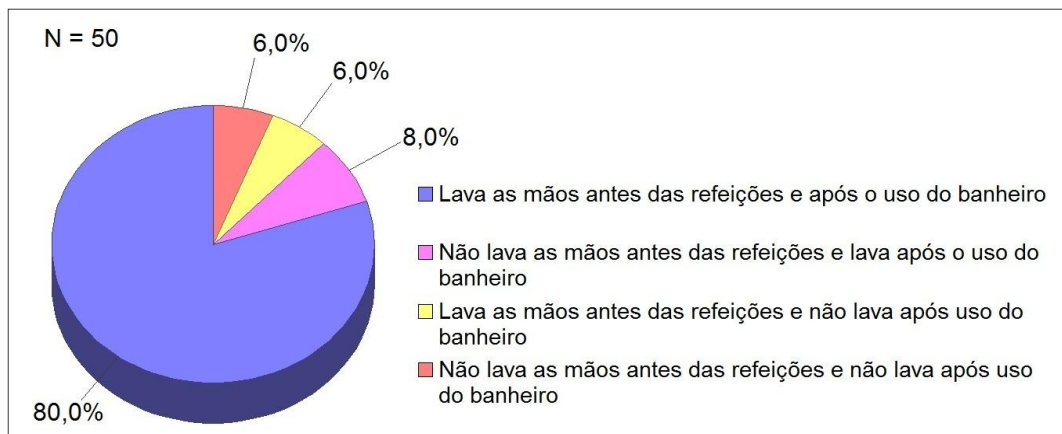


Figura 4 - Lavagem das mãos antes das refeições e após o uso do banheiro das crianças infectadas. N representa o número total das crianças infectadas de todas as creches estudadas.

Os pais de 48,0% (26/50) das crianças infectadas, afirmaram que elas têm contato com animais domésticos e que seus vizinhos também possuem animais (Figura 5), ressaltando o grande potencial zoonótico, as chances de contaminação pelos animais são maiores.

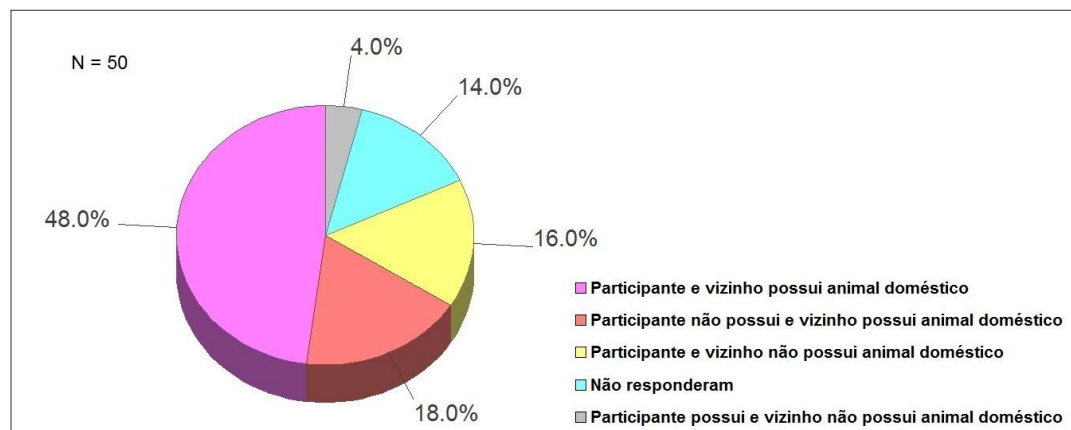


Figura 5 - Presença de animais nas residências das crianças infectadas e de seus vizinhos. **N** representa o número total das crianças infectadas de todas as creches estudadas.

A presença de animais domésticos indica um risco de contaminação por parasitoses, esses animais não têm um local adequado para seus dejetos, além disso, percorrem livremente pelas ruas, ainda, pelo fato da população estudada ser de crianças, o contato com esses é maior, ficando vulnerável à contaminação (FALEIROS *et al.*, 2004 *apud* SILVA, 2009).

Para a comparação entre as creches conveniadas e municipais (Tabela 2), foi realizado o Teste Exato de Fisher, que consiste em avaliar proporções de eventos que podem mostrar ou não diferenças significativas, ou se diferem significativamente quanto às proporções desses acontecimentos. Segundo o Teste Exato de Fisher ($P = 0,4170$), foi demonstrado que a infecção por parasitas intestinais não são significativas, determinando assim, que não existem diferenças no risco para as crianças, serem contaminadas por parasitas em creches municipais ou em creches conveniadas.

Tabela 3 - Frequência de crianças infectadas e não infectadas das creches municipais e conveniadas.

	Infectados	Não Infectados	Total
Creches Municipais	20	48	68
Creches Conveniadas	30	114	144
Total	50	162	212

Na Tabela 4, foram analisadas as creches individualmente, verificando as razões de chances de adquirir o parasitismo (*Odds Ratio*), o risco relativo e a probabilidade de associação de características em comum entre elas.

Tabela 4 - Razão de chances (*Odds Ratio*), Risco Relativo e *Teste Exato de Fisher* das crianças que entregaram as amostras.

	Mãe de Deus	Normando Sousa Linhares	Dona Regina Siqueira Campos
Joaquina Mota	RR = 2,750 OR = 4,5	RR = 2,094 OR = 3,188	RR = 0,4267 OR = 0,2632

Dentre todas as creches estudadas, a que mais se destacou foi a C.E.I. Municipal Dona Joaquina Mota, que segundo o Teste Exato de Fisher ($P = 0,071$) revela possuir 2,75 vezes mais risco de estar infectada por uma parasitose (RR = 2,750) do que na creche Mãe de Deus. Portanto, uma criança sadia tem 4,5 vezes mais chances de se infectar na Dona Joaquina do que na creche Mãe de Deus (OR = 4,5). De acordo com o Teste Exato de Fisher, a creche Mãe de Deus, Creche Normando Sousa Linhares e a C.E.I. Municipal Dona Regina Siqueira Campos não apresentaram diferenças significantes.

Considerações finais

Os resultados obtidos nessa pesquisa mostraram que determinar a frequência de parasitoses em creches, contribuiu para identificar os agentes etiológicos, uma vez que o desenvolvimento da

criança é afetado, principalmente quando estas possuem idade entre 0 e 05 anos e estão em fase de aprendizado.

O estudo de parasitoses em creches de Araguaína permitiu chegarmos a conclusão de que os casos de positividade das crianças apresentaram um valor baixo comparado aos funcionários, diferindo de outros estudos. Porém, devemos levar em consideração que essas crianças poderiam estar tratadas antes da pesquisa, por estarem numa idade em que o uso de medicamentos antiparasitários é frequente. Nos adultos, existe o estigma de que são mais desenvolvidos imunologicamente e por isso, existe o descuido no seu tratamento com antiparasitários, o que pode ter levado o valor de positividade maior que nas crianças.

Todas as crianças e funcionários positivos foram devidamente medicados de acordo com a prescrição médica, após análise laboratorial, ressaltando que mesmo que haja o tratamento de acordo com o tipo de parasita encontrado, as medidas de prevenção para o parasitismo na população em geral se faz essencial.

Referências

- ARAÚJO, Núbia da Silva; RODRIGUES, Cristiane Teixeira; CURY, Márcia Cristina. Helmintos em caixas de areia em creches da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. **Revista Saúde Pública**. Minas Gerais, vol. 42, n. 1, p. 150-153, outubro/2007.
- BARRETO, Juliano Gomes. Detecção da incidência de enteroparasitos nas crianças carentes da cidade de Guaçuí – ES. **Revista Brasileira de Análises Clínicas**, Rio de Janeiro, vol. 38, n.4, p.221-223, julho/2006.
- BISCEGLI, Teresinha Soares et al. Estado nutricional e prevalência de enteroparasitoses em crianças matriculadas em creche. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo, vol.27, n.3, p.289-295, março/2009.
- CHAVES, Éder Mauro Silveira et al. Levantamento de Protozoonoses e Verminoses nas sete creches municipais de Uruguaiana, Rio Grande do Sul – Brasil. **Revista Brasileira de Análises Clínicas**. Rio de Janeiro, vol.38, n.1, p.39-41, fevereiro/2006.
- COSTA, Simone Silva da et al. Ocorrência de parasitas intestinais em material subungueal e fecal em crianças de uma creche no município de Maceió – Alagoas.** Revista Pediatria (São Paulo). São Paulo, vol.31, n.3, p.198-203, agosto/2009.
- FELICIO, Vanessa Pereira Tolentino. **Fatores associados à prevalência de Enteroparasitoses em crianças de 0 a 4 anos do Município de Patos de Minas, MG.** 73f. (Dissertação de Mestrado em Promoção da Saúde). Franca, Universidade de Franca, 2007.
- FERREIRA, Glauco Rogério; ANDRADE, Carlos Fernando Saugueirosa. Alguns aspectos socioeconômicos relacionados a parasitoses intestinais e avaliação de uma intervenção educativa em escolares de Estiva Gerbi, SP.** Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical. [S.I.], vol.38, n.5, p.402-405, setembro/ 2005.
- FONSECA, Kelly Christina L. E.; SILVEIRA, Lillian V. de Paiva C. Estudos das enteroparasitoses gastrointestinais em crianças de 0 a 12 anos atendidas pelo laboratório central do município de Anápolis – GO.** In: **Anuário Da Produção De Iniciação Científica Discente vol.VII, n.14, 2009, Anápolis.** Anuário Anápolis: Faculdade Anhanguera de Anápolis, 2009, p.77-95.
- GOMES, Renato Pereira; SILVA, Simone Cristina da; MATOS, Aldo. **Fatores condicionantes de parasitoses intestinais em crianças de 1 a 8 anos de idade. Educação e prevalência.** 39f. (Monografia de Pós-Graduação Latu-Sensu da Academia de Ciência e Tecnologia de São José do Rio Preto – SP). São Paulo, Universidade de Uberaba, 2006.
- LEAL, Diego Averaldo Guiguet et al. A importância de profissionais que trabalham em creches na epidemiologia de parasitoses intestinais.** Revista Saúde. São Paulo, vol.4, n. 1, p. 61, 2010.

MACEDO, Hélica Silva. Prevalência de parasitos e comensais intestinais em crianças de escola da rede pública municipal de Paracatu (MG). **Revista Brasileira de Análises Clínicas**. Minas Gerais, vol.37, n.4, p.209-213. janeiro/2005.

MASCARINI, Luciene Maura.; DONALÍSIO, Maria Rita. Aspectos epidemiológicos das enteroparasitoses em creches na cidade de Botucatu, Estado de São Paulo, Brasil. Revista Brasileira de Epidemiologia. **São Paulo, vol.9, n.3, p.297-308, setembro/2006.**

NEVES, David Pereira. **Parasitologia Humana**. 11 ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2005. 494 p.

SILVA, Amanda Neri. Avaliação de parasitoses intestinais em crianças de uma escola municipal de Passo Fundo – RS. **19 f. (Monografia de Bacharelado em Biomedicina)**. Carazinho, Universidade Luterana do Brasil ULBRA, 2009.

TASHIMA, Nair Toshico; SIMÕES, Maria Jacira Silva. Parasitas intestinais. Prevalência e correlação com a idade e com sintomas apresentados de uma população infantil de Presidente Prudente – SP. **Revista Brasileira de Análises Clínicas**, Rio de Janeiro, vol.37, n.1, p.35-39, outubro/2005.

UECKER, Marilei et al. Infecções parasitárias: diagnóstico imunológico de enteroparasitoses. **Revista Brasileira de Análises Clínicas**, Rio Grande do Sul, vol. 39, n.1, p. 15-19, setembro/2007.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

Resenha

SILVA, Inayá Bittencourt. *O racismo silencioso na escola pública*. Araraquara, Junqueira & Marin / Uniara, 2009.

Marcia Moreira Pereira

Recentemente, um dos assuntos mais comentados na mídia foi o fato de um livro do escritor Monteiro Lobato ter sido proibido nas escolas, em razão de o MEC ter afirmado que a obra incitava o racismo. E, como sabemos, quando se trata de Monteiro Lobato, um dos ícones de nossa literatura infantojuvenil, as questões são sempre destacadas, sobretudo se nos lembrarmos de que não é a primeira vez que o escritor esteve envolvido em questões relacionadas à figura do negro.

Em seu mais recente livro, *O racismo silencioso na escola pública*, a professora e pesquisadora Inayá Bittencourt e Silva, docente do Departamento de Ciências Humanas do Centro Universitário de Araraquara (Uniara), discute justamente esta questão: como se configura o racismo na escola? Porque podemos falar em *racismo silencioso*? Será que é possível relacioná-lo à questão da polêmica proibição do livro de Monteiro Lobato? Será, por fim, que a adoção de seu livro não seria um *grito*, e não um *silenciar* na escola e conseqüentemente na sociedade, em relação ao racismo?

Nessa obra a autora perpassa por diversas questões, sejam elas consideradas insignificantes ou não, relacionadas à presença do racismo no ambiente escolar e outros temas correlatos. O ponto de partida é que o racismo está presente em nossa sociedade e, portanto, naquela instituição que, como poucas, a representa: a escola. E, completa a autora, a alternativa mais eficaz para combatê-lo seria analisar essa situação exatamente na maneira como ela se apresenta na instituição educacional.

Já no início de seu livro, a autora procura definir o próprio conceito de *racismo*: “o racismo – diz ela – se explicaria como sendo uma rejeição da diferença; pela recusa, incapacidade ou impossibilidade de aceitar o que é diferente, o que não é idêntico. A consciência de uma diferença de fato, que pode ser expressa pelo gênero, pela cor da pele, pela tradição, estilos, hábitos, preferência etc.” (p.12).

Assunto delicado e, às vezes, constrangedor, não deve – sempre segundo a autora – ser intocável, não deve ser algo que “tentaremos solucionar”, mas sim algo que “vamos solucionar”. Nesse sentido, Inayá Silva reconhece: “o racismo não é tema de debate tranqüilo, tem profundo envolvimento emocional; falar sobre ele trás desconforto para todos, principalmente para suas vítimas.” (p.13)

Vale lembrar, ainda, que o racismo acarreta conseqüências destrutivas à própria identidade de suas vítimas. Cumpre perguntar: Será que, na escola, os alunos afrodescendentes se identificam com os programas pedagógicos oferecidos? Será que esses programas não são sempre voltados para uma cultura eurocêntrica? Afinal, como todos sabemos, nossos currículos escolares precisam de uma reformulação urgente no que concerne a realidade de seu alunado, ainda que, recentemente, algumas poucas iniciativas venham sendo realizadas pelos órgãos públicos em relação ao tema.

Em seu estudo, a autora, além de criticar veementemente as políticas públicas, as quais não apresentariam metas bem delineadas de combate ao racismo, que possibilitassem a superação dos dilemas e contradições do presente, salienta a importância da escola dentro do referido contexto: “a vida escolar deve oferecer condições de o indivíduo exercer diferentes papéis, em diferentes grupos, para facilitar sua integração num contexto mais amplo da sociedade, diferente da família e dela própria”.

O livro apresenta, por fim, um estudo bem delineado e preciso da atual realidade educacional brasileira, que, não nos causa surpresa alguma, deve ser – segundo a autora – não apenas mudada, mas totalmente transformada.

Por esses e outros motivos, *O racismo silencioso na escola pública* é uma obra de leitura necessária a todos os que, comprometidos com o ensino público no Brasil, se interessam pelas questões étnico-raciais no contexto escolar.

Enviado em 30/04/2012

Avaliado em 30/05/2012

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO CINEMA DE DAI SIJIE

Mariana Leal de Barros⁹³

Resumo

Este artigo utiliza a obra cinematográfica de Dai Sijie intitulada “Balzac e a costureirinha chinesa” como recurso para analisarmos e discutirmos letramento e alfabetização. O texto explora cenas do filme, ao mesmo tempo em que dialoga com as perspectivas de letramento que consideram o conceito como prática social situada e não restrita à produção escrita. A análise do filme conta, sobretudo, com reflexões a partir de perspectivas da análise do discurso de “linha” francesa e explora a temática no contexto da Revolução Cultural Chinesa.

Palavras-chave: letramento, alfabetização, autoria.

Abstract:

This paper uses Dai Sijie’s cinematographic work called “Balzac and the little Chinese seamstress” as a resource to analyze and discuss literacy and education. The text explores movie scenes and, at the same time, addresses the literacy perspective that considers the concept as a situated social practice that is not restricted to written production. The analysis of the movie mainly involves reflections based on the French school of discourse analysis’ perspectives and explores the theme in the context of the Chinese Cultural Revolution.

Key words: literacy, education, authorship

Resumen:

Este artículo utiliza la obra cinematográfica de Dai Sijie intitulada “Balzac y la pequeña costurera china” como recurso para analizar y discutir alfabetización y educación. El texto explora cenas de la película y, al mismo tiempo, dialoga con las perspectivas de alfabetización que consideran el concepto como práctica social situada y no restricto a la producción escrita. El análisis del filme abarca, sobretudo, reflexiones a partir de perspectivas del análisis del discurso de la “línea” francesa y explora la temática en el contexto de la Revolución Cultural China.

Palabras-clave: alfabetización, educación, autoría

Introdução

É sempre complicado valer-nos de uma obra de arte para pensarmos questões teóricas, pois corremos o risco de enviesar demasiadamente o olhar sobre a obra a ponto de reduzi-la. No entanto, o filme “Balzac e a Costureirinha Chinesa⁹⁴”, baseado na obra literária homônima do autor e diretor Dai Sijie, parece especialmente pertinente à discussão a respeito da temática de “Letramento e Alfabetização”. O leitor logo perceberá que esta análise fará uso de cenas do filme em um encadeamento seqüencial e temporal paralelamente à análise da temática do letramento, de maneira que o texto pretende também convidá-lo a vislumbrar a própria obra cinematográfica tanto para simples deleite, como sugestão para trabalhar as mesmas questões com alunos em salas de aula de graduação nas mais diversas áreas que se aprofundam na discussão que tange as questões aqui apresentadas.

⁹³ Psicóloga, doutora em Psicologia (FFCLRP-USP) e Antropologia (Université Lumière Lyon 2-França).

⁹⁴ Balzac e a Costureirinha Chinesa é uma adaptação do livro homônimo de Dai Sijie (Balzac et la Petite Tailleur Chinoise), que também é o diretor do filme francês lançado em 2002.

O filme “Balzac e a costureirinha chinesa” retrata com maestria a revolução chinesa de 68 por meio de um romance alinhavado à descoberta da literatura e ao prazer proibido suscitado pelo mundo dos livros. A obra de Dai Sijie não chega a ser autobiográfica, mas vale lembrar que o próprio, durante Revolução Cultural ocorrida no período maoísta, também foi enviado ao campo para ser “reeducado” por camponeses assim como os personagens do filme, como veremos. Por si só, esta temática já é suficientemente rica, mas para cumprir o que aqui nos cabe, iniciamos com uma contextualização do conceito de letramento.

Letramento: uma prática situada

A premissa para esclarecer a ideia de letramento é diferenciar este conceito da ideia de alfabetização, posição necessária também devido à escolha deste filme como objeto de estudo, pois a maior parte dos personagens é não alfabetizada, mas, como buscamos apresentar, exibem diferentes graus de letramento.

É preciso reconhecer que apesar de bastante debatida no contexto da análise dos discursos, a análise dos sujeitos por diferentes graus de letramento é mais recente do que se imagina, principalmente pela “*grande divisão*” entre a fala e a escrita que persistia. Atualmente, é verdade, muitos autores abandonaram esta posição por considerá-la restrita, reducionista e etnocêntrica, mas ainda são muitos os que privilegiam a língua escrita em detrimento da oral, defendendo que o raciocínio lógico e coerente é característica da prática escrita.

Percebemos nesta perspectiva a concepção por um “*modelo autônomo*”, que considera que a “invenção” da escrita teria introduzido uma nova forma de conhecimento e ampliado a capacidade cognitiva, mas é necessário situar que esta perspectiva concebe o processo de alfabetização independente do contexto social (Marcuschi, 2002).

A partir da década de 80, surgem estudos que discordam destas perspectivas e sugerem a existência de um *continuum* entre o letramento e a oralidade, num processo em que se desenvolvem progressivamente os estudos a respeito do conceito, ao passo que se “desinventam” as análises calcadas numa restrita compreensão atrelada ao conceito de “alfabetização”.

Este movimento, que surge a partir da década de 80, passa a tratar a ideia de “modos de ser letrado” (Goulart, 2006), trazendo à tona, sobretudo, a discussão de que as práticas culturais não são neutras, ou seja, devemos contextualizar os processos de apreensão e aquisição de escrita e da linguagem, e, além disso, há que considerar as relações de poder e o modelo ideológico em que as práticas discursivas são produzidas, ou seja, como e quem define o que pode ser dito e como é dito.

Assim, é privilegiada a necessidade de se pensar letramento como prática social e cultural situada, por isso, são vários os tipos de letramento, não se pode falar de “um” letramento ou “o” letramento (Marcuschi, 2002). Além disso, ressalta-se que não é na escrita em si que os estudos de letramento devem focar, mas nas condições sócio-históricas em que os discursos são lidos e produzidos, e os efeitos de sentido que produzem (Tfouni, 1992). Defende-se que os sentidos das palavras não existem em si mesmos, mas revelam um tempo, um lugar social, formações ideológicas e uma historicidade que não devem ser descartadas (Pêcheux, 1990).

Na perspectiva da análise do discurso de “linha” francesa, defendida por Leda Tfouni (1992) e referencial teórico do qual nos valem, o letramento é tratado de forma mais ampla do que a alfabetização, mas inclui e determina a alfabetização. Para a autora, é preciso destacar que ao conceber letramento como processo sócio-histórico de aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, não podemos colocar o não alfabetizado como sinônimo de iletrado, pois sendo letrada, a sociedade como um todo começa a fazer usos diferentes da língua. Ressalta-se ainda que a fala e a

escrita “são realizações enunciantivas da mesma língua em situações e condições de produção específica e situadas” (Marcuschi, 2002, p. 47)

Estes apontamentos são necessários para situar a abordagem de letramento a ser utilizada tanto na análise do conteúdo do filme, mas também para poder utilizar o próprio filme como objeto de análise para pensar esta temática, ainda que não se trate de uma produção escrita.

Reeducados nas tramas de Balzac

O filme de que tratamos inicia com a seguinte canção:

Somos a guarda vermelha do presidente Mao
Que veio das estepes para a Praça Tiananmen
Nossas bandeiras são vermelhas
São como um mar em chamas
Nossas canções são revolucionárias
Ecoam no céu
Nosso Grande timoneiro,
O presidente Mao, nos conduz
Nosso amado e respeitado presidente Mao

Não por acaso o diretor fez esta opção, pois apresenta singularmente o contexto político e ideológico em que a história se desenrola, portanto, imprescindível para a análise dos processos de letramento que ali analisamos.

“Balzac e a costureirinha chinesa” se passa em 1971, quando o líder chinês Mao Tsé-Tung lança uma campanha que mudaria radicalmente a vida do país: a Revolução Cultural⁹⁵. O enredo se constrói neste plano: uma época em que as universidades foram fechadas, e os jovens intelectuais ou filhos de chineses de classe média e urbana foram enviados ao campo para serem “reeducados por camponeses pobres”, como diz o próprio narrador. Entre os que tiveram de abandonar as cidades está Ma, o narrador, e seu melhor amigo Luo. O destino desses jovens urbanos é uma aldeia escondida no topo de uma montanha distante das zonas urbanas.

Logo no início do filme há uma cena instigante para análise de questões pertinentes às ideias de letramento: Ma e Luo têm seus pertences inspecionados pelo chefe da aldeia, e a primeira coisa que este retira da mala de um dos garotos é um livro. Enquanto isso, o chefe camponês diz para Luo: “Dizem que seu pai é um dentista reacionário. É acusado de quê?”. Luo responde: “De tratar um inimigo do povo, o antigo governador local”, já se valendo de palavras nativas e desejadas pelo campesinato do Exército Vermelho, pois sabia que precisava se situar ao lado do “povo” naquele contexto.

O chefe abre o livro e vira as páginas como se estivesse lendo, então Luo diz a ele: “Está de cabeça para baixo.”, denunciando o chefe. Todos os que estavam na sala começam a rir, então o chefe passa o livro para um deles, o qual pára de rir, e diz envergonhado: “O senhor sabe que não sei ler”, de modo que o chefe recorre a Luo, pedindo para que leia.

O rapaz explica que se trata de um livro de culinária, e começa a ler a receita de um frango. Os presentes se entusiasmam e mostram-se interessados em fazer a receita, mas o chefe logo boicota a ideia, afirmando de forma severa que “um camponês revolucionário jamais será corrompido por um imundo frango burguês”, e joga o livro na fogueira construída para destruir

⁹⁵ Para maiores esclarecimentos a respeito da revolução chinesa, ver Pomar (2004) e Moravia (1970).

qualquer indício da origem burguesa dos jovens: “Na nossa montanha trabalharão duro e comerão repolho e milho”, diz o chefe de forma austera.

Nesta passagem é possível perceber questões pertinentes às relações de poder nas condições de produção das práticas de letramento. Nesta cena, quem tinha o poder da leitura era Luo, o chefe mostra-se incomodado quanto à sua “deficiência” por não saber ler, mas logo faz uso de sua posição hierárquica privilegiada naquele contexto, e a ordem se inverte. O chefe explicita que ali é ele quem determina tanto o que pode ser lido, como o que deve ser dito ou comido.

Mas o fato de se sentir envergonhado por não possuir a habilidade da escrita demonstra que existe no chefe, assim como em todos que riram na sala, um grau de letramento, que difere do dos rapazes, mas não é nulo. A esse respeito, Leda Tfouni (1992) destaca que é preciso reconhecer que o conhecimento é distribuído socialmente, mas não homogeneamente, por isso, mesmo vivendo em uma sociedade letrada, existem grupos marginalizados do processo de produção, mas não totalmente excluídos.

A China é um significativo exemplo para a temática aqui trabalhada, pois apesar de o país possuir domínio sobre a escrita há mais de dois mil anos, este conhecimento ficava na mão de uma parcela mínima da sociedade. Uma distribuição desigual de saber que se devia tanto a mecanismos de poder para controle e supremacia, quanto a dificuldade de aplicação de seu código de escrita que possuía mais de duzentos signos.

Na era de Mao, no entanto, o presidente incentivou que simplificassem o código utilizado para que se ampliasse o número de chineses alfabetizados, porém, imbuído da ideologia socialista e exercendo seu poder sobre o letramento de forma a determinar o que poderia ou não ser lido, queimou (literalmente) tudo o que a seu ver fugia às regras socialistas (Tfouni, 1988).

Essas regras atingiam tanto os camponeses que deveriam segui-las, e que de certa forma as vivia desde os primórdios, mas sem a nomeação instituída de “socialismo”, quanto os jovens burgueses que eram enviados para serem por eles “reeducados” (Pomar, 2004). Percebemos esta dinâmica na cena seguinte: O chefe parte para a mala de Ma e nela encontra um instrumento: “O que é isso?”, pergunta um dos camponeses. “É um brinquedo burguês!”, diz o chefe, que logo o atira ao fogo, mas Luo o impede, e segura o violino explicando que se trata de um instrumento musical, pedindo para Ma tocar uma sonata de Mozart.

O chefe pergunta qual é o nome da canção, e quando Ma começa a explicar, Luo percebe a reação do chefe, e diz: “chama-se Mozart está pensando no presidente Mao”. O chefe sorri e tenta demonstrar familiaridade com a canção: “Ah, Mozart está sempre pensando no presidente Mao”. Assim, Ma começa a tocar e seduz todos da aldeia, que ficam em silêncio admirando a beleza da música que se espalha por toda a montanha. Aqui, percebemos que há uma rigidez imposta aos discursos dos sujeitos e apenas no momento em que o nome “Mao” surge, há a aceitação e permissão, caso contrário, poderia ser percebida como uma ameaça ao poder maoísta assim como o “frango”, e mais para frente, os livros de Balzac (Tfouni, 1994).

Ma passou a tocar para os camponeses, e ao som de sua melodia chegam o alfaiate e sua neta, a costureirinha, que logo surpreende ambos os rapazes pela sua beleza. A menina se dirige para Luo dizendo: “Soube que seu pai matou os vermes do dente de uma alta autoridade”. “Matou o quê?”, pergunta Luo com cara de estranhamento. “Os vermes do dente dele. Por que está rindo? Nosso linguajar é simples!”, a menina explica-se desconcertada. Luo fica sem graça, e diz: “Não é isso, só achei a expressão engraçada”.

Podemos perceber claramente como esta passagem marca as diferentes posições de classes sociais dos jovens, o que se reflete em suas práticas discursivas. No entanto, mais interessante é que

o “choque cultural” é perspicazmente percebido pela menina, admitindo que sua fala é aquela por ser daquele local, e ao mesmo tempo é simples como a de todos por ali, com exceção de Luo e Ma.

Este trecho explicita ainda questões levantadas por Corrêa (2002), quando aponta a necessidade de pensarmos na heterogeneidade da escrita assim como na heterogeneidade da língua, percebendo que se trata de modos de enunciações que são produzidos em diferentes contextos sociais, e por isso devem ser contextualizados.

Demonstrando que não se sentiu subestimada pela diferença social que se explicita em seu linguajar, a menina continua a conversa: “Sou a Costureirinha. Qual é seu nome?”. E o rapaz responde: “Luo Min.”, e depois apresenta seu amigo: Ma Jialing. Sobre esta questão, há um detalhe do filme que vale à pena ser pensado, pois não parece ter sido um recurso utilizado ao acaso pelo autor. É possível reparar que Luo, Ma e claro, o presidente Mao, são os únicos chamados por nomes próprios ao longo de todo o filme, os outros personagens se caracterizam por suas funções ou posições sociais: o “chefe”, o “alfaiate”, a “costureirinha”, o “irmão mais velho”, como se a premissa da proibição da propriedade do sistema socialista chegasse ao ponto de não permitir a utilização de nomes próprios, e enunciando o letramento sob estas formas de produção. Os sujeitos passam a ocupar funções, são peças que regem a engrenagem do sistema em conjunto, em totalidade e na supressão da particularidade individual.

Mais adiante, em uma cena que se passa na casa da costureirinha, podemos analisar a questão da alfabetização e o valor moral instituído e atribuído ao sujeito que possui o saber da escrita. Ma, na sala da costureirinha nota várias esculturas de avião, ao que a menina responde que adora olhar os aviões no céu e imaginar como devem ser outros mundos. Ou seja, notamos que por mais isolada que a aldeia estivesse, o isolamento não é total. Ainda que não conhecesse além das fronteiras de sua aldeia, a costureirinha sabia que existiam mundos diferentes e enuncia o desejo de conhecê-los.

Mas podemos igualmente ampliar esta cena para pensar a prática do letramento, pois por mais que não houvesse pessoas alfabetizadas que convivessem diretamente com aquela população, todos se apresentam letrados, ainda que apresentem diferentes graus de letramento. Ao continuar a conversa, a costureirinha diz que não sabe ler, pois sua mãe era a única professora daquelas montanhas, e morreu antes que a ensinasse a ler. Luo lhe responde que a ensinará, mas ela logo intervém dizendo que não tem tempo para isso e mostrando-se desconfortável com a situação.

Enquadrados sempre juntos em suas cenas, Luo, a costureirinha no meio, e Ma, começam a estabelecer relações mais próximas. Assistem a uma palestra do “Quatro olhos”, um jovem que também foi enviado para a reeducação e relatava como já havia se desligado de seus costumes burgueses, sendo aclamado pelos dirigentes na plateia. Lá, o chefe da aldeia escuta que na cidade estavam sendo exibidos filmes revolucionários no cinema e elege Luo e Ma para irem assistir e depois contar para o seu povo, seria esta função uma “missão política” dos jovens, segundo o chefe.

Segue-se mais tarde, uma cena belíssima em que os dois amigos transformam farelo de arroz em neve e montam o cenário do filme coreano que narram. Percebemos nesta cena, o quanto se instala o processo de *autoria* (Tfouni, 2005), pois ambos parecem incorporar o enredo do filme de tal maneira que encantam e emocionam a plateia, atenta a cada palavra. Tfouni (2005) afirma que a autoria enquanto posição é um lugar afetado de maneira singular pelo inconsciente e pelo desejo. Ao conceber o conceito de autoria no âmbito das abordagens de letramento aqui discutidas, também podemos nos remeter também a esta cena, pois não é necessário conceber a autoria exclusivamente em textos escritos.

Em um dado momento, Luo não consegue prosseguir com a história e desculpa-se, pois se lembrou de sua mãe, marcando um fenômeno de *dispersão* (Tfouni, 2002), em que o autor se confunde e se deixa inundar pela emoção do assunto de que narra; conteúdos da memória do sujeito misturam-se com sua experiência de vida e aparecem na narrativa. Esta cena nos auxilia a pensar a necessidade de conceber o texto como algo aberto, que pode ser interpretado e incorporado pelo sujeito: “quando há autoria, perde-se a ilusão de que a linguagem é transparente, a ilusão de que ela dá acesso às coisas do mundo, de que ela se faz esquecer” (Tfouni, 2002, p. 88). É preciso ressaltar que não há permanência na língua oral assim como na escrita. Assolini e Tfouni (1999, p. 26), a propósito da perspectiva aqui utilizada, argumentam que se trata de:

(...) compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade na linguagem em seus mecanismos imaginários, vale ressaltar que o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão discursiva.

Em seguida, deitada no chão e de mãos dadas entre Luo e Ma, a costureirinha pede para que contem a ela uma história de filmes estrangeiros, mas os rapazes respondem que não conhecem, pois só podem ver os comunistas. Luo diz que na década de 60 havia muitos livros, mas quando aprendeu a ler, todos já tinham sido queimados pelo governo. Nesse momento, a costureirinha diz que sabe de um rapaz que mantém livros proibidos escondidos em uma mala, o “Quatro Olhos”. A partir de então, a história se desenrola permeada por literatura francesa.

Os meninos conseguem roubar a mala de “Quatro Olhos” e quando a abrem, descobrem os livros “proibidos”. Luo diz: “Com esses livros estrangeiros, juro que transformarei a costureirinha. Vou curá-la de sua ignorância”, expressando um valor moral negativo no analfabetismo como se fosse uma doença que deveria ser exterminada, e, além disso, fica implícito que depois da literatura a costureirinha iria transformar-se, enunciando o poder de transformação da leitura, mas não se remetendo a uma literatura qualquer, mas à literatura francesa que acabara de descobrir.

A menina mostra uma gruta aos rapazes onde os livros poderiam ser escondidos, e lá a costureirinha expressa seu desejo quando olha para os livros: “Eu queria saber ler! Só sei olhar os desenhos”, mas admira aquelas páginas como se estivesse “lendo” e percebendo tudo o que aquele objeto poderia lhe oferecer. Os meninos começam a ler os títulos e se fascinam com nomes tão diferentes de tudo o que conheciam “Dostoiévski”, “O Vermelho e o Negro”, “Madame Bovary”, e, por fim, selecionam um livro de Balzac. Logo na cena seguinte, são cinco da manhã, Luo acorda e vê que Ma ainda está lendo, e diz para o amigo o nome fascinante que descobriu: “Ursula Mirouet”! Ao terminar o livro pela manhã, tendo passado a noite entretido com a leitura, Ma sai de sua cabana dizendo: “Incrível! Sinto que o mundo mudou! O céu, as estrelas, os sons, a luz, até o cheiro dos porcos. Tudo mudou!”.

Escondidos na gruta, que passa a ser moradia de resistências dos três personagens, Luo lê Balzac para a costureirinha e repete em voz alta a seguinte frase: “Esta pode ser a diferença que separa o homem selvagem do civilizado: O selvagem tem só sentimentos. O civilizado tem sentimentos e ideias.”. Em seguida, Luo apropria-se e compreende o autor de forma a já consumir com este uma relação de intimidade: “O velho Balzac tem razão.”, identificando-se com o discurso etnocêntrico.

Esta frase se repete ainda na boca da costureirinha em uma cena narrada por seu avô, pois o alfaiate procura Luo pedindo que não lesse mais para sua neta, pois temia o que pudesse acontecer com ela: “Às vezes um livro pode afetar sua vida inteira”, diz o alfaiate.

Percebemos também neste exemplo que se enuncia o saber sobre a literatura por alguém que não sabia ler, o que mais uma vez representa a importância de o *letramento* ser percebido como prática social situada, ainda que na ausência da alfabetização (Tfouni, 2005). Além disso, remete-nos a uma problemática antiga: a discussão sobre os benefícios e malefícios da escrita. É possível notar que a preocupação do avô não é superficial no sentido de temer o regime comunista por sua neta transgredir a essas leis. Há em sua leitura, um outro perigo que ameaça sua neta e que vai além deste regime, como se pudesse com isso “perder” sua neta. O alfaiate complementa dizendo que suas mãos tremeram quando a viu com as amigas mostrando um sutiã que ela havia costurado. Na cena narrada pelo avô, a costureirinha dizia que era a primeira e única a ter um sutiã naquelas montanhas, acrescentando às meninas que no mundo de homens civilizados as mulheres sempre o usam. Então, uma delas interrompe, e pergunta o que é civilizado. A costureirinha responde: “O selvagem tem só sentimentos. O civilizado tem sentimentos e ideias”. Mas claro, como se trata de um diálogo oral, as aspas não aparecem em sua fala e a costureirinha não diz que é uma fala de Balzac, o que culmina na autoria que lhe foi dirigida, de modo que a frase passou a ser da costureirinha.

Neste sentido, a partir de então, Balzac passa a ser de Ma, de Luo e, principalmente, da costureirinha. Ou seja, a obra de Balzac não é apenas propriedade exclusiva deste autor, a autoria sempre implica uma multiplicidade de “eus” (Sousa, 1999), pois o sujeito-autor enuncia vozes que não são “novas” nem “suas”, mas situadas em um tempo histórico em que várias vozes interpelam seu corpo. Da mesma maneira, o sujeito-leitor, neste sentido, passa a ser uma outra do autor, que já não é mais daquele, mas agora deste. Com os livros de Balzac, seus conhecimentos, suas redes de memórias passaram a ser ampliadas, refeitas e dissimuladas. Estas experiências colocaram os garotos, assim como toda a aldeia, em outro lugar,

(...) as práticas de uso da leitura/escrita vão estar sempre inscrevendo o sujeito e o seu texto/ sua leitura num conjunto complexo, dinâmico e relativo de papéis, identidades, redes comunicativas e de acesso aos padrões institucionais, as diferentes posições determinam diferentes modos de percepção e compreensão/avaliação das atividades de uso da língua e de seus produtos (Signorini, 2002, p. 130).

Preocupado com sua neta, o alfaiate passou a se hospedar na casa dos meninos enquanto ficava na aldeia para fazer as roupas dos camponeses. À noite, antes de dormir, o avô pede a Ma que lhe conte uma história e o rapaz responde que irá contar uma chamada “O Conde de Monte Cristo”, que se passa em Marselha, um porto francês muito longe dali. “Pra que ir tão longe?”, diz o velho, “Conte histórias de bandidos e fantasmas chineses, essas eu não canso de ouvir”. Ma não atende ao pedido e lê o livro de Dumas.

A partir de então, foram nove noites sem parar. O alfaiate não mais dormia, ouvindo a história à noite, e de dia produzindo suas roupas tão rápido como nunca. Contudo, dessa vez, pequenos detalhes franceses começavam a adornar as roupas das camponesas. As golas tornaram-se arredondadas, o corte reto chinês ganhou babados e motivos marítimos bordados. “Naquele ano, uma brisa do mediterrâneo soprou por aquela montanha”, diz o narrador. E dessa maneira, o velho, assim como toda a aldeia, transformava seus costumes por influência da literatura, contudo, sem terem aprendido a ler ou escrever, mas ativos no que podemos chamar de atividades de *letramento*. “Tal como qualquer outra atividade organizada socialmente, o *letramento* produz sentido, que se materializa em práticas discursivas” (Tfouni, 1992, p. 103). No caso, percebemos que se materializava, inclusive, nas roupas das camponesas.

Junto a essa cena, várias outras são belíssimas ilustrações para as atuais ideias de *letramento*, as quais caminham no sentido de percebê-lo como práticas sociais compartilhadas. Mas como não há espaço para discorrer sobre tudo, e claro, para o leitor, mais interessante do que esta análise é o próprio filme, partimos então para o fim.

A cena apresenta Lou, Ma, o alfaiate e a costureirinha juntos, sentados à mesa para comer. A menina se levanta para pegar a comida, e Ma diz para Lou: “Você lembra que jurou curá-la de sua ignorância? Você conseguiu!”. Lou acrescenta: “Até o sotaque dela melhorou. Ler romances para ela foi útil.” Então, o narrador interfere: “Naquele momento, não fazíamos ideia do que aconteceria conosco”.

Logo em seguida, o avô chega apavorado dizendo que a costureirinha estava indo embora da montanha. Lou vai em sua direção e a encontra no caminho da montanha, com uma mochila nas costas, os cabelos curtos, calça e tênis: “Quem te transformou?”, pergunta o rapaz. “Balzac!”, diz a costureirinha com toda a convicção.

Pode-se depreender desta cena a reflexão sobre a necessidade de se pensar que há uma perda quando uma simbolização predomina sobre a outra, no caso, a escrita sobre a oralidade (Tfouni, 1988). Por exemplo, o desenvolvimento tecnológico que vivemos atualmente termina por alienar os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade, de sua cultura e historicidade. É neste sentido que grupos sociais ágrafos são gradativamente destituídos de suas práticas e costumes. Assim, junto com a “cura” da ignorância da chinesinha, surge o outro lado do “remédio”, que se transforma em “veneno” (Tfouni, 1992; 1994).

Há sempre uma perda, uma relação dialética que aqui pode ser simbolizada pela partida da costureirinha do seu vilarejo ao final do filme. A costureirinha, apresentando uma evidente transformação, evidencia que já não era mais de Ma, nem de Lou, nem do alfaiate, nem das montanhas Fênix, a costureirinha era de Balzac e foi para o mundo encontrá-lo, ou encontrar-se.

Referências Bibliográficas

- ASSOLINI, F.; TFOUNI, L. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, dic. 1999.
- CORRÊA, M.L.G. *Letramento* e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: Signorini, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do *letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002. (p. 135-166).
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dic. 2006 .
- MARCUSHI, L. A *Letramento* e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Signorini, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002. (p. 23-50)
- MORAVIA, A. A revolução cultural chinesa. Lisboa: Europa América, 1970.
- POMAR, W. A revolução chinesa. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- PÊCHEUX, M. (1990). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (E. P. Orlandi, L. C. Jurado Filho, M. L. G. Corrêa, S. M. Serrani, Trad.). Campinas: Editora da UNICAMP.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas da fala”. In: Signorini, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002. (p. 97-134)
- SOUSA, E. L. A. The unconscious and the conditions of an authorship. Psicol. USP. [online]. 1999, vol.10, no.1 p.225-238.
- TFOUNI, L. V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. São Paulo: Ed. Pontes, 1988.
- _____. Letramento e analfabetismo. Tese de livre-docência, FFCLRP-USP, 1992.
- _____. A Escrita: remédio ou veneno?. In: Azevedo, m. A & Marques, m. L. (orgs.). Alfabetização Hoje. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.(p. 51-69).
- _____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: Signorini, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002. (p.77-96)
- _____. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2005.

Enviado em 30/08/2011

Avaliado em 30/05/2012