

Juçara Gomes de Moura
Maria Aparecida Lopes Rossi
(Organização)

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NAS LICENCIATURAS:
a pesquisa como prática de formação de professores



A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NAS LICENCIATURAS:
a pesquisa como prática de formação de professores



Universidade Federal de Goiás

UFG

Reitor

Orlando Afonso Valle do Amaral

Vice-Reitor

Manoel Rodrigues Chaves

Diretor da UFG/Regional Catalão

Thiago Jabur Bittar

Coordenadora do Departamento Editorial da UFG/Regional Catalão

Maria José dos Santos

Conselho Editorial

Teresinha Maria Duarte, Maristela Vicente de Paula, Eliane Aparecida Justino,
Gleyce Alves Machado, Luciana Borges, Maria José dos Santos.

Juçara Gomes de Moura
Maria Aparecida Lopes Rossi
(Organização)

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NAS LICENCIATURAS:
a pesquisa como prática de formação de professores



Sumário

- 7 Apresentação
- 15 A Iniciação Científica como prática social: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura
 - | Angela Kleiman
 - | Carolina Vianna
 - | Paula De Grande
- 39 A Iniciação Científica na formação de pedagogos: uma experiência na UFG/CAC
 - | Juçara Gomes de Moura
 - | Kátia Silene da Silva
- 55 Ensino, pesquisa e aprendizagem em Ciências Sociais nas instituições públicas de ensino: a experiência institucional da UFG/CAC
 - | José Luis Solazzi
 - | Rogério Bianchi de Araújo
 - | Rubens de Freitas Benevides

- 77 Usos e leituras da crônica no ensino de História: o cotidiano na obra de Moacyr Scliar (1993 a 2001)
| Ana Paula Catarino de Araújo
| Regma Maria dos Santos
- 97 O desenvolvimento de conceitos novos pelas crianças pré-escolares no âmbito da relação entre a Pedagogia e a Psicologia da Educação
| Eliza Maria Barbosa
| Mara Nunes
| Nadia dos Santos Alves
| Thaís Rocha Barbieri Vatanabe
- 119 O gênero história em quadrinhos: aplicação nos livros didáticos
| Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
| Tairine Queiroz de Souza Lima
- 137 O ensino de texto e leitura como produtor e reproduzidor de crenças: uma reflexão com professores em formação graduandos em Letras e Pedagogia
| Maurício Viana de Araújo
- 157 A pesquisa sobre a construção das práticas de avaliação e ensino da escrita em língua materna e a formação do professor
| Fernanda Mesquita da Silva
| Maria Aparecida Lopes Rossi
| Maria Leoneide Marciano Alencar
- 175 Iniciação Científica formando professores: trabalhando o livro didático como fonte para produção do conhecimento histórico
| Bruno Viana Ulhôa Santos
| Luzia Márcia Resende Silva
- 199 Sobre os autores

Apresentação

*Ela está no horizonte.
Me aproximo dois passos.
Ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos
E o horizonte corre dez passos
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Afinal para que serve a Utopia?
Serve para isso, para caminhar.*

Eduardo Galeano

A REALIZAÇÃO DESTE LIVRO SIGNIFICA A materialização de um projeto que teve origem nas orientações que as organizadoras vêm realizando, ao longo dos anos, dentro do Programa Bolsa de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (Prolicen), desenvolvido pela UFG desde 1980, como um programa Sesu-MEC, que visa à valorização das licenciaturas e à integração da Universidade com a rede pública de ensino. Ele incentiva, com bolsas de iniciação científica, a realização de projetos de pesquisa pelos graduandos dos cursos de licenciatura, fomentando a formação do professor pesquisador, como um indivíduo crítico, capaz de investigar, descobrir, articular, aprender. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. A bolsa de pesquisa propicia um tempo maior para o aluno se dedicar ao estudo e permite a verticalização numa área mais específica de sua formação. Além disso, o aluno bolsista, ao dialogar com os professores das escolas da rede pública

de ensino onde os projetos se desenvolvem, passa a problematizar, de forma sistemática, a realidade em que vai atuar.

A avaliação que temos feito, ao longo dos anos, sobre essa prática da pesquisa no âmbito da graduação, é que ela leva os alunos a experimentarem um momento de reflexão sobre as práticas escolares e sua própria formação, gerando uma melhor capacidade de análise a respeito dos problemas educacionais brasileiros e da percepção das suas contradições.

Tal importância da pesquisa nos cursos de formação tem sido ressaltada por autores como Fazenda (1995), Demo (1996) e Lüdke e André (1996), que apontam a pesquisa como o processo que leva a uma permanente reconstrução do ensino, constituindo-se este na atividade que possibilita o acesso a todas as dimensões do conhecimento e da cultura. Fazenda (1995, p. 12-13), em seu texto “A arte ou a estética do ato de pesquisar na educação”, afirma:

A emoção do ato de pesquisar é como a arte, única a cada contemplação. A estética de um achado é particular, individual, portanto imorredoura – quem dela não provou, diria, perdeu da vida o que ela tem de melhor. Ela se nos revela aos poucos, e quando surge, é impossível descrever-se a emoção a que nos subjugamos. Subjugamo-nos ao que a pesquisa nos revela de corpo inteiro, e nesse ato de entrega, anulamo-nos para nos tornarmos inteiros, parceiros do conhecimento.

As pesquisas em educação, segundo essa mesma autora, exigem uma gestação prolongada. Através dela o pesquisador se imbuí de uma nova forma de conhecimento, que é fruto de uma vivência, “um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado – então a ciência se fez arte. E o movimento que essa arte engendra é capaz de modificar os mais sisudos e tristes prognósticos para o amanhã, em educação e na vida” (p. 15).

Segundo Demo (1996, p. 8), “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade, incluindo a prática como componente necessário da teoria e vice-versa”. O autor também afirma:

Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra) sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho da mudança. Aí surge o sujeito, que, o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra. (1996, p. 8)

De acordo com o autor, entre pesquisa e educação há um trajeto de cumplidade e complementaridade. Ambas se postam contra a ignorância, fator determinante de massa de manobra. Ambas valorizam o questionamento, se dedicam ao processo reconstrutivo, incluem a confluência entre teoria e prática, se opõem à condição de objeto e condenam a cópia – uma vez que a pesquisa persegue o conhecimento novo e a educação se coloca contra o mero ensino copiado, privilegiando o saber pensar e o aprender a aprender.

No curso de Pedagogia, desde a década de 1990, as organizadoras, acreditando nessa concepção de pesquisa problematizada pelos autores acima citados, têm buscado no Prolicen-UFG uma forma de garantir aos alunos bolsistas a oportunidade de vivenciar momentos de aprendizado, que contribuam significativamente com a sua formação.

O envolvimento em todo o processo de elaboração de um projeto de pesquisa compreende: construção de um plano de trabalho que prevê o domínio dos conceitos de pesquisa e de metodologia; compreensão da necessidade de delimitação de um objeto de pesquisa; viabilidade da pesquisa não só do ponto de vista material, mas também intelectual; e capacidade de planejar as atividades a serem realizadas em um calendário específico. Isso significa produzir um conhecimento, que, segundo Lüdke e André (1996, p. 2), “é fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente”.

Tal atividade investigativa traz também outros elementos importantes que são:

1. O aprender a indagar: O que pesquisar? Qual o sentido da pesquisa? Como buscar respostas ao problema colocado no projeto?

2. O aprender a redigir, trabalhar com as palavras, ampliar o vocabulário, sintetizar.

Estes são desafios postos pelo exercício da pesquisa que exigem um estudo sistemático e o domínio da produção existente sobre o tema a ser pesquisado, além de paciência, comportamento ético e superação do senso comum ao tratar com os sujeitos da pesquisa.

A redação final do relatório contribui significativamente com a aprendizagem do aluno: sistematizar, confrontar e analisar os dados. Romanowski (2004, p. 196) afirma que “este é um processo de apropriação ativa do conhecimento. A expressão desta criação viabiliza-se pela escrita. É pela produção do texto que a elaboração da investigação é dada a conhecer, pois é o texto que revela o conhecimento; a escrita é meio e processo.”

Os elementos acima elencados reforçam nosso entendimento acerca da necessidade de refletir sobre o tema da iniciação científica não só no curso de Pedagogia, mas também nas outras licenciaturas. Nesse sentido, este livro é organizado com a contribuição de professores formadores que buscam formar profissionais capazes de indagar os problemas da educação. Assim, os trabalhos reunidos neste volume trazem discussões de pesquisas realizadas dentro de vários programas de iniciação científica implementados na academia, ressaltando a pesquisa como elemento formador. Para Freire (1996), não há ensino sem pesquisa; ele também afirma que “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo”(p. 32).

O texto que inaugura a discussão proposta – “A iniciação científica como prática social: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura” – problematiza a participação de alunos em atividades de iniciação científica, ressaltando a contribuição dessa atividade, tanto na formação ampla do aluno universitário como na sua formação profissional, fora do ambiente da pesquisa. Nessa perspectiva, o texto visa ao aprofundamento da noção de formação geral, ampla, à luz dos estudos do letramento que se ocupam com as práticas sociais que envolvem os usos da escrita em diversas instituições, para diferentes objetivos. Para tanto, o texto toma por

base registros escritos de duas alunas de graduação de curso de Letras que participaram, como bolsistas de IC, das atividades de um grupo estruturado de pesquisa, o grupo Letramento do Professor.

Em “A iniciação científica na formação de pedagogos: uma experiência na UFG/CAC”, as autoras fazem uma reflexão sobre o primeiro projeto de IC no curso de Pedagogia da UFG/CAC realizado em 1994. O objetivo do texto é tratar do significado da IC na formação inicial das alunas bolsistas e das contribuições da organização e realização dos projetos na qualificação do trabalho da professora orientadora.

No capítulo “Ensino, pesquisa e aprendizagem em ciências sociais nas instituições públicas de ensino: a experiência institucional da UFG/CAC”, os autores apresentam as experiências de estratégias de ensino, pesquisa e aprendizagem construídas pelos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (CAC). O texto traz reflexões sobre três experiências institucionais: a pesquisa na Iniciação Científica sobre festivais de música independente; a pesquisa de Iniciação Científica – Ensino Médio Prolicen; e as pesquisas e estratégias de ensino-aprendizagem realizadas no Pibid/CAPES. Além disso, o trabalho apresenta as perspectivas e as formulações próprias ao campo de estudo das Ciências Sociais através da complexidade constituinte das relações sociais e das múltiplas dimensões do devir humano.

O texto “Usos e leituras da crônica no ensino de história: o cotidiano na obra de Moacyr Scliar (1993 a 2001)” analisa o livro *O imaginário cotidiano*, de Moacyr Scliar, que reúne uma coletânea de crônicas, publicadas no jornal *Folha de S. Paulo*, no período de 1993 a 2001. Essa análise é resultado de um projeto de iniciação científica realizado no âmbito do ensino de História. De acordo com as autoras, a crônica é reconhecida como um gênero literário que pode ser utilizado como uma fonte documental para a pesquisa histórica, podendo, assim, ampliar a percepção dos alunos sobre diversos aspectos da realidade brasileira. A utilização da crônica no ensino de história pode permitir ao aluno ampliar sua visão de mundo, compreender a abrangência dos acontecimentos sociais e pode ajudá-lo a ter uma postura crítica a partir daquilo que lê.

No capítulo “O desenvolvimento de conceitos novos pelas crianças pré-escolares no âmbito da relação entre a Pedagogia e a Psicologia da Educação”, as autoras analisam os resultados de uma pesquisa realizada dentro de um programa de IC, os quais trazem reflexões sobre os campos da Pedagogia, da Psicologia e da Educação, revelando aspectos pertinentes às aprendizagens realizadas pelas crianças da Educação Infantil, especialmente à aprendizagem de novas palavras e conceitos, por meio das mediações pedagógicas. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, o trabalho contribui com a compreensão do desenvolvimento intelectual e social das crianças. Ele explicita, ainda, a experiência de Iniciação Científica como um elemento que assegura aos futuros pedagogos, bolsistas dos projetos, o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e científicos necessários à atividade docente.

O texto “O gênero história em quadrinhos: aplicação nos livros didáticos” é também resultado de um projeto de IC que investigou a aplicação do gênero história em quadrinhos (HQ) nos livros didáticos, a partir das abordagens teóricas da Linguística Textual e da Análise do Discurso, tomando como *corpus* os enunciados das histórias em quadrinhos de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio adotados em escolas de Goiânia, na primeira década dos anos 2000. O objetivo das autoras é analisar e descrever a utilização desse gênero textual nos livros didáticos de Português do ensino médio, e apresentar a contribuição dele ao ensino.

O capítulo sete, “O ensino de texto e leitura como produtor e reprodutor de crenças: uma reflexão com professores em formação graduandos em Letras e Pedagogia”, apresenta uma experiência reflexiva e prática que constituiu um projeto submetido ao edital 1/2009 do Programa Institucional de Bolsas de Graduação, da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (Pibeg), que tem o objetivo de incentivar projetos que estimulem a interdisciplinaridade e a integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação de alunos de graduação. A discussão apresentada problematiza crenças sobre o texto e a leitura em nossa cultura, ressaltando que esses temas quase nunca são objeto de reflexão sistemática nos cursos de graduação.

A discussão proposta no capítulo oito, “A pesquisa sobre a construção das práticas de avaliação e ensino da escrita em língua materna e a formação do professor”, problematiza resultados de dois projetos de IC e com isso visa ressaltar o papel da IC na formação do professor, mostrando como o exercício da pesquisa na graduação aponta, de forma dialógica, para uma formação que necessita ser permanentemente reconstruída e repensada. Os relatórios de pesquisa problematizados na discussão mostram a realidade da construção das práticas de ensino de língua materna em escolas públicas. Tal foco de investigação propiciou o contato das pesquisadoras com a realidade do professor, ouvindo suas contrapalavras e, nesse diálogo, elas empreenderam um movimento de rearticulação dos saberes adquiridos no curso de graduação, o que resultou em um novo conhecimento.

No último capítulo, “Iniciação científica formando professores: trabalhando o livro didático como fonte para produção do conhecimento histórico”, os autores fazem reflexões sobre um projeto de iniciação científica que trata do livro didático de história. Eles analisaram o material usado na rede pública e particular de Catalão-GO, procurando compreender como o tema da luta pela terra na história da humanidade e, especialmente no Brasil, é tratado. “O livro didático por terra”, texto redigido pelo bolsista, é a base para a construção da reflexão conjunta que possibilitou aos autores perceber como a capacitação dos profissionais para o ofício possibilita ao professor lidar de maneira distinta e mais bem qualificada com qualquer material próprio à docência, mais ainda, como é urgente perceber e procurar lançar sobre o livro didático um olhar mais complexo.

As organizadoras

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FAZENDA, I. C. A. Sobre a arte ou a estética do ato de pesquisar na educação. In: _____. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

ROMANOWSKI, J. P. Os processos de pesquisa e a formação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Vol.1. Curitiba: Champagnat, 2004.

A Iniciação Científica como prática social: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura

| Angela Kleiman

| Carolina Vianna

| Paula De Grande

INTRODUÇÃO

A participação de alunos de graduação em pesquisas de Iniciação Científica (IC) é uma prática cada vez mais difundida nas universidades brasileiras para a formação de futuros pesquisadores, muitas vezes, daqueles que passarão a fazer parte do quadro de professores pesquisadores universitários. A IC, que tem como um de seus objetivos transformar o aluno de graduação em jovem pesquisador, para que siga para o mestrado e o doutorado mais preparado, tem se mostrado como um caminho eficiente para tal.

Não apenas para formar pesquisadores e futuros professores universitários, no entanto, têm servido as pesquisas de IC. Muitos estudos indicam resultados bem mais abrangentes do que aqueles definidos e esperados nos programas de iniciação à pesquisa (Massi e Queiroz, 2010; Bridi, 2010; Braccini, 2012). Massi e Queiroz (2010), por exemplo, analisam estudos sobre IC em publicações acadêmicas de 1983 a 2007¹ e apontam que muitos

¹ Levantamento bibliográfico que abarcou o exame dos trabalhos publicados sobre o tema, de 1983 ao primeiro semestre de 2007, nas seguintes bases de dados: Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Portal Periódicos Capes.

dos trabalhos analisados destacam a contribuição da IC para a atuação profissional dos bolsistas fora do ambiente da pesquisa. O trabalho de Bridi (2010), por sua vez, utiliza a categoria “Formação Ampla do Universitário”² em entrevistas, a qual é citada por 75% dos professores e 73% dos graduandos entrevistados. Para a autora, “tal dado indica que os alunos ingressam na atividade de iniciação científica para se formarem pesquisadores e ao longo do desenvolvimento do projeto percebem que essa atividade supera suas expectativas iniciais, contribuindo também para sua formação geral” (p. 357).

Neste trabalho, visamos repensar a noção de “formação geral”, “ampla”,³ à luz dos estudos do letramento, ou seja, dos estudos que se ocupam com as práticas sociais que envolvem os usos da escrita em diversas instituições para diferentes objetivos. Para tanto, tomaremos por base registros escritos de duas alunas de graduação de curso de Letras que participaram, como bolsistas de IC, das atividades de um grupo estruturado de pesquisa, o grupo Letramento do Professor.⁴

O *corpus* analisado para este trabalho foi selecionado do Banco de Dados do grupo e é composto por textos escritos de diferentes gêneros (relatório

² Bridi (2010) não explica o que entende por “Formação Ampla”, só a diferencia da categoria “Formação Técnica” do pesquisador; por isso, acreditamos que se refira a objetivos mais amplos do que aqueles relacionados à preparação para a pesquisa.

³ Segundo a pesquisa de Massi e Queiroz (2010, p. 181), as qualidades atribuídas à IC nos textos analisados são múltiplas, indo desde o desenvolvimento de raciocínio/pensamento crítico, autonomia, criatividade, maturidade e responsabilidade, “evolução intelectual, fomento das capacidades interpretativas, analíticas, críticas e contributivas do aluno” até o aprimoramento das “habilidades de liderança”, entre outras.

⁴ As alunas são Carolina Vianna e Paula De Grande, coautoras deste texto. Oito bolsistas de IC participaram do projeto Temático FAPESP/Integrado CNPq “Formação do Professor: Processos de Retextualização e Práticas de Letramento” entre 2003 e 2007, no Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp). No contexto desse projeto, seis dissertações de mestrado e treze teses de doutorado foram defendidas. O grupo conta hoje com pesquisadores destas universidades: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de Taubaté (Unitau), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

de pesquisa, artigo científico, diário reflexivo) produzidos pelas duas alunas durante os três anos em que foram pesquisadoras de Iniciação Científica do grupo. Os textos mostram as possibilidades de agência exercida pelas alunas durante suas pesquisas e como foram construindo identidades de pesquisadoras e professoras ao participarem de práticas de letramento variadas. Buscamos, na análise do *corpus*, mostrar como, em determinadas condições, a IC se configura como uma prática de letramento que possibilita às alunas se posicionarem como agentes sociais. Nosso enfoque, no campo da Linguística Aplicada, é a microanálise da interação, tendo em vista como esta constrói elementos contextuais (como a identidade dos interlocutores e as relações pessoais) e suas relações com discursos que circulam socialmente.

Argumentaremos que a participação em uma pesquisa de IC, que abranja algumas condições como a inserção em um grupo de pesquisa, a escrita do projeto a ser submetido a uma agência de fomento, o trabalho de campo, a divulgação de resultados, entre outras atividades, pode se constituir, da perspectiva da prática social envolvida, como resultado da participação em um projeto de letramento acadêmico. A noção de projeto de letramento foi definida por Kleiman (2000, p. 238) como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

A noção, inicialmente formulada para estudo e proposta de projetos escolares, pode ser ampliada para descrever atividades de outras esferas sociais (Voloshinov, 1995), como a acadêmica, com práticas situadas, específicas do curso acadêmico. Assumimos, portanto, que podem fazer parte de um projeto de letramento acadêmico nas licenciaturas, entre outras, as práticas de pesquisa, de docência, de estágio, nas quais o aluno de graduação participa coletivamente, desde que possibilite a ele aprender a agir segundo os parâmetros da situação que vivencia na universidade (Santos, 2012), assumindo atitudes, investigando, selecionando procedimentos adequados à resolução

de problemas de pesquisa ou de docência. Consideramos também que essa potencialidade de ação tem impactos identitários, daí a emergência de características próprias de pesquisador e/ou de professor.

Uma grande diferença, no entanto, entre os projetos de letramento escolar e os projetos de letramento acadêmico, como as práticas envolvidas na IC, é que nos primeiros é preciso reestruturar o currículo escolar, ancorado em conteúdos, e planejar práticas de letramento da vida social que possam servir como elemento estruturante das atividades escolares, enquanto na participação e no desenvolvimento de uma pesquisa de IC, o elemento estruturante das atividades geralmente já está dado: a própria prática de pesquisa é o que mobiliza as diversas práticas de letramento em que o aluno se engaja.

Nas próximas seções, discutiremos os aspectos implicados na análise de IC como projeto de letramento acadêmico: a concepção do envolvimento na pesquisa como uma prática social da esfera de atividades acadêmicas; a participação dos alunos como uma dimensão da agência do sujeito na vida social; o conjunto de atividades realizadas como eventos de letramento acadêmico. Tudo isso implica considerar participantes sócio-históricos, engajados na mobilização e atualização de gêneros, o que, acreditamos, é capaz de ampliar e enriquecer aspectos de qualquer prática acadêmica, seja ela de pesquisa ou, no caso de alunos de licenciatura, da prática profissional da docência.

ESCRITA, PESQUISA E IC COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Os estudos do letramento consideram que usar a escrita – o letramento – é uma prática social. Ou seja, o uso da escrita não requer apenas a ativação de um conjunto de habilidades, mas abrange também os modos situados de usá-la – ligados a tempos e lugares –, os recursos materiais e simbólicos e as tecnologias que os indivíduos mobilizam para agir no mundo social por meio da escrita (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Zavala, 2011).

Com base nessa perspectiva, Lea e Street (1998) afirmam que a aprendizagem e a escrita dos estudantes universitários é uma questão relacionada a aspectos epistemológicos e identitários, nunca uma mera questão técnica

(escrever bem ou mal). Se o letramento acadêmico se diferencia de outros letramentos – escolar, jurídico, cotidiano, religioso etc. –, a prática da pesquisa na universidade, seja dos indivíduos experientes ou dos iniciantes, é uma das práticas sociais específicas do letramento acadêmico.

Para os estudos do letramento, a noção de prática social é central, pois ela é o que conecta as estruturas abstratas, por exemplo, a academia, e os eventos concretos, como, por exemplo, as aulas de uma disciplina (Zavala, 2011). Nessa articulação entre o abstrato – já dado – e o concreto – indivíduos tentando entender as práticas acadêmicas –, as práticas sociais podem ser reproduzidas, ou também transformadas, na interação social (Kleiman, 1998; Zavala, 2011).⁵

Participar, então, do desenvolvimento de uma pesquisa é participar de uma prática social, especificamente de uma prática de letramento acadêmico. O letramento acadêmico é uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos acadêmicos, para ler e escrever textos nos gêneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia, para interagir com os pares por meio das linguagens adequadas às situações vivenciadas na universidade, no afã de mobilizar modelos sociocognitivos que visem acessar recursos culturais, tecnológicos, para experimentar novas situações e para aprender e construir novos conhecimentos em contextos acadêmicos. Podemos dizer que a prática social mobiliza conhecimentos, crenças, representações, atitudes, experiências, identidades, assim como capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias necessários à participação nas atividades do grupo em que essa prática social é atualizada, com a realização de atividades de pesquisa, docência e extensão na esfera de atividades acadêmicas.

A fim de participar de uma prática social com objetivos específicos – no caso aqui analisado, contribuir com as investigações e ações de um grupo de pesquisa na área de Ciências Sociais e Humanas –, em início de formação, o

⁵ Segundo Zavala (2011), em razão da agência dos sujeitos. Ver também seção 3.

aluno desenvolve saberes na interação com pesquisadores mais experientes (orientador, mestrandos e doutorandos do grupo de pesquisa) sobre como agir discursivamente nas diferentes situações comunicativas vivenciadas na sua comunidade de pesquisa: acompanhar, como ouvinte, pesquisas de mestrado e doutorado, participar (muitas vezes também como ouvinte) de debates sobre metodologias e teorias da linguagem e da educação entre pesquisadores e professores mais experientes, realizar observações participantes e fazer registros em diário de campo, elaborar e debater seu projeto de pesquisa, apresentar e debater seu trabalho em eventos, entre outras.

A inserção do aluno em atividades de pesquisa se dá pela familiarização com gêneros acadêmicos: ao lerem e escreverem diários de campo, artigos científicos, resumos para inscrição em congressos, projetos e relatórios de pesquisa, ao apresentarem comunicações orais, entre muitos outros.

Para Matencio (2008, p. 550), um gênero pode ser considerado

a representação sociocognitiva pela qual se atribuem significados a objetos, estados, eventos, ações e relações; é a representação pela qual, portanto, constroem-se e transformam-se, do ponto de vista filogenético e ontogenético, representações estáveis – mentais e sociais – dos sujeitos em interação (seus papéis sociais, seu *status*, suas posições, etc.) e do mundo (das materialidades que o constituem, das práticas que configuram as redes interacionais, das ideologias que as orientam etc.).

Com base nessa definição da autora, é possível pensar que, quando se atualiza um gênero discursivo em uma prática social, não se aprende apenas os aspectos formais dos textos que pertencem a determinado gênero, mas todas as nuances envolvidas na prática em questão. Assim, quando um aluno de graduação que desenvolve uma pesquisa de IC escreve um resumo para participar de um congresso, ele não apenas aprende a “fazer resumo”, mas também aprende a fazer sua inscrição e submeter seu trabalho (utilizando novas tecnologias), a consultar o andamento do processo seletivo do congresso, analisar as causas de uma rejeição, se for o caso, e assim sucessivamente, entre diversas outras práticas letradas relacionadas à primeira (“escrever resumo para participar de um congresso”). Concordamos com Matencio (2008, p. 550), quando a autora afirma ainda que

um trabalho com dinâmicas interacionais nas quais os gêneros do discurso emergem e funcionam permitiria, por princípio, a ativação, pelos sujeitos, de esquemas de ação que favoreceriam o acionamento e a articulação de determinadas operações e representações mentais que, por sua vez, levariam o aprendiz a realizar ações – cognitivas e metacognitivas – *sobre e com* as suas próprias ações e as dos outros. Desse modo, o funcionamento dos gêneros nas práticas educacionais é ocasião para que se favoreça a aprendizagem, na medida em que esse procedimento possibilita que se convoquem modelos – linguísticos, textuais, contextuais, discursivos, referenciais – a partir dos quais o sujeito pode sustentar a planificação da produção ou da leitura do texto.

Acreditamos, portanto, que a prática da IC na graduação faz emergir a produção de gêneros do discurso diversos, permitindo aos alunos *acionar e articular determinadas operações mentais e realizar ações sobre e com as suas próprias ações e as dos outros*, favorecendo sua aprendizagem, contribuindo para que ele aprenda a pesquisar, a perguntar, a aprender em práticas sociais que extrapolam o contexto das disciplinas acadêmicas.

O trecho a seguir, extraído de um dos relatórios de pesquisa aqui analisados, mostra a aluna como uma aprendiz privilegiada, engajada nas práticas sociais de uma “comunidade de práticas” (Landay, 2004, p. 114), que exige alto grau de familiaridade com práticas de letramento científico-acadêmico, a participação em congresso científico:⁶

De 10 a 13 de julho de 2007, participei do 16º Congresso de Leitura do Brasil [...] na qualidade de comunicadora. Apresentei a comunicação [...]. O debate sobre meu trabalho e os outros do seminário “Letramento e Alfabetização” foi muito interessante, pois todos os trabalhos ligavam-se pela preocupação com o professor e sua prática profissional. O grupo era composto de pesquisadores e professores, o que contribui muito para as discussões. O debate com professores foi particularmente importante para mim, pois pude discutir se nossas pesquisas realmente contribuem para a formação, para a prática profissional e para o fortalecimento dos professores. (De Grande, 2007b)

⁶ Vale lembrar que, além da atividade destacada pela aluna pesquisadora, a participação no congresso envolve não apenas o debate com pesquisadores e professores, mas outras atividades como escrever um resumo, fazer sua inscrição na sessão correta do congresso, preparar suportes visuais da apresentação oral, falar em público etc.

Na prática social da pesquisa, em eventos como o relatado pela aluna pesquisadora, não há a fragmentação própria do curso universitário, com algumas disciplinas voltadas para a teoria linguística, outras para a crítica literária, outras para a docência e seus estágios, mas todas elas fazendo exigências de “produção escrita” semelhantes: um trabalho final. Na IC, pelo contrário, escrever é uma prática social direcionada a fins diversos, isto é, a escrita é mobilizada pelas próprias práticas sociais, nas quais os alunos se envolvem por meio da pesquisa, e não por uma atividade meramente analítica (escolar ou acadêmica), com a finalidade exclusiva de obtenção de nota ou de demonstração de apreensão de conhecimentos. Assim, no relatório de pesquisa, necessário para o recebimento de bolsa da agência de fomento – ou para a elaboração de outros textos, como no diário que registra a observação inicial; no resumo para a inscrição em congresso; no artigo ou na apresentação dos dados registrados e analisados –, a escrita é transformadora, porque é através dela que a aluna poderá entender a realidade social e fazer intervenções: ela participa de um debate, coloca-se em uma comunidade de prática, repensa suas práticas e as de seu grupo de pesquisa, por meio da interação com o outro, o que se dá na própria escrita do relatório, que altera sua perspectiva como professora em formação, já que também interage com professores experientes. Segundo Kleiman (2006b, p. 33), “adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação”. Na IC, a prática social se torna ponto de chegada e de partida da produção dos textos.

No trecho do relatório de De Grande (2007b), a aluna adota uma atitude autocrítica e reflexiva sobre seu próprio fazer e sobre o fazer do grupo de pesquisa em que ela está inserida (“pude discutir se nossas pesquisas realmente contribuem para a formação, para a prática profissional e para o fortalecimento dos professores”). A análise é própria do fazer científico e é por meio de atividades como essas, interagindo com outros via textos de pesquisa acadêmica, que ela vai se transformando em pesquisadora. Por isso, afirmamos que “na prática social, é possível não somente reproduzir o mundo mas também contestá-lo e transformá-lo” (Kleiman, 2001, p. 279).

O LETRAMENTO ACADÊMICO

A IC tem sido definida como um processo no qual um conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o jovem nos ritos, técnicas e tradições das pesquisas científicas é construído (Massi e Queiroz, 2010) e também como uma atividade que contribui para a formação profissional mais geral, crítica, atenta e autônoma do estudante (Bridi, 2010), que passa a ter um olhar investigativo para qualquer prática em que se engaja, inclusive sobre sua própria prática profissional como professor. Contudo, algumas práticas de letramento acadêmico são misteriosas a seus participantes; os termos “iniciação” e “rito” nos dão uma medida das relações de poder aí envolvidas.

O conceito de prática de letramento acadêmico abrange as duas concepções, levando em conta, ainda, que tanto o processo de aprendizagem das práticas dentro da pesquisa de IC quanto as atividades de formação mais gerais se dão com a inserção cultural do aluno em contextos de poder dentro da universidade, o que implica que os modos, as estratégias, as normas utilizadas pela universidade para inserir os alunos nos letramentos (leitura e escrita) das disciplinas não são neutros ou transparentes.

Diante do processo de democratização do ensino universitário e das políticas de ação afirmativa, que abriram as portas da universidade a populações que tinham, há muito tempo, sua entrada interdita nas instituições de ensino superior, surgiu nos meios acadêmicos o Discurso⁷ do déficit em relação aos alunos que hoje estão chegando à universidade (Lillis e Scott, 2007; Lea e Street, 1998); isto é, eles estariam cada vez menos preparados para ler, escrever, raciocinar, segundo algum parâmetro de letramento autônomo de contextos e condicionantes sociais (Street, 1984). Esse Discurso avalia essa incapacidade tendo como referência a leitura do texto científico (um gênero que deveria ser introduzido no ensino superior) e a escrita de “trabalho final”

⁷ Seguindo Gee (1996), utilizamos as maiúsculas para nos referirmos a um conjunto de instruções e formas apropriadas sobre como agir, falar, escrever para poder desempenhar um papel social determinado. Podemos dizer que estão aí incluídos os modos de mostrar, através de palavras, ações, valores e crenças, a nossa pertença a um grupo ou comunidade social específico, como a comunidade acadêmica, para construir uma identidade de membros dessa comunidade.

das disciplinas ou de “monografias”, constituindo-se, por isso, em um perfeito exemplo de letramento autônomo, desvinculado do lugar e do tempo em que é produzido, da identidade daqueles que o devem produzir e sem outros objetivos senão aqueles ligados à demonstração de conhecimento: mostrar que sabe escrever um trabalho final, um ensaio ou uma monografia, mostrar que entendeu um conceito. Ou seja, estamos diante de exigências relativas a habilidades circulares, desvinculadas das práticas sociais acadêmicas, que têm como metas não apenas a demonstração de conhecimentos e habilidades, mas, sobretudo, a produção ou aplicação de novos conhecimentos.

As exigências acadêmicas envolvidas na produção de um “trabalho final” de uma disciplina acadêmica são totalmente opacas para o aluno que está aprendendo as práticas de letramento dessa esfera; causam-lhe confusão, porque, em geral, ele ainda não conhece bem as regras, nem sabe o que se espera dele, pois tais questões não costumam lhe ser explicitadas. Essas são práticas dominantes, alheias ao questionamento e à estranheza daqueles que ainda não as conhecem. Segundo Lillis (2001, p. 74), faz parte das práticas dominantes da academia a “prática institucional do mistério”, essencialmente monológica, no sentido bakhtiniano do termo.⁸ Podemos concluir que tal conjunto constitui o discurso de autoridade (Bakhtin, 2004).

Também podemos compreender essas práticas de letramento acadêmico como “mistério” pelos modelos de análise propostos por Lea e Street (2006). Os autores, ao discutirem os usos da escrita em práticas sociais específicas de contextos acadêmicos, descrevem três modelos: (1) modelo de estudo de habilidades; (2) modelo de socialização acadêmica; e (3) modelo do *letramento acadêmico*. Práticas identificadas como pertencentes ao primeiro modelo são aquelas em que se considera que os estudantes adquirem habilidades de uso da escrita e podem transferir seus conhecimentos sobre

⁸ Na concepção de linguagem bakhtiniana, todo enunciado é dialógico e, por conseguinte, toda prática de uso da linguagem é constituída pelos discursos dos outros, tanto já ditos como respostas futuras. Um enunciado monológico, ou uma prática monológica, é aquele que tenta apagar em sua materialidade o diálogo que o constitui, os conflitos, a natureza de arena de lutas que é a palavra (Voloshinov, 1995).

leitura e escrita de outros contextos para o contexto acadêmico: constitui-se aí um modelo autônomo de letramento.

No segundo modelo, estão as práticas que levam à aculturação dos estudantes pela universidade, considerando que eles adquirem, com os professores, os modos de falar, escrever e pensar acadêmicos e passam a usar a escrita como típicos membros da esfera acadêmica. No terceiro modelo, os autores esclarecem certas especificidades das práticas acadêmicas de uso da escrita, tais como a construção de sentidos, identidades, poder e autoridade, enfatizando que aquilo que é considerado conhecimento construído e validado depende da área de conhecimento e dos contextos acadêmicos particulares nos quais tal conhecimento circula.⁹ Esse caráter situado e de poder das práticas de letramento acadêmico não costuma ser explicitado aos graduandos em seu percurso nas diversas disciplinas do currículo.

Tradicionalmente, as práticas de letramento da universidade baseiam-se no modelo da escrita e da língua como habilidades neutras, as quais os alunos desenvolveriam naturalmente quando entram no ensino superior, daí se instaurar o “mistério”: não há um momento em que essas práticas são explicitadas aos alunos de graduação.

Pelo fato de a IC ser uma prática (complexa, formada por muitas outras) de letramento acadêmico, na qual aprender a ler e a escrever determinado gênero é parte constitutiva de outras atividades de uma comunidade de práticas (por exemplo, de um grupo de pesquisa, como o grupo de referência deste trabalho), aprender a escrever um relatório, um artigo, um pôster, significa aprender a usar os gêneros acadêmicos nas situações do cotidiano da pesquisa, e não ensinar a escrever o equivalente acadêmico da redação escolar, com textos desvinculados da situação em que são produzidos e do contexto sócio-histórico dos alunos que os escrevem.

Em outras palavras, a IC possibilita a compreensão das práticas de maneira situada, como no terceiro modelo sugerido por Lea e Street (1998). Por exemplo, no trecho a seguir, retirado de um artigo escrito durante a IC, De

⁹ Os autores ressaltam que os três modelos não são excludentes, eles podem funcionar juntos em diferentes contextos acadêmicos.

Grande (2005) analisa textos de sua pesquisa com base no seu processo de descoberta: ao escrever um artigo científico para publicar em revista destinada à graduação em Letras, a aluna produz um gênero específico para participar de uma prática e de uma comunidade também específicas. Além disso, ao investigar a formação inicial do professor enquanto ela própria está no mesmo estágio, a aluna trabalha com análises que desvendam esses “mistérios” das práticas acadêmicas e mostra os percursos dos alunos que chegam à graduação:

Através das análises das retextualizações feitas por professores em formação, procuramos mostrar que o aluno que está sendo introduzido à leitura de textos acadêmicos lê o texto científico como se fosse didático, ou seja, um texto que possui apenas uma voz de autoridade, que ensina o que é certo, verdadeiro e absoluto [...]. O aluno que chega ao ensino superior muitas vezes só teve acesso a materiais escritos através da escola e, assim, fica marcado pelas características do discurso didático, em que há o apagamento de oposições e apresenta-se uma verdade absoluta. Dessa forma, o aluno vive um conflito entre uma produção textual já sedimentada (didática) e uma representação textual à qual começa a ter acesso na universidade, em que o texto é concebido em relação a uma situação específica de enunciação, marcada pelo conflito entre diferentes argumentações [...], o que muitas vezes não é explicitado a ele [...]. (De Grande, 2005, p. 81-82)

Tomemos outro exemplo, um trecho de diário de campo de uma pesquisa de IC que tinha por objetivo refletir sobre uma atividade de extensão realizada pela aluna pesquisadora no campo da Educação de Adultos (EJA). Refletindo sobre uma das últimas aulas do semestre, a aluna pesquisadora em início de formação escreve:

Sobre o acontecido durante alguns dias eu cheguei à conclusão de que nós devemos, para o próximo semestre, mudar um pouco nossa proposta e levar ainda menos gramática. No entanto, acho que não foi um tempo perdido, pois sinto que precisávamos desse tipo de aula (gramática, regras...) para ganhar a confiança dos alunos, para que eles vissem que nós somos mesmo “professoras” e que sabemos a matéria. Isso, porque me lembro do primeiro dia de aula, quando chegamos com aquelas ideias de que não há certo e errado, de que o importante é se fazer entender e as regras gramaticais não merecem tanta importância etc. Eles simplesmente nos olharam com cara de desconfiados, como se nós não fôssemos ensinar o necessário para a prova. (Dias, 2004)

Nesse relato, uma aluna do terceiro semestre analisa uma das questões mais difíceis de serem respondidas pelos professores e, raras vezes, abordada em todas as suas implicações no curso de Letras: o ensino de gramática. Quanta gramática? Como ensiná-la? Por que e para quê?

Os parâmetros específicos da situação comunicativa, uma atividade de produção de um diário de pesquisa em uma determinada situação, faz com que se instaure, assim como no primeiro exemplo, uma prática situada, uma vez que o texto produzido pela aluna, no caso, o diário reflexivo, tem uma função que vai além da de simplesmente aprender a escrever um diário de campo para mostrar que sabe fazê-lo: a aluna, na verdade, precisa, como pesquisadora, registrar o cotidiano de seu fazer didático, no seu papel de professora de EJA e percebe no diário de campo um gênero apropriado para tal objetivo. A produção do texto acadêmico surge, assim, de uma necessidade real vivida pela aluna pesquisadora.

Essa prática se diferencia demasiadamente de uma prática do letramento autônomo, dominante, não explicitada, que institucionaliza o “mistério”, e que demanda obediência a regras pouco claras. Não há regras aparentemente conflitivas, como os exemplos de correções citados por Lillis (2001), em que o professor que lê e corrige o texto do aluno indica simultaneamente que deveria se posicionar e encontrar sua voz no texto (“teria sido interessante dizer o que você pensa”) e, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, nega a adequação de uma forma de fazer isso (“não use o pronome de primeira pessoa”). Em vez disso, a aluna pesquisadora aprende a usar sua própria voz, utiliza a primeira pessoa,¹⁰ num gênero textual que permite maior subjetividade e informalidade e estimula a reflexão sobre a (própria) prática – o diário de campo.

A elaboração do diário de campo, que traz reflexões sobre a própria prática docente, permitiu ainda às pesquisadoras de IC referidas neste trabalho refletirem também sobre “como fazer” suas aulas, articulando, assim, teoria

¹⁰ A utilização da 1ª pessoa do plural, “nós”, no trecho, se justifica pelo fato de que as aulas eram dadas em dupla pela aluna e por uma outra colega. Portanto, o uso desse pronome não é oscilante entre o “eu” e um “nós” genérico, mas sim referente a ela própria, autora do diário e a sua colega de sala de aula.

e prática docente, um dos grandes nós da formação do professor. A participação das alunas na IC que, argumentamos, nesse caso, configura-se em um projeto de letramento acadêmico, possibilitou uma aproximação entre práticas investigativas e práticas docentes, transformando a prática docente num lugar de produção de conhecimentos. Essa configuração também tem relação com a temática dos projetos de pesquisa do grupo em que as alunas se engajaram, o Letramento do Professor, os quais buscam contribuir para a formação docente, tendo em vista as vozes dos próprios professores em diferentes contextos investigados.

Segundo Massi e Queiroz (2010, p. 179-180), “a dificuldade de relacionar ensino e pesquisa na graduação remonta ao fato de que alguns professores estabelecem uma diferença entre a sala de aula e o espaço da pesquisa.” A percepção da IC como um espaço de inserção do aluno nas práticas letradas acadêmicas diminui essa diferença, pois permite a aproximação das discussões vivenciadas pelas alunas nos cursos de graduação e suas experiências com a pesquisa. No caso de cursos de licenciatura, possibilita ainda a aproximação com questões relacionadas à formação para a docência. Tal questão se evidencia nos seguintes trechos do relatório de pesquisa elaborado por uma das alunas:

O projeto que originou os resultados aqui apresentados teve início na falta que a própria aluna/pesquisadora sentia de um maior contato de alunos dos cursos de graduação de uma maneira geral com a prática em sala de aula. No projeto de pesquisa [...] foi estabelecido um leque de seis questionamentos, os quais foram utilizados para orientar minha prática em sala de aula. As questões colocadas, em sua maioria, surgiram a partir de minhas próprias dúvidas como professora atuante/aluna de graduação. (Dias, 2004)

Também as análises apresentadas nos relatórios de pesquisa evidenciam a aplicação de teorias e conceitos nos contextos situados da pesquisa, como destacado no seguinte trecho de relatórios de pesquisa:

A pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida e concluída entre dezembro de 2006 e novembro de 2007 possibilitou, através da análise do discurso formador e do discurso de professores em interação no curso de formação continuada, uma reflexão interessante sobre a aprendizagem de conceitos em

curso de formação continuada. A análise abriu caminhos para eu perceber como a aprendizagem de conceitos abstratos pode ser facilitada pelo uso de metáforas, considerando o papel destas na comunicação entre monitor e professor, essencial para os processos de ensino/aprendizagem. Além disso, a pesquisa fez com que eu refletisse sobre o meu próprio fazer enquanto pesquisadora e professora e sobre as implicações envolvidas para os sujeitos pesquisados, no caso, professores do Ensino Fundamental público em formação continuada. (De Grande, 2007b)

Exemplos como os citados mostram que a participação em projetos de pesquisa de IC e o consequente engajamento em práticas de letramento acadêmico proporcionado por essa participação fazem com que as alunas de graduação vão construindo suas identidades como pesquisadoras, por meio de práticas de uso da escrita, da leitura e da produção de gêneros discursivos específicos dessa esfera de atividade humana. Pela produção de gêneros de letramentos dominantes, da esfera acadêmica (como o relatório de pesquisa, o artigo, o seminário), elas vão se posicionando como interlocutoras autorizadas na complexa rede de relações de poder que constitui o discurso acadêmico. A participação em projetos de letramento acadêmico faz o que nenhum outro enfoque de ensino de escrita instrumental, visando corrigir os “problemas” dos textos dos alunos ingressantes, consegue fazer: ensinar a produzir textos com “vozes” discerníveis nos gêneros acadêmicos dominantes.

PROJETO DE LETRAMENTO ACADÊMICO E AgêNCIA

O conceito de agência se refere a atividades reais de indivíduos atuando no mundo social, através da ação coletiva, para escolher os atos que decorrem das ideologias que constroem suas subjetividades. Assim, embora permeada pela subjetividade, a agência é social: um agente social numa comunidade de práticas tem poderes, como o de articular interesses comuns do grupo, organizar o grupo para a ação coletiva, decidir cursos de ação, interagir com outros agentes de forma estratégica, modificar e transformar seus planos de ação segundo as mudanças e necessidades da comunidade. Apesar de os atos do agente social não serem consequência do desejo livremente exercido por indivíduos completamente autônomos, um agente social é sempre ativo,

um sujeito social que efetiva resultados, não mero recipiente das ações dos outros (Ahearn, 2001; Archer, 2000; Kleiman, 2006a; Zavala, 2011).

A autonomia relativa do sujeito, perpassado por ideologias na sua constituição subjetiva, precisa da ação coletiva para compor-se. A posição de autor, isto é, a capacidade de encontrar sua voz no coro de vozes, que é a comunicação humana, está estreitamente ligada ao conceito da agência nos movimentos coletivos.

Segundo Zavala (2011), os estudos críticos (como os da Linguística Aplicada e, adicionamos, os dos Estudos do Letramento) reconhecem que toda construção de conhecimentos é uma questão política das relações de poder: nesses enfoques, um estudante que produz textos pode ser concebido como “agente que negocia as normas retóricas e suas subjetividades”. Tal perspectiva nos estudos da linguagem, mais especificamente na LA, “problematiza e politiza a naturalização da definição de língua, cultura, aprendizagem e letramento entre outras noções, para iluminar as relações de poder que subjazem a essas definições e assim buscar a transformação social” (Zavala, 2011, p. 54).¹¹

Para os estudos críticos, só faz sentido falar de “incapacidades” do aluno e de “problemas” na sua produção textual (autoria, voz ausentes) quando se parte do conceito de letramento autônomo da prática social. O letramento situado, que leva em conta o sujeito sócio-histórico que participa das atividades acadêmicas, considera as estratégias utilizadas pelos alunos¹² como um meio de superar as exigências acadêmicas de escrita, como a estratégia de questionar a “normalidade” ou naturalidade do discurso acadêmico, almejando “a mudança nas representações sociais dominantes”. O discurso da incapacidade, do *deficit*, “anula a possibilidade de perceber os estudantes

¹¹ Tradução das autoras: “Se trata, entonces, de una lingüística aplicada que problematiza y politiza la naturalización de la definición de lengua, cultura, aprendizaje o literacidad entre otras nociones, para iluminar las relaciones de poder que subyacen a esas definiciones y así buscar la transformación social.”

¹² Zavala frisa que o problema afeta minorias linguísticas e socioeconômicas, mas como já mostramos, o letramento acadêmico representa um mistério para praticamente todos os alunos ingressantes na universidade.

com agência, pois os constrói como sujeitos incapazes de se apropriarem do letramento acadêmico” (Zavala, 2011, p. 63).¹³

A categoria de agência social é constitutiva dos projetos de letramento (Santos, 2012; Oliveira, 2008; Tinoco, 2008). Para Tinoco (2008), que analisou projetos de letramento num curso de formação de professores, agir socialmente em atividades mediadas pela escrita pressupõe uma ação refletida, estratégica, em razão de um objetivo real e vinculado a uma situação definida. Assim, a escrita dos alunos-pesquisadores em formação, participantes de situações e eventos de uma comunidade de pesquisa, procurando atingir metas individuais e coletivas dessa comunidade de práticas letradas, produz textos “imbuídos de agência”.

O exemplo a seguir nos mostra como se configura essa agência no relatório de pesquisa de uma das alunas/pesquisadoras em formação: posição de autor, deslocamento de observador aprendiz para analista experiente, apto a oferecer sugestões aos demais membros de sua comunidade de pesquisa, assumindo uma postura ativa na construção de saberes:

Sabemos que uma formação verdadeiramente enriquecedora seria feita se os alunos de cursos de licenciatura pudessem ter este contato com a prática imersos na escola, fazendo estágios desde o primeiro ano de sua formação, primeiramente como observadores para, depois, tomarem um papel mais ativo. No entanto, enquanto não são dadas essas condições, pensamos ser interessante que os professores em formação tenham acesso a materiais que mostrem mais de perto situações típicas de sala de aula, que apontem possíveis estratégias, mostrando exemplos de aulas bem e mal sucedidas e, quando possível, procurando explicar o que pode ter sido o motivo do sucesso ou fracasso dessas aulas. (Dias, 2004)

A aluna pesquisadora assume-se como agente, especificamente, uma agente de letramento, capaz de planejar ou decidir um curso de ação para uma coletividade, de forma estratégica, em virtude das suas experiências. Ou seja, é no projeto de letramento acadêmico que o aluno-pesquisador

¹³ Tradução nossa: “El discurso del déficit anula la posibilidad de ver a los estudiantes con agencia pues los construye como sujetos pasivos e incapaces de apropiarse de la literacidad académica” (p. 63).

em início de formação tem a possibilidade de exercer controle sobre suas ações, atribuir sentidos às ações dos outros, assumir-se como agente nos seus textos acadêmicos. Além disso, a aluna, como agente de letramento, repensa sua própria formação profissional como professora (uma formação verdadeiramente enriquecedora seria feita se os alunos de cursos de licenciatura pudessem ter esse contato com a prática imersos na escola), e se sente autorizada para propor mudanças nesse processo.

A iniciação antecipada na pesquisa e o contato com a docência, seja como observador participante das aulas de outro professor, ou como pesquisador de sua própria prática (ambas metodologias privilegiadas em projetos da Linguística Aplicada, de base qualitativa), são atividades que permitem o desenvolvimento dessa dimensão de agência do sujeito na vida social. E, como destaca Kleiman (1998, p. 66), possibilitam construir descrições iluminadoras da realidade social, o que nos permite ver, com novos olhos, fenômenos cotidianos e planejar ações nos contextos de pesquisa e atuação profissional que, no caso das licenciaturas, volta-se para a docência.

A ação refletida, estratégica, com um objetivo real, e vinculada a uma situação definida em atividades mediadas pela escrita, própria do agente de letramento, pressupõe uma observação atenta da realidade social. Por isso, acreditamos que a configuração da pesquisa de IC, como projeto de letramento que leva as alunas/pesquisadoras a se posicionarem como agentes, ocorre também em razão da perspectiva adotada nas pesquisas em questão: a perspectiva qualitativa, interpretativa, utilizando uma abordagem etnográfica, em contextos educacionais. As alunas aprenderam a olhar e analisar os detalhes das interações humanas, a compreender e interpretar o que ocorre nos contextos pesquisados, participando desses contextos e problematizando seus papéis como pesquisadoras na relação com os pesquisados. Em outras palavras, atuaram como agentes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A IC, sem dúvidas, traz mais contribuições ao graduando do que a mera formação técnica do futuro pesquisador. Encarada e desenvolvida como um

projeto de letramento, da perspectiva sócio-histórica dos usos da escrita e dos estudos do Letramento, a IC insere o aluno-pesquisador em práticas sociais variadas, próprias da instituição acadêmica, através da leitura e da produção de gêneros do discurso acadêmico que o autorizam a circular com legitimidade por essas práticas.

Quando os múltiplos letramentos da vida social são assumidos como princípio estruturante do trabalho acadêmico, como acontece nas comunidades de práticas nas quais o aluno é inserido ao participar da IC, a universidade, em geral, o curso de Letras e o grupo de pesquisa, nesse caso particular, assumem os contornos de uma agência de letramento, formando pesquisadores e professores familiarizados com diversos gêneros da prática social da pesquisa, por um lado, desde a observação até a elaboração de um artigo científico, e do trabalho docente, por outro, potencializando a articulação entre teoria e prática e a aprendizagem situada de conceitos relevantes para o exercício da profissão. Os dados apresentados nos mostram que essa participação engajada em um grupo de pesquisa, cuja preocupação também se volta para a formação docente, leva os alunos à posição de agentes sociais, que (re)planejam sua ação e (re)orientam ações de grupos sociais.

A complexidade da prática social de pesquisa, articulada à formação acadêmica na licenciatura, traz contribuições para o letramento do professor quando pesquisa e docência não são vistas como práticas dissociadas. O engajamento efetivo em práticas sociais acadêmicas complexas, que levam à produção de gêneros acadêmicos diversos e a reflexões como as aqui exploradas, possibilitou uma série de experiências com efeitos diversos nas alunas/pesquisadoras: a familiarização com a leitura e a escrita de gêneros do discurso acadêmico de maneira situada a partir de necessidades reais vividas por elas: a inserção de suas “vozes” nesses gêneros dominantes; o descortinamento/desvelamento dos “mistérios” tradicionalmente presentes nas práticas de letramento acadêmico; o estudo de teorias e conceitos aplicados aos contextos situados da pesquisa; o exercício de agência social. Todas essas são práticas relevantes não só para o exercício de pesquisa, como também para o da docência. É nesse sentido que repensamos o que seria a “formação geral e ampla” do graduando a que se referem trabalhos sobre IC.

Assim, julgamos que a IC na formação de professores pode se configurar não apenas como uma importante prática de letramento acadêmico, mas, se adotada como um projeto de letramento na disciplina, pode também constituir-se em uma prática de letramento do professor, para o trabalho docente, permitindo que ele desenvolva habilidades que o acompanharão ao longo de sua vida profissional.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, v. 30, p. 109-137, 2001.

ARCHER, M. S. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953/1979] 2003.

_____. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. (Org.). *The dialogic imagination*. Tradução de Carly Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 2004.

BRACCINI, M. L. A Iniciação Científica: um diferencial na formação inicial de professores. In: IX ANPED SUL, p. 1-13, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1200/603>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

BRIDI, J. C. A. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 349-360, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/2521>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DE GRANDE, P. B. Retextualização e compreensão dos gêneros do discurso científico por professores em formação. *Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras*, v. 2, p. 75-84, 2005.

_____. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. *Língua, Literatura e Ensino*, v. 2, p. 1-9, 2007a.

_____. *Conhecimento acadêmico e formação continuada de professores: dos conceitos científicos à prática de sala de aula*. Relatório final de pesquisa. FAPESP. 2007b (mimeo).

DIAS, C. A. *A transposição didática na prática do professor em formação*. Relatório final de pesquisa, CNPq, 2004 (mimeo).

GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. Hampshire: The Falmer Press, 1996.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 1, 1995. p. 15-61.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Programas de desenvolvimento e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento para a educação de jovens. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 21, p. 267-281, jul./dez., 2001.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, dez., 2006a.

KLEIMAN, A. B. et al. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 23-36.

LANDAY, E. Performance as the foundation for a secondary school literacy program: a Bakhtinian perspective. In: BALL, A. F.; FREEDMAN, S.W. (Orgs.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun., 1998.

_____. The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University, 2006.

LILLIS, T. M. *Student writing: access, regulation, desire*. Londres: Routledge, 2001.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr., 2010.

MATENCIO, M. de L. M. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re) conhecer as práticas linguageiras em sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 541-562, set./dez., 2008.

OLIVEIRA, M. do S. Projetos de letramento: ressignificação da prática docente. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações*. Natal: Ed. UFRN, 2008.

SANTOS, I. B. *Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2012.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1984.

TINOCO, G. A. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas-SP, 2008.

VOLOSCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, I, p. 52-66, 2011.

A Iniciação Científica na formação de pedagogos: uma experiência na UFG/CAC

| Juçara Gomes de Moura

| Kátia Silene da Silva

INTRODUÇÃO

Este texto trata das experiências das autoras como professora orientadora e aluna bolsista (hoje também professora) do Programa de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (Prolicen-UFG) no curso de Pedagogia do Campus Catalão (UFG/CAC) na década de 1990. Ele tem como objetivo refletir sobre essas experiências, sobre o significado da iniciação científica para a formação inicial das alunas bolsistas e das contribuições da organização e realização dos projetos na qualificação do trabalho da professora orientadora.

Com esse objetivo, organizamos didaticamente este artigo em dois momentos. No primeiro, refletimos sobre a contribuição da iniciação científica e do referido Programa na UFG/CAC, revelando aspectos considerados importantes na formação das primeiras bolsistas, graduandas do curso de Pedagogia, contempladas com as bolsas do programa. No segundo, tratamos do primeiro projeto realizado no curso de Pedagogia da UFG/CAC, refletindo sobre seu conteúdo e sobre os resultados do trabalho realizado em salas de aula do Ensino Fundamental de uma escola pública.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO CONTRIBUIÇÃO NA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Como professoras formadoras de pedagogos que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos a criação do Programa Prolicen-UFG, na década de 1980, uma prática pedagógica fundamental nesta instituição, que busca qualificar a formação docente. Prática pedagógica aqui entendida como prática indissociavelmente relacionada à teoria, construída historicamente por sujeitos envolvidos com a educação, permitindo-lhes indagar, problematizar e buscar soluções para os problemas inerentes ao seu campo de atuação e, ao mesmo tempo, criando novas necessidades, novas situações para ser enfrentadas.

Nesse processo de criar e recriar o mundo, a pesquisa cumpre um papel fundamental. Indagar a realidade, formular questões, realizar estudos, observar, sistematizar e analisar dados coletados traduz em oportunidades de recriação da escola, recriação da educação. Assim, nos últimos anos, a pesquisa em educação tem sido reconhecida como um conteúdo necessário à formação do licenciado. Nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, no Artigo 5º, inciso XIV, consta que o egresso desse curso deverá estar apto a:

realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (Resolução CNE/CP 1/2006, p. 2-3)

Essa direção dada pelo documento para a elaboração do currículo de Pedagogia materializa os esforços de muitos profissionais que, ao longo da atuação profissional, defenderam a melhoria da qualidade do ensino na educação superior e na educação básica.

Para Demo (1966), “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como *atitude cotidiana*” (p. 2; grifos do autor).

A primeira experiência de pesquisa na formação das alunas do curso de Pedagogia da UFG/CAC, realizada no Programa Prolicen-UFG, ocorreu em 1994, com o objetivo de oportunizar às futuras pedagogas o direito de exercer a prática da pesquisa na perspectiva apontada por Pedro Demo (1996). Assim, em contato com as turmas dos primeiros anos de frequência ao curso, refletimos sobre as possibilidades de as discentes participarem da organização dos projetos que concorreriam no programa. A escolha das candidatas se deu a partir de suas condições materiais, em virtude do grande número delas que atua no mercado de trabalho, o que as impossibilitava de participar de práticas dessa natureza.

Após a realização da escolha das alunas, a orientadora permitiu às discentes expressarem suas preocupações a respeito dos problemas da educação que as afligiam para conduzi-las à opção de um tema de pesquisa. Nesse primeiro momento, foram discutidas várias questões: a relevância do assunto a ser pesquisado; o interesse das alunas pelo conteúdo a ser explorado; o significado dessa escolha na formação de cada uma; e a viabilidade da pesquisa, considerando as condições materiais das alunas, da orientadora e da instituição formadora.

Essa primeira etapa exigiu da orientadora domínio intelectual do tema a ser escolhido e, ao mesmo tempo, habilidade para motivar as alunas a aprofundar seus estudos, de forma que se sentissem seguras para isso. Também foi necessário o uso de argumentos convincentes sobre a importância do trabalho com a pesquisa e sobre as possibilidades não só de elas dominarem aspectos fundamentais que fariam parte da sua futura atividade profissional, como a atuação em nível superior, mas a condução de um trabalho docente calcado na busca de transformação da realidade escolar. Esse foi um momento fundamental para indagarmos a realidade do ensino nas escolas e construirmos o caminho teórico que orientaria o nosso trabalho de campo.

A segunda etapa, a de construção do projeto, desafiou as orientandas a elaborarem um plano de trabalho com o tema escolhido. Nesse momento, foi necessário que as alunas dominassem aspectos importantes relacionados à produção do conhecimento: saber abordar de forma adequada a pesquisa, saber justificar a escolha do tema e do objeto a ser pesquisado, organizar a metodologia de trabalho, fundamentar teoricamente o projeto e criar

um cronograma de trabalho; enfim, ter a capacidade de elaborar um texto acadêmico, científico. Vale ressaltar que, nesse movimento de produção, à orientadora cabia o papel pedagógico de compreender as limitações das orientandas, incentivando-as na superação das dificuldades, estabelecendo, com elas, rotinas que garantiriam estudo e rigor disciplinar.

Depois da aprovação do projeto pelo Programa Prolicen-UFG, iniciou-se a terceira etapa, em que foi necessária a dedicação da orientadora e das bolsistas para cumprirem não só o prazo de um ano para apresentar os resultados da pesquisa, mas também realizar a coleta de dados e revisar a bibliografia pertinente ao tema pesquisado.

Na última etapa, a busca por construir um relatório, com a qualidade que um texto acadêmico (resultado de pesquisa) exige, trouxe elementos importantes para a formação inicial das alunas. A seleção e a análise dos dados coletados para a pesquisa as desafiaram, mais uma vez, na compreensão da necessidade do domínio teórico do tema. O diálogo com a teoria, ao refletir sobre os dados, o movimento de escrever e reescrever trouxeram dúvidas além da capacidade de abstração, que culminaram em uma nova forma de compreender a realidade. Nesse momento, os estudos, as reflexões com a professora orientadora, foram substanciais para garantir a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, da formação das pedagogas.

Elaborado o texto final, foi perceptível, nas orientandas, a capacidade de síntese e de argumentação no momento de socializar os resultados do trabalho em atividades coletivas, como congressos e simpósios. Para a professora orientadora, esse resultado final aumentou sua crença de que a pesquisa na formação inicial das alunas, futuras pedagogas, mesmo com todos os desafios materiais e teórico-metodológicos, as tornaria profissionais com capacidade de indagar a realidade e buscar referências teóricas que possibilitassem a elas analisar os problemas enfrentados no exercício da profissão docente e contribuíssem, assim, com a melhoria da qualidade do ensino nas escolas dos anos iniciais. Ainda é importante ressaltar que esse exercício contribuiu significativamente para que a orientadora buscasse a qualificação em cursos de pós-graduação.

O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA UFG/CAC: O PRIMEIRO PROLICEN

O primeiro projeto Prolicen-UFG, desenvolvido em 1994 no curso de Pedagogia da UFG/CAC, teve como característica a abordagem qualitativa em pesquisa, modalidade pesquisa-ação. Este buscou a articulação da relação entre teoria e prática, ou seja, teve a prática como fonte e lugar privilegiados da pesquisa. Segundo Demo (2008), essa modalidade de pesquisa “acentua o lado da prática, mas só tem a perder se não ostentar base teórica, amadurecimento metodológico e uso conveniente de testes experimentais (p. 44)”.

Nesse sentido, o projeto “O desenvolvimento da leitura e produção de texto a partir da literatura infantil”, tema escolhido pelas alunas em virtude da preocupação delas com o nível de leitura e escrita dos alunos da rede municipal de Catalão-GO, contou com atividades realizadas, pelas bolsistas, em salas de aula da primeira fase do Ensino Fundamental. A experiência da professora na disciplina “Didática e Prática de Ensino” foi essencial nesse processo. Além das dificuldades no exercício da prática da leitura e da escrita dos alunos, as professoras regentes, no momento de escolha dos temas para as alunas do estágio desenvolverem as atividades em sala de aula, sempre indicavam a necessidade de contribuirmos com trabalhos que as ajudassem a introduzir as crianças no mundo letrado.

O projeto teve estes objetivos:

- aprimorar a capacidade de análise da literatura infantil, a partir da compreensão e identificação da abrangência de conhecimentos nela contidos;
- vivenciar coletivamente o processo de construção do conhecimento, através do exercício de articulação dos conteúdos, inseridos na literatura infantil, no momento da prática pedagógica;
- vivenciar a literatura infantil como instrumento didático que possibilita o desenvolvimento do hábito da leitura, bem como a produção de textos. (Moura, 1994, p. 4-5)

Esses objetivos são esclarecedores sobre a opção teórico-metodológica da pesquisa. Percebe-se uma preocupação em compreender o papel da literatura infantil na formação do aluno em leitura e escrita. Nessa perspectiva,

as alunas deveriam não só dominar os aspectos teóricos do tema, mas também vivenciar a prática de sala de aula, cuja intencionalidade estaria voltada para a construção de um saber pensar/fazer.

O trabalho contou com a colaboração de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Catalão-GO. É importante salientar que a escolha das escolas foi também um desafio enfrentado pela professora orientadora e pelas bolsistas. De acordo com o relatório final do projeto, “a aceitação do projeto pela direção e professoras decorreu de forma um pouco duvidosa no início, pois, segundo a diretora, a escola já tinha uma experiência negativa com projetos de outros cursos do Campus de Catalão-UFG” (Silva, 1994, p. 3).

Esse registro reafirma a importância de organização e efetivação de projetos dessa natureza, pois eles constituem uma oportunidade de os sujeitos envolvidos no processo compreenderem as relações que permeiam as instituições educativas, relações essas calcadas na ética e na moral. Ao deparar com questões relacionadas ao aspecto político, relação Universidade-escola-campo, professora e bolsistas vivenciam momentos de reflexão e aprendizagem que colaboram para a formação docente, inicial e continuada.

Dessa forma, observa-se a necessidade de cumprimento dos objetivos propostos nos projetos apresentados às escolas, considerando os aspectos políticos, éticos e pedagógicos.

Sobre as questões éticas, ética aqui entendida como reflexão crítica sobre os princípios que norteiam as ações do homem, é importante considerar as experiências das alunas bolsistas perante os problemas da escola, os problemas da sala de aula. Esse é um momento fundamental para que a orientadora e as bolsistas reflitam sobre os cuidados que um pesquisador deve ter em relação ao ambiente de pesquisa. Primeiro, os professores e os gestores das escolas devem ser esclarecidos sobre os objetivos do projeto e sobre os métodos e procedimentos utilizados pelas pesquisadoras (Bogdan e Bliklen, 1994). É necessário deixar claro que, no relatório final, constarão apenas dados específicos relacionados ao objeto pesquisado, pois a fidelidade aos dados é uma das características mais importantes de um pesquisador.

Ainda sobre os aspectos éticos do trabalho com a pesquisa, é fundamental as alunas compreenderem o papel da universidade na relação com

a escola-campo, pois o registro da bolsista, no relatório, revela que é fundamental refletir sobre as ações dos professores e alunos da Universidade. Nesse sentido, é preciso tomar cuidado para não publicizar aspectos pertinentes apenas aos profissionais da escola-campo. Sobre essa relação, Pimenta e Lima (2004, p. 107) afirmam que “no trânsito entre instituições de diferentes níveis de ensino, com características, objetivos, estrutura e funcionamentos diversos, é preciso que se compreendam suas culturas específicas e o que as aproxima, a fim de não incorrer em mútuas acusações.”

As atividades elaboradas nas escolas, fundamentadas em teóricos como Abramovich (1989), Freire (1983), Lajolo (1985), Pondé (1985), revelaram a contribuição da literatura na prática da leitura e da escrita dos alunos em fase de alfabetização. Nestas estavam incluídas o trabalho com a contação de histórias variadas (como as fábulas), a leitura e declamação de poesias e os filmes.

O nosso primeiro trabalho na sala de aula foi de reprodução escrita de histórias contadas oralmente por nós. Os alunos ainda ficavam com a incumbência de pesquisar histórias semelhantes junto à família e trazerem na aula seguinte. Preparamos essa atividade baseada em Abramovich (1989), segundo quem “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!” (p. 23).

O resultado dessa atividade revelou a capacidade dos alunos em recontar oralmente e, por escrito, histórias ouvidas no seu ambiente familiar. Apesar das dificuldades com a ortografia, não faltaram, nos textos reproduzidos, humor, criatividade e imaginação, bem como organização de textos coesos. De acordo com o relatório final do projeto, reproduzimos abaixo o texto escrito por um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental:

Era uma vez o barnabe saiu para ir na casa da sua tia Jar estava di tarde.
Foi começando escureser a tia do barnabe falou, barnabe vai embora antes
que fica di noite.
Depois você fica com medo di passar na porta do cimiterio.
Não tia eu não vou embora.

Foi ficando di noite o barnabe saiu para ir embora.
Na hora que o barnabe foi passa na porta do cimiterio e viu um velhia.
Ele falou vó posso passar na porta do cimiterio com a sinhora? pode filho.
Na hora que deu na porta do cimiterio a velhia entrou.
O barnabe pergutou vó você não tem medo de entra no cimiterio?
Não quando eu era viva eu tinha agora eu não tem não. (Silva, 1994)

O texto do aluno demonstra seu envolvimento com a proposta do trabalho, realizado na sala de aula, e a sua capacidade de ouvir e reproduzir a história contada por um familiar. E, ao mesmo tempo, revelou à aluna bolsista, a importância de atividades como essa que propiciam aos alunos momentos de prazer, de divertimento, e sorrisos. De acordo com Abramovich (1989, p. 17),

é ouvindo histórias que se pode sentir [também] emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.

Buscando a realização de um trabalho na perspectiva apontada pela autora, contávamos histórias que serviam como referência para os alunos, mas eles teriam de inventar outras histórias com outras personagens, outro assunto em outro contexto, entretanto, a história por eles inventada deveria pertencer ao mesmo gênero textual. Após essa elaboração, os alunos deveriam ler para seus colegas os textos produzidos em sala de aula.

Histórias incríveis foram criadas e, diante disso, percebemos a necessidade de mostrar para os alunos o que eles estavam produzindo, pois

é fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. (Freire, 1983, p. 45)

Essa prática rompe com a ideia de que o professor sabe tudo e de que o aluno é incapaz de ensinar algo para ele, mas tal como registra Freire, esses dois sujeitos se relacionam em um movimento de ensinar e aprender.

Apresentamos, na íntegra, outro texto produzido por um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, resultado de uma dessas atividades realizada em sala de aula:

O asombração.

Um dia minha Vovó estava dormindo o meu Vovô já tinha morrido quando a minha Vovó Escudou um barulho e ela foi lá na fornaia, a fornaia estava pegando fogo e estava lá uma vasilha com água ferfendo. E a minha Vó falou eu não puis água ferfe eu acho que é o meu marido mais ele já morreu deve ser a auma dele que esta querendo tomar café. Mais porque ele não me chamou Eu sempre cuei café para ele. Eu não sei de nada. Mais eu vou i dormi antes que ele coloque eu para fazer o café.

Em uma primeira leitura, o texto mostra a dificuldade do aluno com o domínio da ortografia e a pontuação, mas, ao refletirmos sobre a alfabetização e o papel do sentido do material escrito, podemos observar que o aluno reescreve a história ouvida utilizando vários padrões de textualidade (Braggio, 1995), como título da história: O asombração; começo: Um dia; situação: personagem, cenário, tempo; reação: resolução do problema. Isso significa que, ao escrever sua história, ele construiu um texto com sentido pleno, com coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade, o que revela a importância da atividade desenvolvida, pois apresenta elementos importantes para compreendermos o processo de aquisição da escrita do aluno. Viver essa experiência torna-se fundamental no momento de formação inicial da profissional pedagoga.

Durante o período de realização das atividades, planejamos trabalhar com os alunos em grupos, com o objetivo de possibilitar a eles um momento de aprendizagem a partir da cooperação entre os colegas. Com a direção das bolsistas, futuras professoras, essa ação facilitaria a aprendizagem, tornando os dois sujeitos, aluno e professora, sujeitos ativos em busca de superação das dificuldades que permeiam a relação ensino-aprendizagem. Em trabalhos de grupo (Freire, 1983), é possível as crianças perceberem a importância do colega na formação do grupo e conseqüentemente a importância do grupo para o seu próprio crescimento. Essa ação dá um enfoque crítico ao ensino socializado, que é centrado na ação intelectual do aluno.

Nesse momento, o objetivo foi trabalhar com fábulas. Distante da ideia de que as fábulas têm caráter moralizante, acreditamos que o trabalho com esse gênero é riquíssimo; através do conteúdo nelas contido, podemos tecer análises de diferentes cunhos, dentre eles o social, o econômico e o cultural.

Após ouvirem a contação das fábulas “A menina do leite” e “Segredo de mulher”, de Monteiro Lobato, os alunos foram incentivados a escrever sobre algo que tivesse acontecido com eles, ou a inventar alguma história em que parecesse que tudo estava bem e, de repente, acontecesse algo para atrapalhar essa situação.

Ao trabalharmos com o texto “O reformador do mundo”, também de Monteiro Lobato, propusemos aos alunos que cada um se tornasse “O reformador do mundo” e escrevesse tudo o que gostaria de mudar no mundo em que vivemos. Essa atividade despertou o senso crítico das crianças, pois escreveram sobre vários assuntos, tais como política, criança, pobreza, ladrões, tráfico de drogas e outros:

O Reformador do mundo.

Si eu fosse um reformador eu reformaria as pessoas mal, e também a natureza porque as pessoas acabam com ela, se acabar a natureza acaba os animais, o mundo.

E também si eu fosse reformador eu acabaria com o tráfico nas ruas que diaria contece nas cidades grandes, acabaria com poluição, acabaria com a prostituição, não deixaria as crianças na rua catando lixo pedindo dinheiro nas portas, com a corrupção com esse políticos vagabundo.

Eu acho que é só o que eu tenho para dizer.

Esse texto, de uma aluna do 4º ano do Ensino Fundamental, também revela a capacidade de a criança escrever para alguém, dizer alguma coisa, revelar sua posição perante o mundo em que vive.

Aqui é importante refletir sobre o que ensinamos quando trabalhamos a leitura e a escrita com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ensinamos

a língua viva tal como ela existe no universo de nossos alunos, uma prática que pode fazer sentido nos diferentes contextos socioculturais e, ao mesmo

tempo, um conhecimento capaz de explorar o potencial da escrita, isto é, o conjunto das capacidades envolvidas no ato de ler e escrever. (Colello e Leite, 2010, p. 108)

Nessa perspectiva, em outro momento, exibimos o filme de desenho animado “Chico Bento, óia a onça” e propusemos que os alunos, em duplas, escrevessem um diálogo entre as personagens Chico Bento e Rosinha. Percebemos a preocupação de alguns deles em escrever tudo “errado”, isto é, da maneira como a personagem Chico Bento falava. O texto reproduzido abaixo foi elaborado por dois alunos do 5º ano, o travessão demarca o que cada um escreveu. Vale ressaltar que cada criança fez sua participação de próprio punho, estabelecendo um diálogo na elaboração do texto:

A guaiabera.

– Uma vez o chico Bento queria busca guaiaba mais o que ele estava com medo de ir sozinho.

Ele laia pelo caminho buscar guaiaba i encontro a Rosinha pelo o caminho. E percutou. Rosinha vamo busca guaiaba?

– Sim depende do lugar, a que horas ocê vai?

– Eu to quereno i agora Rosinha, só eu i ali em casa busca o saco pa nos po as guaiabas.

– Então vaia logo Chico porque já esta quase escurecendo. Porque eu morro de medo de sapo.

– Não presiza te medo Rosinha eu te devendo dos sapos. Eu sou muito valente por você Rosinha eu encaro até um urso.

– Urso Chico é muito perigoso mais se é o que ocê quer pode me defender.

– Eu tava panhando guaiaba e escutei a Rosinha gritanto. O Chico, o Chico mim acondi Chico e deci da guaiabeira e tinha um sapo perto dela aí eu pequei um pau dus grosso e pafi matei o sapo.

A projeção do filme teve o objetivo de mostrar para as crianças que existem variações linguísticas e que, apesar de a escola exigir o domínio da norma culta, isso não quer dizer que outras formas de se expressar sejam formas equivocadas de comunicação. É importante observar como o texto escrito pelos alunos revela esse entendimento. Apesar de compreendermos a dificuldade na escrita ortográfica, é notável a capacidade deles de construir

um texto que nos faz perceber a habilidade para compreender o papel do sentido no material escrito. Um sentido cuja ênfase foi dada pela atividade que reconheceu a importância da literatura na formação do escritor.

Da última parte do projeto, constou o trabalho com poesias. Levamos para a sala de aula uma poesia musicalizada – “A língua do nhem”, de Cecília Meireles –, e com ela percebemos a surpresa das crianças, quando descobriram que música é poesia e que esta tem o seu encanto, não é tão chata e sem sentido como muitas vezes é considerada. Ela é predominantemente lúdica e especulativa (Lajolo, 1985) e contribui com o rompimento da tradição escolar, que não permite à criança se expressar de forma livre e prazerosa.

Notamos também o espanto das crianças quando chegamos para dar aula com um toca-fitas, um instrumento de trabalho pouco utilizado pelas professoras da escola. O nosso sentimento, com a surpresa dos alunos, era de que estávamos incluindo, naquele espaço escolar, uma nova didática. Após trabalharmos o gênero *poesia* por três aulas, foi proposto que cada aluno escrevesse uma poesia de sua autoria, com o objetivo de levar os alunos a se expressarem de forma livre. Acreditávamos que essa era uma forma de a criança atingir outros processos de leitura de mundo (Pondé, 1985), escapar do domínio do adulto, centrado na razão e na linearidade.

Como o tema do trabalho era livre, percebemos que muitos escreveram sobre assuntos que os incomodavam, tais como amor secreto, natureza, romantismo e até poesias cômicas. Transcrevemos, abaixo, duas dessas produções de alunos do 5º ano:

Um sorriso.
Um sorriso é como uma flor
quando vem é com todo amor.
Um sorriso é como um luar
sempre a sorri e cantar.
Andei andei tanto até o sou nascer
pensando em encontra você.
Um sorriso é como o amanhecer
feito só para você.
Um sorriso é como uma grande emoção
que pode platar uma sementinha em seu coração

se liga meu então
você é uma cosia linda e bela
pois se parece com a primavera.
(Aluna do 5º ano)

Tentei colar na prova.
Olhei na prova do jaquisom
Tentei leva lo na conversa
Chamando ele de coleguinha
Ele falou pra mim ir catar tampinha.
Olhei então na prova do Diogo
tentei leva lo na conversa
também chamando ele de amigão
ele me falou que na prova dele
eu não colava não.
Na prova do Silvano eu nem olhei
por que eu sei se eu colassi
eu podia saber que também errei.
O Claudio eu não olhei nem nas meias
porque sabia que as notas dele eram todas vermeias.
(Aluno do 5º ano)

Aqui se percebe, apesar das dificuldades com a ortografia, como as crianças compreenderam o gênero *poesia*. A composição dos versos e a rima são alguns dos elementos que demonstram a experiência vivenciada com o significado do texto poético. A atividade revelou também como é importante dar oportunidade para a criança escrever individualmente sobre o que tem vontade, pois, de forma individual (Freire, 1983), temos condições de trabalhar as necessidades individuais, específicas de cada criança, de acordo com seus interesses ou suas dificuldades.

Como atividade para o encerramento do projeto, promovemos nas escolas a “Manhã da poesia”. Montamos palco e auditório para as apresentações de várias crianças. Elas declamaram poesias de autoria própria e de autores já conhecidos. Essa atividade contou com a presença de familiares dos alunos que puderam participar de um momento especial na vida da escola. Foi uma atividade importante, não só para alunos, professores e bolsistas, mas também para os familiares dos alunos. Além disso, foi um momento

rico de entrosamento entre alunos, pais, professoras da Universidade, professores e gestores das escolas-campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo refletir sobre a importância da iniciação científica na formação do licenciado em Pedagogia, relatando uma das primeiras experiências realizada no curso de Pedagogia da UFG/CAC no início da década de 1990. Esse exercício de sistematizar nossas ideias para socializá-las com nossos pares reforçou nossa compreensão de que a realização de projetos dessa natureza, no âmbito de um curso que forma professores para atuarem na primeira fase do Ensino Fundamental, tem demonstrado a importância de programas que visem contribuir com a qualidade da formação do professor. Neste, as alunas bolsistas tiveram a oportunidade de compreender a importância do trabalho com a literatura no espaço da sala de aula.

Por meio dos textos literários, os alunos do Ensino Fundamental realizaram trabalhos que demonstram a construção de sentido, a construção de significado e a relação de diálogo e interação entre leitor e texto. Foi possível verificar, nos textos escritos pelos alunos, a reconstrução de significados a partir das experiências vividas por eles. Nesse sentido, as bolsistas, ao aprofundarem os estudos sobre a produção do conhecimento no campo da linguagem e vivenciarem uma prática pedagógica que teve como objetivo dar sentido e significado ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, reelaboraram suas concepções de alfabetização. O trabalho ainda propiciou a elas: assimilar a necessidade do planejamento e da avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula; exercitar a escrita, produzindo relatórios e elaborando sínteses; compreender que a pesquisa em educação difere-se das outras áreas de conhecimento; perceber a necessidade do exercício da crítica na construção de práticas educativas que busquem transformar a sala de aula; e observar que a elaboração/realização de projetos de pesquisa significa criar novas necessidades, novas situações a serem enfrentadas.

Assim, ressaltamos a grande contribuição do Programa Prolicen-UFG na formação de profissionais docentes. Voltado para a formação de

pedagogas que vão atuar especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática da pesquisa, no curso de Pedagogia, tem demonstrado que indagar, problematizar e realizar estudos, com esforço para compreender a realidade da educação, não só dá sentido à frequência, pelas alunas, a um curso superior, mas também contribui com a qualificação da professora orientadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.
- BRAGGIO, S. L. B. A importância da construção do sentido na aquisição da linguagem escrita. In: _____. (Org.). *Contribuições da linguística para a alfabetização*. Goiânia: Ed. UFG, 1995.
- COLELLO, S. M. G.; LEITE, S. A. da S. *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção Pontos e Contrapontos).
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.
- _____. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- MOURA, J. G. de. *O desenvolvimento da leitura e produção de texto a partir da literatura infantil*. Universidade Federal de Goiás-Campus Avançado de Catalão (Projeto de Pesquisa), 1994.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PONDÉ, G. *A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1985.
- SILVA, K. S. *O desenvolvimento da leitura e produção de texto a partir da literatura infantil*. Universidade Federal de Goiás-Campus Avançado de Catalão (Relatório final do Projeto), 1994.

Ensino, pesquisa e aprendizagem em Ciências Sociais nas instituições públicas de ensino: a experiência institucional da UFG/CAC

| José Luis Solazzi

| Rogério Bianchi de Araújo

| Rubens de Freitas Benevides

APRESENTAÇÃO

Este capítulo apresenta as experiências e estratégias de ensino, pesquisa e aprendizagem construídas pelos Cursos Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, na UFG-Campus Catalão (CAC).

São apresentadas três experiências institucionais que abordam (a) pesquisas de Iniciação Científica (IC) sobre festivais de música independente; (b) pesquisas de Iniciação Científica – Ensino Médio (IC-EM) e do Prolicen, realizadas com financiamento do CNPq; e (c) pesquisas e estratégias de ensino-aprendizagem realizadas no âmbito do Pibid/Capes.

Essas iniciativas de correlação entre ensino, pesquisa e extensão e cultura visam possibilitar formas que viabilizem a interação e o compartilhamento de interesses, abordagens e perspectivas entre todos os componentes das instituições de ensino públicas envolvidas.

Dessa maneira, buscamos apresentar as perspectivas e as formulações próprias ao campo de estudos das Ciências Sociais através da complexidade constituinte das relações sociais e das múltiplas dimensões do devir humano.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E AS NOVAS METODOLOGIAS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

O paradigma dominante na ciência moderna – positivismo – fundado nas ciências naturais e nas Ciências Sociais dos séculos XVIII e XIX é autoritário, pois nega racionalidade às formas de conhecimento (senso comum, humanidades) que não se pautam por seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas e, além disso, transformou a experiência europeia dominante em experiências universais.

Contudo, o mesmo paradigma que orientou os avanços científicos e tecnológicos da modernidade encontra-se em um momento de crise profunda cujo epicentro está no próprio núcleo do paradigma, as ciências exatas e da natureza. Nos campos da matemática, da química, da biologia, emergem os questionamentos sobre a validade universal do método científico, ressaltando o caráter temporário e parcial dos saberes científicos.

Diversos autores (Santos, 2000; Sobral, 2004) têm indicado a emergência de um novo modo de produção do conhecimento. Algumas das características das novas metodologias científicas são as orientações para a resolução de problemas práticos “e não apenas de interesses cognitivos, como na pesquisa básica”, o caráter transdisciplinar e não estritamente disciplinar, a heterogeneidade institucional e a maior responsabilidade social (Sobral, 2004, p. 222).

De modo aparentemente paradoxal, no momento em que são questionadas as formas e os métodos de produção do conhecimento estabelecidos, é que se torna evidente que as formas de desenvolvimento econômico e social pas-sam pela ampliação de repertório do que vem a ser desenvolvimento científico.

Nesse contexto, as Ciências Sociais são elevadas a

modelo de transição, uma vez que define a especificidade do humano por contraposição a uma concepção da natureza que as ciências naturais hoje consideram ultrapassada, mas é um modelo em que aquilo que o prende ao passado é menos forte do que aquilo que o prende ao futuro. (Santos, 2000, p. 92)

Ressalta-se, portanto, o papel desempenhado por novas metodologias de pesquisa em Ciências Sociais na atualidade. Abrir as Ciências Sociais

significa transformar os critérios eurocêntricos da objetividade científica, ao incluir os saberes populares, locais e comuns na produção do conhecimento. O sentido aqui se encontra no rompimento do colonialismo, ao enfatizar-se a comunidade, os coletivos, afirmando a validade de suas práticas e buscando o estabelecimento de conexões entre essas e a diversidade de práticas espalhadas pelo globo.

A universidade pública no Brasil permanece como o espaço privilegiado para o desenvolvimento e a aplicação de novas metodologias de pesquisa em Ciências Sociais. Isso se dá pelos avanços obtidos em termos com a autonomia universitária e a defesa do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e cultura, conforme o artigo 207 da Constituição Federal: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1998).

Um dos mecanismos mais importantes de enfrentamento das questões emergentes na ciência contemporânea à disposição dos pesquisadores brasileiros é a IC. A sua linha de financiamento mais conhecida é estabelecida pelo CNPq, que mantém o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), “um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior” (Anexo III da RN-017/2006).

Além das inter-relações com os programas de pós-graduação *stricto sensu*, a formação de recursos humanos, para a pesquisa e formação científica de recursos humanos para as diversas áreas do conhecimento, estão entre os objetivos declarados do programa de bolsas de IC do CNPq (Anexo III da RN-017/2006).

Contudo, pode-se elencar entre as consequências não descritas na normatização do programa Pibic: o combate à evasão de estudantes nos cursos de graduação; o desenvolvimento nos estudantes de um maior interesse pelo aprofundamento dos estudos em sua área, em virtude da fuga da rotina e da estrutura curricular tradicional que a orientação proporciona; a perda do medo; e o ganho de autonomia do estudante.

A aplicação de novas metodologias de pesquisa em Ciências Sociais na prática da iniciação científica pode ser ilustrada através da experiência do projeto de pesquisa “As cenas independentes no Brasil: processos de identificação e formas de organização”, que foi se organizando como uma pesquisa-ação durante o seu período de vigência, entre novembro de 2010 e novembro de 2012. O que contribuiu para a realização dos objetivos propostos foi o financiamento obtido no CNPq, desenvolvido com a participação de três bolsistas de IC.

Por pesquisa-ação entende-se, com Dionne (2007, p. 24), “levar adiante duas tarefas simultâneas: uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar”. Quanto à diferença da pesquisa tradicional, que exige a neutralidade do pesquisador, a pesquisa-ação exige a tomada de posição dos agentes.

Tal posicionamento se orientou para a afirmação do empoderamento juvenil, não no sentido que pretende lhe atribuir instituições multilaterais como o Banco Mundial, que propõe o incentivo ao surgimento de lideranças juvenis para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade a que os jovens estão sujeitos. Ao contrário, o projeto afirma um conceito de empoderamento dos jovens para a participação cidadã, que inclui a ação cultural, a produção do comum, a colaboração e a solidariedade.

Partiu-se do pressuposto de que a organização coletiva para a produção cultural pode levar à constituição de coletividades reflexivas, denominadas cenas culturais. As cenas são espaços de produção e consumo de artefatos culturais, em que os processos de trocas simbólicas podem se organizar de forma não exclusivamente mercadológica, criando espaços para modos de organização baseados em critérios de solidariedade, de colaboração, de troca, de reciprocidade. Nesses espaços, ocorrem também processos de conhecimento e autoconhecimento, que podem incluir as formas de desrespeito, privação, degradação e humilhação a que indivíduos e grupos, especialmente os jovens, estão submetidos na sociedade adultocêntrica dominante.

Nesse sentido, o projeto atuou, não só na pesquisa sobre as formas de organização das cenas independentes no país – sua organização em rede, o desenvolvimento de tecnologias sociais de produção cultural, o estabelecimento

de pautas comuns dos jovens, principalmente no campo cultural, as formas de democratização do conhecimento produzido, a solidariedade na utilização dos recursos –, mas também na realização de dois festivais de artes integradas no interior da universidade. Nesse sentido, esses festivais atuais constituem uma das principais formas de ação cultural da juventude, realizados, muitas vezes, em rede, de forma colaborativa, e fundados em princípios do compartilhamento de conhecimentos e recursos, bem como em práticas e lógicas próprias à economia solidária.

No Brasil, atualmente, há um retorno, ainda que discreto, às formas de financiamento público da cultura, em especial, à produção cultural independente. Tem-se visto, através das leis de incentivo nos níveis municipal, estadual e federal, o ressurgimento de uma produção cultural autônoma em relação ao grande capital na área. Trata-se de uma atividade realizada especialmente por jovens, organizados coletivamente em redes que ligam músicos, produtores, técnicos de som, técnicos de iluminação e empresas diversas. Essa organização coletiva se dá também em associações (redes de redes) que congregam as bandas, os festivais, os coletivos e que se orientam para a defesa da produção cultural independente, dos espaços culturais nas cidades, do financiamento público dos eventos, entre outros aspectos.

Essas organizações demandam pesquisas, apoio de diversas ordens, como infraestrutura, espaços para a realização dos eventos, apoio logístico, por exemplo. Isso ocorre pelo fato de que toda a produção cultural independente que se desenvolve, em quase todos os estados do país, se orienta para a realização de festivais: de teatro, música, cinema etc. Estes inauguram um novo formato em relação aos festivais tradicionais, em que havia um concurso, quando se premiavam os primeiros colocados. Nesse caso, novos artistas, e também artistas consagrados, encontram espaços para a apresentação de suas obras, fora de uma lógica estritamente mercadológica.

Assim, à medida que os integrantes do projeto de pesquisa iam tomando contato e incorporando os discursos e as práticas que circulam nas redes e nas cenas de produção cultural pelo Brasil, iam também procurando aplicá-los no processo de produção dos festivais em nossa localidade. Evidentemente que as circunstâncias locais de produção cultural variavam de

cidade a cidade, o que determinava, diante das situações que se apresentavam, o recurso recorrente à reflexividade.

Frequentemente era preciso, perante os obstáculos, questionar a realidade e buscar soluções próprias para problemas também singulares da produção cultural em Catalão, estado de Goiás. A abertura para o diálogo se mostrou fundamental durante as atividades do projeto de pesquisa, pois, assim, as metodologias de pesquisa qualitativa utilizadas no projeto puderam ser definidas, conforme o faz Bourdieu (2001, p. 706), para a prática da entrevista como uma “conversa comum”:

E a narrativa continuou assim, muito naturalmente entrecortada de intervenções destinadas seja, muito simplesmente, para “acusar recebimento”, pela simples repetição, no modo afirmativo ou interrogativo, da última frase pronunciada, seja para manifestar interesse ou afirmar a identidade dos pontos de vista [...]; essa participação pela qual se participa da entrevista, levando assim seu interlocutor a dela participar, sendo isso que distingue do modo mais claro a conversa comum, ou a entrevista tal como nós a temos praticado, da entrevista na qual o pesquisador, preocupado com a neutralidade, se proíbe todo envolvimento pessoal.

As dinâmicas de construção do I e II “Siriema – Festival de Artes Integradas de Catalão”, realizados em 2011 e 2012, exigiram dos participantes do projeto, inclusive das bolsistas de Iniciação Científica, a aproximação com setores diversos da sociedade local, desde as associações de trabalhadores até os dirigentes do poder público local. O princípio dialógico consistiu em um dos elementos norteadores de todas as ações implementadas durante o projeto.

Atualmente, com o término do projeto de pesquisa e do período da bolsa de IC, as alunas bolsistas realizam o próprio festival no município. Trata-se de um festival em rede, realizado anualmente, em mais de 300 cidades no mundo inteiro, denominado “Grito Rock”, que, por suas próprias características, possui a potencialidade de agregar ainda mais agentes em sua produção e de articular, caso se dê continuidade às ações previstas, o arranjo criativo local em Catalão, em particular na área da música, agregando às atrações culturais a possibilidade de geração de emprego, de renda e de formação cultural.

O papel da universidade na valorização da cultura passa necessariamente pela aproximação com os festivais e com os coletivos e redes que os organizam. Isso já ocorre em diversos locais tais como a UFSCAR e a UFG. Nesses casos, ocorrem parcerias entre as instituições e as redes e os coletivos. No interior dessas parcerias, em geral, há uma lógica colaborativa, permitindo que as atividades tenham um custo muito baixo e, às vezes, custo zero, para a audiência dos eventos; dessa forma, um público maior, inclusive de menor renda, pode participar dos eventos.

Além disso, a universidade, através de seu enorme capital simbólico, pode contribuir enormemente com essas atividades, por empoderar os jovens atuantes nessa área, em razão do acúmulo de conhecimentos advindo de pesquisas voltadas para a área da cultura, com atividades de extensão integradas às próprias atividades dos festivais, tais como palestras sobre temas relacionados à produção cultural, *workshops* acerca das diversas áreas de atividades na produção dos festivais, entre outras.

As EXPERIÊNCIAS PIBIC-EM E PROLICEN

A EXPERIÊNCIA PIBIC-EM

Os projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM) e o Prolicen foram desenvolvidos simultaneamente em 2011 pelos Cursos de Ciências Sociais.

Esses projetos, embora tivessem objetivos distintos, eram complementares. A temática do Prolicen era “A contribuição das Ciências Sociais no combate ao *bullying* escolar em Catalão-GO”, enquanto no Pibic-EM, o projeto consistia na tentativa de “implantação de um projeto transdisciplinar em sala de aula no ensino médio no município de Catalão-GO”.

Esses projetos foram criados com uma intenção clara a partir de um diagnóstico social da contemporaneidade. Em primeiro lugar, a evidência de que vivemos numa época de múltiplos saberes. Mas esse saber, de fato, traz um ganho qualitativo na produção de conhecimento? Essa enormidade de informações está produzindo uma humanidade melhor e criando a perspectiva de um futuro mais digno?

Sem dúvida, a ciência promoveu rupturas e transformações significativas ao longo da história. Conjuntamente, a ideia de progresso criou no imaginário coletivo a materialização das realizações dos desejos humanos. A ideologia cientificista teve seu apogeu no século XIX e foi disseminada pelo mundo com a submissão da história e da natureza às leis objetivas e deterministas.

A realidade objetiva regida por leis objetivas passou a imperar no pensamento e conseqüentemente nos saberes e na educação como um todo. A maior transformação desse processo foi a do sujeito em objeto. Como consequência, temos vários exemplos ao longo do século XX, não só de descobertas e invenções, mas, sobretudo, de guerras, massacres, intolerância, no mais sangrento século da história da humanidade.

Essa lógica hoje é nefasta, tendo em vista os imensos impactos ambientais que ocorrem no planeta, além da insensatez das iniciativas de mercado e o advento da criação de uma sociedade de consumo voraz.

Por isso, a educação deve ultrapassar as barreiras da meritocracia, do progresso, da voz do mais forte e voltar-se para as criações artísticas, a descoberta e identificação de talentos e também pensar no resgate da espiritualidade e da subjetividade.

Pensar num ensino transdisciplinar é pensar numa abordagem científica que vise à unidade do conhecimento ao invés da fragmentação e da separação dos saberes. O intuito é promover um conhecimento e uma compreensão da realidade que ultrapassem a compartimentação das disciplinas e busquem a complexidade do conhecimento e a abertura para o outro. A transdisciplinaridade permite lidar com a complexidade do humano e com a complexidade do conhecimento de maneira que não precisemos promover exclusões e romper diálogos, muito pelo contrário.

A transdisciplinaridade não é uma mera colaboração entre disciplinas. É, portanto, diferente da interdisciplinaridade. Sua proposta é criar um me-taponto de vista sobre a realidade circundante. Pensar o ser humano de maneira global é uma de suas premissas básicas, o que implica o combate a toda e qualquer explicação reducionista.

Na “Carta da Transdisciplinaridade”, criada a partir do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento da Arrábida, Portugal,

2 a 7 de novembro de 1994), no artigo quinto consta: “A visão transdisciplinar é completamente aberta, pois ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior”.

É esse mote que orientou o plano de trabalho nas duas experiências. Para tanto, utilizamos como referencial teórico a obra do pensador francês Edgar Morin, um dos maiores expoentes do pensamento complexo. A aceitação da complexidade é a aceitação de uma contradição: a ideia de que não se podem escamotear as contradições numa visão eufórica do mundo. É exatamente o que dizia Heráclito: há a harmonia na desarmonia, e vice-versa.

A consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: “A totalidade é não verdade”. Segundo Morin (2001), há três princípios que podem nos ajudar a pensar a complexidade: o primeiro é o dialógico, que nos permite manter a dualidade no seio da unidade e associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. O segundo princípio é o da recursão organizacional, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. O terceiro é o princípio hologramático, em que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte.

Havia alguns objetivos nesses projetos que permearam todas as ações, uma vez que a escola e a universidade brasileira estão formatadas em espaços de campos de conhecimento disciplinares que, por vezes, são confundidos como espaços de poder e disputa intelectual. A transdisciplinaridade não tem a intenção de anular as disciplinas, mas sim integrar campos de conhecimento distintos, combater a fragmentação excessiva do conhecimento, a superespecialização e a tecnologia dos processos. Diante desse quadro, o objetivo dessas experiências foi criar, minimamente, um olhar complexo e transdisciplinar sobre as práticas pedagógicas que envolvem docentes e discentes enquanto agentes complementares desse processo educacional.

O projeto do Pibic-EM se estendeu por um período de apenas seis meses, com a proposta de fazer um mapeamento da visão que professores e alunos tinham da transdisciplinaridade e como ela acontecia na prática

pedagógica no município de Catalão. Portanto, os objetivos principais desse projeto eram: identificar se os PCN atendiam à perspectiva da transdisciplinaridade; discutir e pensar a elaboração de projetos transdisciplinares no âmbito do ensino de nível médio; pensar as competências necessárias para a implantação de uma metodologia que pudesse orientar o ensino por projetos transdisciplinares; introduzir os estudos sobre a teoria da complexidade; compreender que a transdisciplinaridade permite o diálogo das ciências exatas com as ciências humanas e também com a arte, literatura, poesia, desenvolvendo o projeto de ensino dentro dessa perspectiva; entender que a educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos; e criar dispositivos de interesse nos alunos pelo tema do projeto, para que eles conseguissem desenvolvê-lo de forma entusiástica até a sua conclusão.

O método utilizado foi o de incentivar e orientar os alunos a criarem um projeto transdisciplinar a partir das discussões iniciais que fizemos a respeito do significado da transdisciplinaridade, sua importância, bem como a teoria da complexidade e suas implicações na educação. Em seguida, os alunos fizeram entrevistas com docentes e discentes sobre a produção de conhecimento de acordo com o paradigma tradicional e sobre a nova proposta transdisciplinar, a viabilidade de tais proposições com apontamentos sobre problemas, dificuldades e percepções colhidas acerca da temática.

Com esse trabalho, esperava-se que, ao final, ficasse demonstrado que a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar e, portanto, não a exclui, além da possibilidade que ela abre de criarmos novas visões sobre a natureza e a realidade. Também esperava-se criar uma maior capacidade de contextualização dos alunos, visto que, como nos encontramos diante de uma infinidade de informações, esse é um dos maiores desafios contemporâneos; reforçar o diálogo entre as diferentes áreas do saber, interrompendo o estranhamento e incentivando o encantamento do conhecimento; promover perspectivas de tolerância e abertura perante o outro e perante a própria produção de conhecimento; e enaltecer a participação dos alunos como agentes do processo de construção do saber.

No Pibic-EM, foram selecionados pela própria escola cinco alunos para participarem do projeto. Logo no início, um deles abandonou o projeto, por motivos que não ficaram muito claros. Fizemos reuniões iniciais para discutir a proposta, mas logo percebemos que eles queriam realizar algo mais prático. A temática da proposta foi tratar do *bullying* escolar, já que estávamos desenvolvendo esse tema no Prolicen. Nesse sentido, a aluna bolsista do Prolicen passou a trabalhar em conjunto com esses alunos do ensino médio.

Os alunos engajaram-se no processo e estavam empolgados no início. A ideia era que fizessem todo o trabalho de forma autônoma, de maneira que a atuação docente consistisse numa ação pedagógica orientadora. Assim, eles elaboraram os questionários, aplicaram-nos nas escolas e começaram a organizar as oficinas que seriam realizadas na escola.

Durante o desenvolvimento do projeto, houve algumas mudanças que influenciaram negativamente sua execução, pois dois alunos mudaram de escola e não participaram mais dos encontros; uma terceira aluna mudou de cidade e, no final, apenas um aluno ainda permanecia no projeto. Como alternativa, as oficinas que seriam organizadas pelos bolsistas do Pibic-EM sobre o *bullying* escolar passaram a ser uma atividade da disciplina “Didática e Prática de Ensino” e foram realizadas pelos alunos dos Cursos de Ciências Sociais para as turmas do ensino médio.

Como o projeto era transdisciplinar, era necessário articular, com a direção da escola, uma parceria com professores de todas as disciplinas, mas apenas os professores de Sociologia e Filosofia participaram, o que prova que ainda estamos muito longe de inserir nas escolas esse tipo de programa.

No balanço geral, o trabalho foi proveitoso, pois ao final pudemos expor os dados do Prolicen e do Pibic-EM, coletados a partir de um Seminário de Educação realizado na UFG/CAC, em que esses dados foram debatidos entre os professores do ensino médio e os professores e alunos da universidade. No entanto, o público era predominantemente dos Cursos de Ciências Sociais, o que demonstra que a transdisciplinaridade dentro da Universidade também é uma conquista ainda distante.

O tema do Prolicen foi pensar uma pesquisa sobre o *bullying* escolar. Há algumas justificativas que nos parecem pertinentes para a escolha desse tema.

Se anteriormente a escola era identificada como um espaço de conhecimento e de solidariedade, atualmente, tem sido difícil o cumprimento desse papel, em razão das inúmeras mudanças sociais. Ao longo do tempo, a escola enfrenta problemas que exigem mecanismos e regras para a convivência no ambiente escolar e a implantação de programas de educação para a paz evidencia-se como uma urgência.

Esse projeto teve como foco a atuação e contribuição das licenciaturas dos Cursos de Ciências Sociais, além de fazer também uma interface com outras áreas do conhecimento, sobretudo com o Curso de Psicologia, a fim de procurar estabelecer análises correlatas com outras faixas etárias que vão além do período de adolescência, já que uma fase do aprendizado está relacionada diretamente à outra.

Nesse caso, tratamos de um problema consequente desses novos tempos de mudanças e fragmentação das relações sociais. Especificamente a prática do *bullying* escolar. O que para muitos era “normal”, coisa de criança e de adolescente é, na verdade, *bullying* – palavra em inglês usada com o sentido de zoar, gozar, tiranizar, ameaçar, intimidar, humilhar, isolar, perseguir, ignorar, ofender, bater, ferir, discriminar e colocar apelidos maldosos.

Além de conviver com um estado constante de pavor, crianças ou adolescentes vítimas de *bullying* talvez sejam os que mais sofram com a rejeição, o isolamento, a humilhação, a ponto de se verem impedidos de se relacionar com quem desejam, de brincar livremente, de fazer a tarefa na escola em grupo, porque os mais fortes e intolerantes lhes impõem tal sofrimento.

A vítima pode apresentar baixa autoestima, dificuldade de relacionamento social e no desenvolvimento escolar, fobia escolar, tristeza, depressão, podendo chegar ao suicídio e a atos de violência extrema contra a escola. Já os autores podem se considerar realizados e reconhecidos pelos seus colegas pelos atos de violência e poderão levar para a vida adulta o comportamento agressivo e violento. As testemunhas silenciosas também

sofrem, pela sua omissão e falta de coleguismo. Muitos se sentem culpados por toda a vida.

O comportamento agressivo de adolescentes tem sua origem na infância. Modelos agressivos de solução de conflitos ou problemas são, muitas vezes, passados aos filhos pelos próprios pais. Valores como direitos iguais, cidadania, respeito ao próximo frequentemente não são observados dentro da família. Adolescentes que sofreram violência na família, ou presenciaram atos de violência entre os pais, podem ter condutas agressivas na escola e isso pode persistir até a vida adulta.

A discussão do assunto, mesmo em outros países, é relativamente nova e no Brasil discute-se de forma muito tímida e pontual. Ainda se pensa a violência sob o prisma apenas da violência física, o combate à violência oculta é irrisório e não foi dada a devida importância a um problema tão grave.

Pesquisas mostram que o *bullying* ocorre em qualquer escola, independente de condições sociais e econômicas dos alunos. Dessa forma, pensamos que o estudante de Ciências Sociais poderia contribuir significativamente para enriquecer a discussão sobre a problemática dessa forma de violência no município de Catalão.

Ademais, fica evidente a necessidade de inserção dos alunos de Ciências Sociais nos espaços em que a sociedade demonstra problemas de sociabilidade explícitos, já que esse é o campo de atuação por excelência do cientista social. Por isso, quando se fala em pesquisa científica, é preciso lembrar a importância de fazê-la presente na sociedade e nas escolas. Através dela, é possível a constituição de uma cultura geral de trabalho em que se combine a transmissão de conhecimentos dominados com a construção de novos saberes. Também é possível constituir a combinação entre o ensinamento dos professores e o aprendizado dos alunos na construção do conhecimento, com a necessidade de exercício e aplicação dos saberes apresentada pelos alunos-pesquisadores e com a possibilidade de utilização dessas informações na comunidade.

É indubitavelmente importante ressaltar que a pesquisa forma o aluno para a busca de novos conhecimentos, encoraja-o a enfrentar os seus próprios medos em relação a assuntos que não conhece e, após a sua conclusão,

permite-lhe adquirir o conhecimento necessário que antes não tinha, abrindo caminhos para novas descobertas.

A Iniciação Científica, em programas como o Prolicen, é um instrumento que permite aos estudantes de graduação, desde cedo, ficar em contato direto com a atividade científica e engajá-los na pesquisa. Nessa perspectiva, a IC caracteriza-se como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto de pesquisa e constitui um canal adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno. Em síntese, ela pode ser definida como instrumento de formação.

Os cursos de licenciatura não podem se contentar exclusivamente com a transmissão oral de informação. Em muitas disciplinas, já não é possível, dentro da carga horária, estudar todo o conteúdo relevante. Mais importante ainda, o conhecimento não é acabado, e muito do que o estudante precisará saber em sua vida profissional ainda está por ser descoberto.

O desafio da universidade hoje é formar indivíduos capazes de buscar conhecimentos e de saber utilizá-los. Ao contrário de outrora, quando o importante era dominar o conhecimento, hoje o importante é “dominar o desconhecimento”; ou seja, estando diante de um problema para o qual ele não tem a resposta pronta, o profissional deve saber buscar o conhecimento pertinente e, quando não disponível, saber encontrar, ele próprio, as respostas por meio de pesquisa.

Esse projeto permitiu que o aluno pensasse a licenciatura de dentro dela, além de ajudá-lo a entender que as práticas pedagógicas, as técnicas didáticas e os planejamentos educacionais não se fazem isoladamente. Por vezes, as relações sociais dentro das instituições educacionais são os principais elementos a serem trabalhados nas licenciaturas, pois são eles que darão o embasamento para que se faça uma educação de qualidade.

É dentro dessa perspectiva que a inserção precoce do aluno de graduação em projetos de pesquisa se torna um instrumento valioso para aprimorar qualidades desejadas em um profissional de nível superior, para estimular e iniciar a formação daqueles mais vocacionados para a pesquisa.

A aprendizagem, por meio da pesquisa, coloca o aluno no papel de pesquisador e produtor de novos conhecimentos, proporcionando uma

aprendizagem dotada de finalidade e significado. É preciso que tal ideia se espalhe, para que aos estudantes do primário ao *stricto sensu* sejam dadas novas possibilidades de conhecimento e aprendizado. Educar para a liberdade, a autonomia e a responsabilidade, sabendo analisar situações complexas com raciocínio lógico e reflexão crítica, deve fazer parte dos objetivos gerais do aluno-pesquisador, assim como o desenvolvimento de consciência permeada por valores éticos, humanísticos e tecnológicos.

Nesse projeto Prolicen, realizado entre 2010 e 2011, apenas uma aluna dos Cursos de Ciências Sociais participou da pesquisa. No meio do processo, ela migrou do curso de Ciências Sociais para o de Psicologia, o que poderia ser caracterizado como “resultado” da interdisciplinaridade.

O engajamento da aluna nesse trabalho foi de fundamental importância, já que seu comprometimento e sua responsabilidade com o tema foram decisivos para que a proposta de iniciação científica fosse cumprida de maneira satisfatória. Ela mesma tinha a iniciativa de buscar dados, leituras, escritura de textos e participação em encontros sobre educação.

De início, ela fez um levantamento bibliográfico sobre o tema, foi até as escolas e realizou pesquisas quantitativas e qualitativas com entrevistas abertas e fechadas. Por fim, conseguiu ter uma amostragem do *bullying* escolar em Catalão, que segue mais ou menos um mesmo padrão de responsabilidade assumido pelos alunos, ou seja, ninguém comete *bullying*, mas todos o veem acontecer na escola.

Acreditamos que esse trabalho da aluna graduanda bolsista, em parceria com os alunos do Pibic-EM, os professores da escola estadual e também os alunos das Ciências Sociais que realizaram as oficinas na escola pública, assim como o Seminário de Educação realizado no final das atividades no Campus UFG, foi uma experiência valiosa da IC.

Alguns podem até criticar, dizendo que nada de efetivo foi implantado e a problemática do *bullying* ficou intacta, mas o fato é que os alunos do ensino médio, ao adentrarem a universidade como pesquisadores iniciantes, ficaram deslumbrados com o lugar, percorreram todos os ambientes e visitaram outros cursos. A aluna graduanda e bolsista identificou o seu caminho como pesquisadora e disse que esse é o início da sua trajetória. Os professores

da escola estadual convidados a participarem do projeto como autores, e não como meros espectadores, viram o seu trabalho ser valorizado pela universidade. Por fim, os alunos de Ciências Sociais tiveram uma oportunidade de adentrar o ambiente de sala de aula e discutir, na escola pública, temas complexos relacionados à diversidade cultural e ao *bullying* escolar.

As “OFICINAS SOCIOLOGICAS”: ESTRATÉGIAS DE ENSINO, PESQUISA E APRENDIZAGEM NO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS UFG/CAC

Com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, buscou-se elaborar um conjunto de objetivos para a formação dos novos profissionais docentes de Sociologia no ensino médio a partir do seu Projeto Político Pedagógico.

Sua proposição primeira foi afirmar que a dimensão pedagógica não se reduz a um espaço isolado, restrita ao estágio e desarticulada do restante da formação do licenciando em Ciências Sociais. Nesse sentido, todo o processo de formação do professor de Sociologia procurou promover a articulação das diferentes práticas pedagógicas, numa perspectiva transdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações e a resolução de situações-problema.

A estrutura da prática de ensino preocupou-se com a necessidade de haver o domínio dos conteúdos a serem socializados, ligando-os aos seus significados em diferentes contextos e à sua articulação complexa e, sobretudo, à necessidade de desenvolvimento das competências referentes ao domínio do conhecimento sociológico.

Assim, destacaram-se os pressupostos político-pedagógicos e os interesses de observação e da ação direta, enriquecidos pelas tecnologias da informação, mantendo e reforçando a pesquisa e a intervenção efetiva sobre a prática da docência no ensino de Ciências Sociais.

Ainda destacaram-se as perspectivas gerais de formação voltada para a integração dos saberes estabelecidos na formação acadêmica com as

experiências e práticas pedagógicas concretas no ensino de Sociologia nas instituições escolares públicas de ensino médio.

Dessa forma, pretendeu-se constituir um sistema complexo de pesquisa-ensino-aprendizagem, através do Pibid, que possibilitasse a realização de “processos de aprendizagem coletiva” para expandir o conhecimento através de alianças estratégicas, pactos de pesquisa, desenvolvimento e parceria, com uma efetiva cooperação entre as instâncias e estruturas do sistema público de ensino, dissolvendo instâncias, espacialidades e esferas de atuação diferenciadoras e separadoras do espaço público escolar de ensino médio e ensino superior.

A proposta de atuação curricular permanente pretende permitir aos pesquisadores a percepção e o entendimento de suas inserções socioculturais, contextualizando percepções e práticas sociais a partir de abordagem dos campos de estudo das Ciências Sociais, através da apreensão dos conteúdos de aula, das atividades e interações promovidas pelas “Oficinas sociológicas” e pela articulação pedagógica estabelecida por meio das “Conversações sociológicas”. Buscou-se, assim, desenvolver entendimentos acerca do conteúdo político, social e cultural da cidadania.

Além disso, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais sempre procura afirmar o caráter indissociável entre ensino, pesquisa e extensão e cultura, mantendo e reforçando a pesquisa sobre a prática da docência no ensino de Ciências Sociais, bem como a pesquisa social sobre temáticas relacionadas a este campo de estudos.

Nossa proposta de trabalho, então, tem sido, a partir das metodologias de investigação das Ciências Sociais, refletir e conceber os conteúdos do campo de estudos das Ciências Sociais que possam estabelecer e preparar, com aderência, o Docente de Sociologia, para atuar no espaço escolar com qualidade, estratégia e profundidade analítica através da realização de “Oficinas sociológicas” e demais recursos didáticos que estruturam debates e grupos de discussão passíveis de se realizarem a partir do material audiovisual, viabilizadores de análises de conteúdo aprofundadas dos temas curriculares de Sociologia.

As abordagens planejadas pelo Pibid Ciências Sociais UFG/CAC abrangem um rol de ações que permitem um diagnóstico dos conteúdos,

das perspectivas e das estratégias de ensino-aprendizagem que oferecem aos pesquisadores bolsistas do Pibid tanto o reconhecimento do ambiente e do contexto social quanto a abordagem concreta e efetiva de múltiplas visões de mundo.

As estratégias de implementação do Pibid foram formuladas através (a) da dimensão da ação pedagógica, que é o exercício inicial de oitiva, avaliação, preparação e apresentação de “Oficinas sociológicas” no espaço escolar; e (b) da dimensão da pesquisa-ação, da pesquisa social qualitativa e da observação participante, dado que os pesquisadores devem diagnosticar o ambiente escolar, a ambiência cultural e imagética do alunado e suas inserções de conhecimento e práticas culturais, através de pesquisa qualitativa.

As ações de pesquisa-ensino-aprendizagem realizam-se através da (a) análise documental, que consiste no conhecimento apurado dos instrumentos e práticas pedagógicos de cada instituição escolar, através de uma análise ponderada e crítica dessa documentação; (b) da construção de pesquisa qualitativa sobre os “Imaginários e simbolismos no espaço escolar”, com os alunos de Sociologia do ensino médio das escolas públicas, realizada por meio de amostragem que busca apreender aspectos e características da formação cultural e escolar do alunado, bem como suas práticas culturais e vivências para que possamos atuar, profunda e articuladamente, no espaço escolar; e (c) do trabalho docente compartilhado que se constitui através da participação do alunado quer nas aulas de Sociologia, quer nas reuniões e foros docentes, pedagógicos e administrativos, e da avaliação do material e das práticas didáticas realizadas na disciplina de Sociologia na escola de ensino médio.

Trata-se, pois, de construir a correlação pesquisa-ensino como meio necessário e estratégia fundamental do trabalho docente, com sua forma de planejamento, seleção de conteúdos e avaliação do ensino de Sociologia, observando as formas de integração curricular das diferentes disciplinas que conformam a grade curricular do ensino médio.

Dessa maneira, as “Oficinas sociológicas” são estabelecidas como espaço pedagógico de experimentação e de análise crítica do exercício docente em Sociologia que objetiva capacitar o licenciando como profissional de ensino

responsável, crítico e envolvido com o ambiente escolar. As atividades são realizadas com a utilização de textos literários e sociais, construção de produtos audiovisuais e análises dos contextos históricos e sociais brasileiros a partir da apresentação de *banners* nas escolas e da exibição e debate acerca dos conteúdos presentes nas produções audiovisuais selecionadas e apresentadas.

No primeiro semestre de atividades, estabelecemos uma articulação profunda entre as atividades de pesquisa-ensino-aprendizagem através da aproximação efetiva dos pesquisadores Pibid do espaço escolar público, nesse caso, a Escola Estadual Polivalente Tharsis Campos.

O trabalho docente compartilhado voltou-se para a produção das primeiras oficinas, entendidas como instrumentos que visam ao aprimoramento intelectual dos pesquisadores, ao domínio dos conteúdos sociológicos relacionados e à sua articulação complexa. Desse modo, as temáticas apresentadas deveriam estruturar um rol de atividades sobre a “Semana da Consciência Negra”.

Para a compreensão da “Etnicidade”, que permitisse uma elaboração aprimorada das “Oficinas sociológicas”, pesquisamos propostas metodológicas e práticas de elaboração de oficinas indicadas em duas publicações voltadas para o ensino médio: *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros* (Souza et al., 2005) e *Uma história do negro no Brasil* (Albuquerque e Fraga Filho, 2006).

Esses dois livros apresentam sugestões, ideias e possíveis oficinas que permitem estabelecer uma ligação entre a condição sócio-histórica e cultural dos alunos do ensino médio e da universidade, o que viabiliza a problematização de suas condições de existência material e simbólica.

Em apoio às atividades de pesquisa e de produção das “Oficinas sociológicas”, convidamos um pesquisador doutorando em Sociologia, pela FFLHC-USP, para a realização de três atividades sobre o tema “Etnicidade”.

A primeira atividade realizada foi uma conversa com os pesquisadores do Pibid/Ciências Sociais sobre o ensino de Sociologia. Na segunda, foi realizada uma palestra na escola pública de ensino médio sobre preconceito racial, com a presença de três de suas turmas, num total de noventa alunos. No dia seguinte, o professor convidado apresentou a conferência “O

movimento negro e as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil contemporâneo” para o conjunto de séries de graduação em Ciências Sociais na UFG/CAC.

Por fim, foram apresentadas cinco “Oficinas sociológicas” para as turmas do ensino médio, realizadas pelas pesquisadoras Pibid, com os temas “Condições do negro liberto”, por Juliana Vaz; “A integração do negro na sociedade de classes”, por Juliana Guimarães; “Lutas sociais nas primeiras décadas do século XX”, por Flávia Almeida; “A influência da música afro na música brasileira”, por Lorena Avelar; e, por fim, “Barbie do século XXI: o papel dos padrões estéticos na beleza da mulher negra”, por Isabella Nascimento.

Inicialmente, entendemos que temos ultrapassado e desconstruído as fronteiras acadêmicas e institucionais que, historicamente, distanciaram os espaços institucionais da educação pública de ensino médio e de ensino superior, por meio de nossas estratégias de ensino-pesquisa-aprendizagem. Entendemos ainda que essa aproximação é uma das tarefas e estratégias fundamentais de valorização dos profissionais docentes do ensino e da pesquisa realizadas em instituições públicas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, W.; FRAGA FILHO, W. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ANEXO III da RN-017/2006. *Bolsas por quota no país*. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/132791bf-3ef4-4cdc-bf45-da6b17616294>. Acesso em: 20 set. 2013.
- BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *"Bullying" e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BORDIEU, P. Compreender. In: BORDIEU, P. et al. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 set. 2013.
- CANDAU, V. M. *Tecendo a cidadania*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- CAVALCANTE, M. *Como lidar com brincadeiras que machucam a alma*. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/"bullying"_2.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/). Acesso em: 2 set. 2013.
- DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FANTE, C. *Fenômeno "bullying": como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas/SP: Verus, 2005.
- FANTE, C.; PEDRA, J. A. *"Bullying" escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: Unesco, 2001.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SERRATE, R. *Lidar com o "bullying" na escola: guia para entender, prevenir e tratar o fenômeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora, 2009.

SOBRAL, F. Desafios das ciências sociais no desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, n. 11, p. 220-237, jan/jun. 2004.

SOUZA, A. L. S. et al. *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

UNESCO. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: Unesco, 2001.

Usos e leituras da crônica no ensino de História: o cotidiano na obra de Moacyr Scliar (1993 a 2001)

| Ana Paula Catarino de Araújo

| Regma Maria dos Santos

A PRÁTICA DOCENTE TEM SE CONFIGURADO como um desafio na contemporaneidade. Pensar a formação de professores, nessa perspectiva, é ir além, como nos chama atenção António Nóvoa (1992), da perspectiva da simples aquisição de técnicas e de conhecimento. A formação dos professores é também o momento para sua socialização e configuração profissional.

Ainda conforme Nóvoa (1992), o desafio na educação não é apenas pensar em um tipo de atualização dos professores, mas também em sua qualificação para o desempenho das várias funções que a escola hoje exige. É preciso configurar uma “nova” profissionalidade para o docente que resulte na emergência de uma nova cultura profissional que se desenvolverá no interior das escolas.

Partindo dessas premissas, acreditamos que tal cultura profissional deve ser estimulada e realizada nos próprios cursos de licenciatura e na formação dos alunos, futuros professores dessa escola que pretendemos renovada. Nesse sentido, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, voltados para a prática pedagógica, podem ser um caminho experimental dessa nova exigência profissional.

Assim, este texto tem como objetivo apresentar um projeto desenvolvido no âmbito do ensino de história com a análise do livro *O imaginário cotidiano*, de Moacyr Scliar, que reúne uma coletânea de crônicas publicadas no jornal *Folha de S. Paulo*, jornal de grande circulação nacional, no período de 1993 a 2001.¹ No livro, há textos de ficção, baseados em notícias da atualidade, do dia a dia. Eles abrangem diversas temáticas, como a miséria, a segurança pública, o desemprego, a política, a questão judaica, a religião, a família, a vida cotidiana, dentre outras, com o propósito de informar, entreter e propor uma reflexão sobre o cotidiano, que está sempre em movimento.

Reconhecemos que a crônica é um gênero literário que pode ser utilizado como uma fonte documental para a pesquisa histórica, que pode ampliar a percepção dos alunos sobre diversos aspectos da realidade brasileira. Nesse sentido, utilizamos a crônica como documento de análise histórica, procurando, numa perspectiva interdisciplinar, aliar o conhecimento histórico à produção literária.

Para melhor compreensão dessa proposta, procuramos nos aproximar do autor escolhido a partir de sua autobiografia, *O texto, ou: a vida - uma trajetória literária* (2007). Moacyr Jaime Scliar nasceu em Porto Alegre (RS), no dia 23 de março de 1937. Filho de uma família judia, passou a infância num bairro pobre da cidade, onde desenvolveu o gosto pela leitura.

Formado em Medicina, conciliou essa carreira com a de escritor. Ele faleceu em fevereiro de 2011, deixando publicados mais de 70 livros em vários gêneros: ficção, contos, romances, literatura juvenil, crônicas e ensaios.

Os seus livros têm traduções em vários idiomas e entre as suas obras mais importantes estão: *A guerra no Bom Fim* (1972), *O ciclo das águas* (1975), *Mês de cães danados* (1977), *O centauro no jardim* (1980), *A orelha de Van Gogh* (1988), *Sonhos tropicais* (1992), *A paixão transformada: história da medicina na literatura* (1996), *A majestade do Xingu* (1997) e *Saturno nos trópicos* (2003).

¹ Este texto é resultado do projeto de Iniciação Científica (Prolicen) “A leitura e a produção de crônicas no ensino de história” (2008), que teve como objetivo trabalhar as crônicas de Moacyr Scliar, estimulando a prática da escrita e da leitura desse tipo de texto.

Trata-se de um autor contemporâneo com uma vasta produção cultural, que dominava a técnica jornalística, como revela sua experiência de colaborador na *Folha de S. Paulo*, desde 1993, e em muitos outros periódicos. Foi ganhador de vários prêmios literários e ocupou a cadeira de número 31 na Academia Brasileira de Letras.

De sua vida e de sua experiência profissional como médico, desenvolveu uma linha de trabalhos marcados por sua visão crítica da sociedade. Seus textos retratam a realidade e a fantasia do homem comum e de seu mundo individual e social.

De meus estudos de medicina e da prática médica, resultaram experiências, não raro penosas, que representaram um verdadeiro mergulho na condição humana em situações extremo – e não raro tão sombrias que só podiam ser literalmente enfrentadas pelo recurso ao humor, à ironia. (Scliar, 2007, p. 173)

Sobre as crônicas, Pires (2007, p. 8) afirma:

Elas podem ser consideradas memórias, ou até mesmo biografia do autor. Sua condição de filho de imigrantes judeus, o convívio com a cultura judaico-cristã, a experiência como médico sanitário, a convivência com a doença, o sofrimento e a morte, assim como um conhecimento da realidade brasileira, influenciaram na sua criação literária.

Scliar apresenta, nas suas crônicas, representações do imaginário social, condensadas de leituras e interpretações do mundo que ele testemunha, isto é, a sua experiência com os fatos, o conhecimento que ele obtém da realidade brasileira e a influência do seu próprio cotidiano o estimularam para a construção de suas crônicas e seus romances.

Na perspectiva teórico-conceitual, partiremos das reflexões da nova história cultural que nos permite examinar textos, imagens, atitudes e sentimentos, capazes de contribuir para a compreensão e o esclarecimento sobre muitos aspectos de uma cultura e da sociedade, ampliando o território do historiador com novos objetos de estudo, como as leituras, os livros, o espaço, os corpos, dentre outros.

Nesse processo, o imaginário, ou seja, as imagens e a imaginação, o cotidiano e a esfera privada, as subjetividades, os sentimentos e os comportamentos,

os valores e as atitudes, as práticas e as experiências culturais, da elite da sociedade ou não, informais ou letradas, dentre outras facetas, conquistaram espaços nas produções culturais.

Assim, com o surgimento dessas novas possibilidades, a relação entre História e Literatura passou a ser explorada de forma mais significativa, considerando uma perspectiva interdisciplinar na renovação das fontes documentais, tão defendida pelos representantes da nova história e levada a cabo pelos simpatizantes da Nova História Cultural.

A literatura, além de testemunhar e revelar momentos de tensão, oferece uma avaliação do real, na medida em que tem uma visão problematizadora da realidade, mostra-se carregada de propostas, questionamentos, tensões, acomodações. Pensar a história dessa forma faz com que o historiador se volte também para o estudo do cotidiano e incorpore novas linguagens ao campo de seus interesses.

Sendo assim, a ampliação desse modo do saber histórico possibilitou a redescoberta do cotidiano, favorecendo questionamentos sobre as transformações da sociedade referentes ao funcionamento da família, ao papel da disciplina e das mulheres, ao significado dos fatos e aos gestos cotidianos.

Matos (2002, p. 32-33) afirma que

as transformações da contemporaneidade, entre outras questões, têm levado os historiadores a se debruçar sobre os estudos da memória, que, por sua vez, vêm causando impactos na disciplina história, ampliando as inquietações sobre o cotidiano e favorecendo as pesquisas que contemplam a abordagem do urbano.

Nos últimos anos, a área de ciências humanas, que antes priorizava as grandes estruturas sociais, os movimentos políticos e econômicos mais amplos, começou a valorizar aspectos da vida cotidiana.

Procurando recuperar outras versões do passado, a produção historiográfica do cotidiano procurou focalizar inicialmente a experiência de sujeitos históricos de diferentes etnias, classes e gêneros: setores populares, grupos étnicos marginais, camponeses, operários.

Assim, o estudo do cotidiano torna-se bastante relevante, porque nos possibilita esclarecer as relações sociais de cada dia, por ter o objetivo de

representar as relações dos homens com o tempo em que vivem, mostrando a reconstrução da organização e da sobrevivência de grupos marginalizados do poder e de grupos excluídos da nossa sociedade.

Ao procurarmos responder à questão de como se constitui e se apresenta uma sociedade, em um determinado período, acreditamos que podemos nos ater ao que Le Goff (1994) nos diz a respeito do funcionamento e da transformação das sociedades. Para ele, na busca de compreender a história de uma sociedade, suas mudanças, transformações, e mesmo de que forma funciona, é necessário recorrer ao seu imaginário, isto é, aos seus hábitos cotidianos, suas crenças, seus comportamentos e suas mentalidades.

Moacyr Scliar procurou fazer isso no livro *O imaginário cotidiano*. Colhendo notícias reais, retiradas do jornal, inventou situações nas crônicas que são flagrantes da vida diária. Com base no cotidiano da sociedade brasileira, através de uma narrativa cheia de símbolos, códigos e signos, seus textos nos permitem compreender a relação entre história e cotidiano. Embora possuam uma linguagem figurativa, por meio deles, o autor denuncia, critica, ironiza o governo brasileiro. Os textos são marcados por um caráter social, nos quais ele dedica total atenção aos conflitos e às tensões do homem contemporâneo, aproveitando o espaço para denunciar as carências do povo e as necessidades básicas ignoradas pela gestão pública do país, nos diversos setores sociais.

Ao compor sua crônica, Scliar tem a intenção de convidar o leitor a refletir sobre a realidade em que está inserido, pois a crônica possibilita a crítica e amplia a percepção histórica da realidade.

No decorrer deste texto, apresentamos uma discussão sobre o gênero *crônica*, nas suas especificidades e nas formas de tratamento necessário para o seu manuseio, mostrando suas significações através de procedimentos críticos, fazendo interpretações, enfim, utilizando-as como fonte historiográfica pelo pesquisador. Posteriormente, vamos explicar como foi o desenvolvimento de nosso projeto e fazer a análise das oficinas realizadas no Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, apresentando cinco crônicas produzidas pelos alunos do ensino médio. Nosso objetivo era verificar a capacidade desses alunos em lidar com as crônicas de Moacyr Scliar, seus olhares “a mais”

sobre os fatos do seu próprio cotidiano e a importância da utilização da crônica no ensino de História.

A CRÔNICA COMO “LUGAR DE MEMÓRIA”: REFLEXÕES SOBRE O DOCUMENTO

Existe a uma tal ambiguidade de termos e também de concepções atribuídas à crônica, nas diferentes áreas do conhecimento, que o significado do termo *crônica* mostra-se bastante complexo e múltiplo, exigindo esforços de percepção que contemplem as características a ela associadas.

Dessa forma, torna-se difícil e arriscado fazer uma tipologia da crônica, uma vez que são várias as definições encontradas – como a de narração histórica, registro de fatos comuns, pequeno conto, texto jornalístico redigido de forma livre e pessoal, relativos à vida cotidiana –, além de estudos das diversas áreas do conhecimento sobre a crônica, como a história literária, crítica literária, comunicação social, linguística, ciências sociais e também a história.

A palavra *crônica* sempre esteve vinculada ao registro de acontecimentos históricos; o tempo é um elemento estrutural desse tipo de texto, tanto que o próprio termo origina-se de *chronos* – tempo. Seja escrita como história, como novela, como poesia, cordel ou no jornal, em seu espaço de variedades, a crônica está estreitamente relacionada à narrativa do tempo.

Partindo desse pressuposto, segundo alguns autores, a crônica moderna surge das adaptações do folhetim, do século XIX, com característica extensa e abrangência de vários assuntos. Nos folhetins do século XX, a multiplicidade de assuntos limita-se a uma única seção do jornal, em virtude da especialização dos analistas e críticos desse meio de comunicação. Entre essas especializações, aparece o cronista sem tema específico, portanto, com a liberdade de escrever, criar e comentar.

A crônica moderna é mais curta, mais sucinta, mais econômica de espaço. O folhetim transitava em torno de vários assuntos, a crônica, em geral, limita-se a comentar um só, revelando as concepções estéticas, éticas e políticas sobre o cotidiano e a história.

Ela pode aparecer no jornal ou em coletâneas reunidas, em que é publicada, destinando-se à leitura em momento posterior ao da sua escrita.

Na crônica cabem as pequenas coisas da vida cotidiana; com humor, às vezes, leveza e tom coloquial, apresenta fatos comuns, retrata situações reais que fazem parte do contexto da realidade brasileira.

Uma das características mais peculiares da construção da crônica é a criação das personagens de suas histórias. Nas crônicas de Scliar, as personagens são constituídas de sentimentos, valores, vícios – maneira que ele encontra para dar vida aos indivíduos. Ou seja, ele dá voz às personagens que, muitas vezes, não foram ouvidas, mas que têm muito para nos ensinar. O autor trata de pessoas comuns, personagens sem nome ou com nomes genéricos, apresentadas em traços rápidos.

Percebemos, então, que a crônica é objeto de diversas leituras e interpretações. Uma diversidade de pesquisas apresenta-se sobre ela, problematizando-a em seu conteúdo e forma, apresentando variadas possibilidades de abordagens teórico-metodológicas.

Uma referência corrente para os que pesquisam a crônica é o livro de Wellington Pereira (1994), *Crônica: a arte do útil e do fútil*, no qual esse autor, com o objetivo de perceber a pluralidade dos discursos existentes na crônica, defende que ela diz respeito a um gênero independente, que relaciona jornalismo e literatura.

Esse autor elabora um ensaio que trata da relação do ofício do cronista com a formalização das estruturas da linguagem jornalística, além de procurar estudar a crônica brasileira a partir do processo de edição do jornalismo impresso. Ele analisa as crônicas de Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, dentro do modelo jornalístico praticado por esses mestres da literatura em épocas distantes.

Segundo Pereira (1994), Machado de Assis transforma a crônica num elemento de reflexão, elevando o repertório cultural dos jornais, criticando o vazio filosófico e cultural da sociedade brasileira que ainda se embevecia com a linguagem dos bacharéis. Ele busca a maturidade estética da crônica, livrando-a da sombra do folhetim. O autor considera ainda que as crônicas de Machado de Assis não só renovam o aspecto linguístico dos jornais, como também apresentam informações que ultrapassam os limites dos jornais opinativos, ampliando os seus significados.

Pereira (1994) define a crônica, no espaço jornalístico, como uma narrativa que tem independência estética e pode inscrever várias linguagens em seu espaço gráfico, não se limitando apenas aos preceitos da literatura ou do jornalismo. Mas isso não significa uma dependência da crônica à literatura, pois a crônica guarda autonomia entre os gêneros literários ou jornalísticos e ao espaço que ocupa no jornal impresso; pelo contrário, ela busca retirar de cada fato corriqueiro formas narrativas que garantam sua independência linguística em relação ao texto jornalístico.

Sílvia Helena Borelli Simões (1996), no seu livro *Ação, suspense e emoção*, considera a crônica como memória escrita, que fica impressa e arquivada. O cronista interpreta e recria, com certa imaginação, um fato e o narra. Para ela, a crônica caracteriza-se como um texto capaz de fazer a articulação entre os espaços do cotidiano e a ficcionalidade, conceituando esse ato de poetização do cotidiano.

Simões (1996, p. 84) comenta a importância do ofício do cronista:

Os cronistas, como narradores modernos, ou pós-modernos, resgatam com sua escritura tradições e matrizes culturais originárias. [...]. Responsável por variados ofícios, o escritor apresenta-se como alguém comprometido com procedimentos de escritura, veracidade e ficcionalidade contidas no imaginário individual e coletivo.

Borelli enfatiza que, na crônica, estão presentes elementos híbridos (cruzamento de diferentes assuntos) que expõem a capacidade de diálogo do escritor com seu tempo e seu público, observando que o cronista revela o atual; por isso, a crônica é o próprio fato moderno, cujo consumo é imediato. O cronista possui a necessidade de captar esse instante poético e transformá-lo em narrativa, sendo tão ágil como o tempo que passa.

A partir dessas reflexões sobre o gênero crônica, pretendemos expor a possibilidade do seu uso no ensino de História.

UsOs dA CRÔNICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nos primeiros anos do século XXI, vivenciamos no Brasil um intenso debate sobre metodologias no ensino de História, iniciado nos últimos anos

do século XX. Muitas propostas de renovação da metodologia de temas e problemas de ensino têm sido produzidas e introduzidas em sala de aula, tendo como referência o processo de discussão e renovação curricular, desencadeado a partir dos anos de 1980.

Esse movimento historiográfico e educacional apropria-se de uma nova configuração do ensino de História, com ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas utilizadas em sala de aula. Os referenciais teórico-metodológicos diversificam-se e questões, até então debatidas apenas no ensino de graduação, chegam ao ensino médio e fundamental.

Dessa forma, hoje no Brasil, uma diversidade de formas de ensinar e aprender História está se consolidando. Além disso, novas concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas estão sendo desenvolvidas nas redes pública e privada, em contraposição às abordagens que têm como referência a chamada história tradicional e como único instrumento de trabalho do professor o livro didático.

Nesse processo de renovação, no qual se destacam novas propostas de ensino, surge a necessidade da incorporação de outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a televisão, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes do cidadão e os acontecimentos cotidianos, dentre outras.

Assim, compreendemos que essa renovação documental enriqueceu as discussões acerca da produção e do conhecimento histórico, abriu espaço para pesquisas de natureza literária, tornando a crônica um importantíssimo objeto de estudo e uma riquíssima fonte documental. Ou seja, a crônica insere-se nessa perspectiva como uma nova possibilidade de análise da produção de uma memória, tecida cotidianamente nas páginas dos jornais.

Partindo das possibilidades dessa ampliação da noção de documento, que nos permite entender nosso tempo histórico, e das novas propostas de ensino utilizadas em sala de aula, nas quais a crônica revela seu potencial formador, trazemos como exemplo a análise de crônicas que foram produzidas a partir de um projeto de iniciação científica aprovado pelo Prolicen, que estimula os alunos da licenciatura à prática da pesquisa, possibilitando a formação do professor-pesquisador. Nesse projeto, em específico, trabalhamos as crônicas de Moacyr Scliar, estimulando a prática da escrita e da leitura na sala de aula.

O primeiro passo para a realização da parte prática desse projeto foi a escolha do Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, uma unidade escolar da rede estadual de educação, da cidade de Catalão, como local para realização das oficinas. Essa escola foi escolhida, pois, apesar das dificuldades encontradas ali, trata-se de uma instituição bastante preocupada com a qualidade do ensino, com a participação e a permanência dos alunos na escola. Destacamos também o processo de interação com a escola e a hospitalidade dos alunos e dos profissionais de todos os setores (serventes, coordenadora, diretora etc.) ao nos receberem para a realização do projeto.

Na primeira etapa do projeto, houve a inscrição de alunos do 1º ao 3º ano da referida instituição. As oficinas foram ministradas na Universidade Federal de Goiás, no Campus Catalão, com encontros semanais realizados entre março e junho de 2009, totalizando seis encontros.

Para a viabilização das dinâmicas das oficinas, explicamos aos alunos o que era uma crônica, onde ela poderia ser encontrada e sua finalidade e importância. Apresentamos também a biografia do cronista Moacyr Scliar e falamos de algumas de suas obras.

Depois disso, em cada encontro, após a leitura da crônica selecionada, fazíamos uma discussão sobre sua temática, com o propósito de cada aluno expor suas ideias, suas próprias experiências, opiniões e críticas. Só então era pedido aos alunos que produzissem uma crônica de sua própria autoria, dissertativa ou narrativa, enfocando as experiências individuais e de seu grupo social.

Por isso, foram escolhidas algumas crônicas que apresentavam aspectos relevantes da nossa vida social e que, supostamente, chamariam mais a atenção desses alunos, em razão do conturbado contexto que todos nós vivenciamos e da proximidade dos assuntos em relação à sua vida.

Os textos produzidos por esses alunos foram feitos a partir das crônicas de Scliar antes selecionadas e debatidas: “No espaço sim, mas não perdido”; “O ursinho não”; “A vida em papelão”; “A glória da bala perdida”; e “Os cachorros emergentes”. Elas abordam temáticas como o desemprego, a crise econômica, a gravidez na adolescência, a fome, a miséria e a falta de segurança pública no Brasil.

No caso da crônica “O ursinho não”, Scliar descreve minuciosamente uma dessas múltiplas situações: “Partos de meninas aumentam 81% no Rio: bichos de pelúcia escoltam barrigas” (*Cotidiano*, 29 set. 1998).

Os alunos chamaram a atenção para a gravidez precoce, como algo de fato preocupante e alarmante, que está se tornando cada vez mais comum na sociedade, já que muitos adolescentes estão iniciando a vida sexual cada vez mais cedo.

Na crônica “Ah, como queria saber”, escrita por Patrícia Martins, aluna do 3º ano, ela dá vida a uma personagem de 14 anos, cujo nome não foi identificado, que relata sua história de gravidez prematura, a falta de instrução, de diálogo com os seus pais e de algo que vem se tornando bastante comum hoje em dia, que é a questão do aborto:

Eu não queria, mas ele insistiu. Foi apenas uma noite, poucos instantes, mas que deixou em mim, marcas para todo o sempre. Fui obrigada a contar para alguém, e só poderia contar para uma pessoa, que é a pessoa que eu mais confio. É a Carol, ela também tinha 14 anos e logo me deu aquela ideia genial, que era a de procurar um tal médico amigo dela, e fazer um aborto. Perfeito! Ninguém não ficaria sabendo e tudo pareceria um sonho que havia passado. Procurei o tal médico, paguei não muito barato, mas é claro que não foi dinheiro, o pai da criança pagou tudo. Fui no dia marcado e logo fiz o tal aborto, cheguei em casa toda aliviada. [...] Acordei toda dolorida, parecia que estava com febre. Será se deu algo errado? E não é que tinha dado. Tive que ficar um mês no hospital cuidando para não piorar a situação, o pior foi que meus pais tiveram que saber de tudo e me deram uma bronca daquelas. [...] Mas hoje fico pensando, será se meu filho era menino ou menina? Loiro ou moreno? Ah, como queria saber... Se eu pudesse voltar atrás.

Os alunos acabaram trazendo para suas crônicas, questões como o aborto, o apoio familiar, as várias formas de prevenção, o diálogo com a família, as doenças sexualmente transmissíveis e a falta de estrutura, pois a grande maioria dessas adolescentes não tem condições financeiras, nem emocionais para assumir a maternidade. No caso dessa crônica, a criança tem o amparo da mãe, mas na maioria dos casos, por causa da repressão familiar, muitas delas fogem de casa e quase todas abandonam os estudos.

Na crônica “A glória da bala perdida” (Quatro são feridos por bala perdida. *Cotidiano*, 7 nov. 1996), os alunos puderam perceber como ela é cômica, mas, ao mesmo tempo, amoral e trágica, pois Scliar, com sua linguagem figurativa, ironiza a realidade, deixando questões para reflexão, mostrando o total descrédito em relação à segurança pública do nosso país e o quanto estamos desprotegidos.

Tudo isso porque atualmente traficantes têm tomado o poder em algumas grandes cidades brasileiras e prejudicado cidadãos de bem com o intuito de atingir as autoridades. Diariamente, pessoas são mortas, espancadas e abusadas para que alguém, excluído do mundo, mostre que alguma coisa ele sabe fazer, mesmo que isso seja ruim.

O Brasil, apesar de ser uma entre as dez maiores economias do mundo, é um país campeão de desigualdade social. Os índices de violência têm aumentando assustadoramente, o que tem elevado o crescimento da indústria de segurança, com a blindagem de carros, os sistemas de alarmes, as travas e as grades de segurança, por exemplo – dispositivos que hoje já se tornam essenciais para muitas pessoas.

Assim, com base na crônica estudada, os alunos apresentaram várias críticas à segurança pública do nosso país, como nos encontramos desprotegidos e com medo. Relataram fatos de assalto e roubos, alguns até presenciados por eles próprios, e criticaram o governo, que se mostra indiferente com essas situações.

Na sua crônica “A vida em papelão” (Dormir em caixa custa R\$ 2,00 por dia em São Paulo. *Cotidiano*, 6 dez, 1998), Scliar traz a cena lamentável da quantidade de pessoas que dormem nas ruas, revelando a situação dos sem-teto.

Na crônica criada pela aluna do 2º ano, Ana Paula Pereira, “A realidade escondida”, ela aborda as condições de moradia da sua própria cidade, conseguindo mostrar que a desigualdade está mais próxima do que muitos imaginam e que alguns trabalhos comunitários estão sendo desenvolvidos, para tentar amenizar essa situação.

Minha família é católica, e minha mãe é uma integrante da Pastoral da Criança, que se trata de uma pastoral voltada para as crianças pobres, ela participava somente da Pastoral da Criança da nossa comunidade, mas a cidade cresceu e a necessidade de desenvolver esse trabalho em bairros novos,

foi muito importante. O trabalho foi iniciado, no ano passado, no Setor Aeroporto. [...] O bairro não contém muitos moradores, e alguns não possuem seus terrenos legalizados porque passaram a viver ali, por meio de invasão. Minha mãe, sempre que pode, me relata o que ela vê quando vai naquele setor. [...] Ela diz que as pessoas que moram nas invasões vivem em situações precárias, ou que as condições de vida lá, ninguém nem imagina. As pessoas que ali moram têm a esperança de um dia serem atendidas nas suas reivindicações, e de ter uma vida melhor e mais digna.

Os alunos consideram que o meio mais adequado para controlar essa situação caótica, de miséria, desemprego, pessoas marginalizadas dormindo na rua, é a melhor distribuição da riqueza, algo fundamental para diminuir as grandes desigualdades socioeconômicas brasileiras; eles propuseram também pensarmos numa saída, para promover mudanças, pois não podemos continuar reféns de toda essa situação desumana.

A partir da crônica “No espaço sim, mas não perdido” (Chega aos cinemas perdidos no espaço. *Ilustrada*, 20 jul. 1998), os textos criados pelos alunos enfatizaram o desemprego, que só vem aumentando, e o fato de as populações mais pobres não conseguirem ascensão no mercado de trabalho, pois um grande contingente populacional ainda se encontra sem acesso aos bens e serviços necessários à sobrevivência.

Alguns alunos mostraram como a crise econômica nos anos 90 afetou visivelmente sua vida e a da sua família, citando exemplos das experiências dos seus parentes e amigos com o desemprego e, até mesmo, deles.

Eles destacaram também que uma das principais causas do desemprego dá-se pela substituição do homem pelas máquinas. Uma máquina substitui o trabalho de 10, 20, 40 ou mais pessoas, o que diminui em menos da metade os postos de trabalho; dessa forma, muitos funcionários perdem o seu emprego, muitas profissões deixam de existir.

Na crônica criada pelo aluno do 1º ano, Paulo Henrique Felício, encontramos reflexões sobre o desemprego e suas causas.

O trabalho das pessoas está a cada dia mais difícil, com essa crise que está acontecendo fica mais difícil ainda. Existem pessoas que estão fazendo loucuras para conseguir um trabalho, que ainda se ganha muito pouco e trabalha

muito. As modificações tecnológicas estão fazendo pessoas perderem seus empregos, as máquinas estão ocupando o lugar que seria ocupado pelas pessoas. O trabalho que era ocupado por 50 pessoas está sendo ocupado por uma máquina. [...] A falta de qualificação também é outro motivo, que faz com que o trabalhador fique desempregado. [...] São muitas as pessoas que estão fazendo serviços que até Deus duvida, para sobreviverem [...].

Para os alunos, grande parte do povo brasileiro luta para sobreviver e só consegue ter perspectiva e esperança nas eleições presidenciais. O que resta a fazer é reclamar contra a ineficiência do Estado e o aumento da desigualdade social.

Por outro lado, os alunos mostraram-se bastante esperançosos, defendendo que o governo e a sociedade podem contribuir para encontrar uma solução para tantos problemas. Embora possa levar algum tempo, eles acreditam que existem condições objetivas de converter o país numa nação, como fizeram, aliás, vários países no mundo. Eles pensam ainda que o Brasil tem condições de criar empregos, para que os trabalhadores tenham garantidas melhores condições de alimentação, vestuário, ensino nas escolas, atendimento de boa qualidade nos postos de saúde e segurança.

Na última crônica trabalhada com os alunos, “Os cachorros emergentes”, (Socialite faz festa privê para cadela: aniversário tem bolo especial para cães. *Cotidiano*, 19 out. 1999), eles se mostraram bastante indignados, porque esse tipo de fato é uma realidade que muitos de nós não queremos enxergar. Jovens marginalizados, crianças desamparadas, exclusão social e luta por uma vida digna foram as principais questões apontadas pelos alunos na reflexão sobre essa crônica. Tudo isso relacionado à cidade onde vivem e também a outras cidades de nosso país.

A aluna do 2º ano, Lilian Pereira, na sua crônica “Cachorro-quente”, descreve uma situação preocupante, e que nos leva a refletir:

Em um dia de muito sol, um menino bem magrinho estava no centro de São Paulo, com os olhos arregalados, provavelmente de fome e medo. O menino muito pobre, não tinha dinheiro para comprar comida e as pessoas com muita pressa passavam pra lá e pra cá, e ninguém parava para ajudá-lo. Passado um tempo, parou um carrinho de cachorro-quente, e o menino faminto, foi

logo pedir ao vendedor, mas o que ele recebeu foi somente um não, bem grande. Ele saiu muito chateado com aquela situação, e resolveu “pegar”, um cachorro-quente e sair correndo. Dito e feito, pegou e saiu correndo. [...] O vendedor ficou furioso e gritava no meio da rua. Porém ninguém o ajudou, pois haviam visto que era apenas uma criança, aliás, mais que isso, uma criança com fome.

Daiane Soares, aluna do 1º ano, na sua crônica “A vida nem sempre tem luxos e sim miséria”, posicionou-se de forma bastante crítica:

Não podemos abaixar a cabeça, para essas coisas que estão acontecendo no mundo. Há coisas que não queremos enxergar, mas que estão tão perto de nós, e que às vezes nem ligamos. Se pessoas que precisam de ajuda, ou de qualquer coisa, fechamos os olhos para essa realidade. Tentando tirar o cisco do olho de outras pessoas, não enxergamos nossa própria vida, como ela está. Temos que ajudar a nós mesmos, para que possamos ajudar outras pessoas. Mas com isso, temos que prestar bastante atenção na situação do nosso Brasil [...]. Temos que ajudar com o pouco que temos.

Muitos adolescentes de baixa renda crescem sem ter estrutura na família, em razão de uma série de problemas de causas variadas: falta de dinheiro, brigas entre os pais, discussões diárias, falta de estudo ou uma educação precária, ambiente familiar precário, com más instalações e alimentação ruim, por exemplo.

A desigualdade social tem provocado o aumento da violência e de crianças e jovens sem preparo para a vida; muitos deles, como não têm oportunidade de mudar de vida, acabam se tornando marginais ou desocupados, às vezes, não porque querem, mas sim por não terem alternativas.

Ao que tudo indica, a desigualdade social, de forma geral, está ligada à má distribuição de renda e ao desemprego, gerando conflitos, violência e pobreza, visto que ela acontece quando a distribuição de renda é feita de forma diferenciada: a maior parte fica nas mãos de poucos. Os alunos chegaram à conclusão de que é por isso que no Brasil a desigualdade social é uma das maiores do mundo e, por esse motivo, devemos exigir do Estado o cumprimento de seus objetivos básicos, entre os quais se inclui, primordialmente, a educação.

Ao se fazer a leitura e a interpretação das crônicas de Moacyr Scliar, vemos que os alunos conseguem perceber a denúncia feita pelo autor sobre a miséria brasileira, a desigualdade social e as consequências desse complexo sistema capitalista.

Com a análise das crônicas produzidas por esses alunos, pudemos perceber o seu posicionamento crítico diante de determinadas temáticas. Eles fizeram uma relação entre o passado e o presente, ou seja, passaram a pensar no que havia sido transformado e no que havia permanecido igual desde a época em que essas crônicas foram produzidas até o momento atual, bem como em outras épocas na história do Brasil.

Alguns alunos expuseram criticamente suas opiniões, que são diversas, contaram suas experiências, relataram fatos que aconteceram com familiares ou amigos, em casa, ou até mesmo na escola, e outros criaram situações bastante interessantes, identificando as crônicas com seus problemas vividos.

Dessa forma, a utilização da crônica no ensino de História pode permitir ao aluno que amplie sua visão de mundo e possa compreender a abrangência dos acontecimentos sociais, desenvolvendo uma postura crítica a partir daquilo que lê.

Chinellato (1996) desenvolve um estudo do gênero crônica, abordando a importância de seu uso como texto que estimula a leitura, a prática da redação e dos exercícios gramaticais. A autora enfoca a utilização da crônica como documento de análise histórica, aliando o conhecimento histórico à produção literária e abordando a dimensão da oralidade da crônica e seu aspecto humorístico. Ela também ressalta que a distinção entre a matéria jornalística e a crônica se dá, principalmente, através da função poética, em que o subjetivismo faz uso corrente do recurso metafórico.

O desenvolvimento dessas atividades de leitura, interpretação e produção de textos oferece uma relevante contribuição para que o aluno possa escrever corretamente, interpretar o que leu, produzir textos significativos e ainda manter-se informado sobre as questões cotidianas da nossa sociedade.

No ensino de História, essas perspectivas de leitura e produção de textos problematizam, desenvolvem e proporcionam momentos reflexivos, contribuindo com a formação de seres críticos. Os alunos se comunicam, acessam

as informações, expressam e defendem pontos de vista diversificados, constroem visões de mundo, produzindo conhecimento acerca da realidade.

Ao encerrar esse projeto, concordamos com Nóvoa (1992, p. 19), que afirma:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores.

Acreditamos que a pesquisa e a inserção do aluno de graduação na escola pode representar essa tentativa de partilha de experiências com o objetivo de criar uma nova cultura profissional que transforme o ambiente escolar e os sujeitos envolvidos nessa prática.

REFERÊNCIAS

- BLENDER, F.; LAURITO, I. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.
- BORELLI, S. H. S. *Ação, suspense e emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Educ/Estação Liberdade, 1996.
- BURKE, P. *A escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.
- CHARTIER, R. Textos, impressão, leitura. In: HUNT, L. (Org.). *A nova história cultural*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHINELLATO, T. M. *Crônica e ideologia: contribuição para leituras possíveis*. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística e Semiótica, USP, São Paulo, 1996.
- DIMAS, A. Ambiguidade da crônica: literatura ou jornalismo? *Littera*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Campinas, São Paulo: Unicamp, n. 12, set/dez. 1974.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
- MATOS, M. I. S. de. *Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho*. Bauru: Edusc, 2002.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 10 maio 2013.

PEREIRA, W. *Crônica: a arte do útil e do fútil?* João Pessoa: Idéia, 1994.

PIRES, R. M. *Questões urbanas: representações do cotidiano nas crônicas de Moacyr Scliar (1993 a 2001)*. Catalão: UFG, 2007.

SÁ, J. de. *A crônica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

SANTOS, R. M. dos. *Memórias de um plumitivo: impressões cotidianas e história nas crônicas de Lucydio Paes*. Uberlândia: ASPPECTUS; Goiânia: FUNAPE-UFG, 2005.

SANTOS, R. M. dos; NASCIMENTO, E. M. P. da S. A pesquisa e o ensino de história: a crônica e a leitura do cotidiano. *Cadernos de História*. Uberlândia, v. 15, n.1, p 37-46, set. 2006/set. 2007.

SCLIAR, J. M. *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2002.

_____. *O texto, ou: a vida – uma trajetória literária*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SODRÉ, N. W. *História da imprensa no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

O desenvolvimento de conceitos novos pelas crianças pré-escolares no âmbito da relação entre a Pedagogia e a Psicologia da Educação

| **Eliza Maria Barbosa**

| **Mara Nunes**

| **Nadia dos Santos Alves**

| **Thaís Rocha Barbieri Vatanabe**

INTRODUÇÃO

Este texto aborda os resultados e as análises da pesquisa realizada dentro do Programa de Iniciação Científica – Núcleo de Ensino – da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Campus de Araraquara. Situam-se ambos, a pesquisa e o presente texto, na interface das discussões teóricas entre os campos da Pedagogia e da Psicologia da Educação, revelando aspectos pertinentes às aprendizagens realizadas pelas crianças da Educação Infantil, especialmente a aprendizagem de novas palavras e conceitos, por meio das mediações pedagógicas. A pesquisa apresenta dados empíricos que corroboram o princípio psicológico da Teoria Histórico-Cultural de que as aprendizagens escolares acrescentam elementos novos ao processo de desenvolvimento intelectual e social das crianças. A discussão explicita as experiências de Iniciação Científica como um dos mecanismos que asseguram aos futuros pedagogos, bolsistas dos projetos, o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e científicos pertinentes à atividade docente.

Primeiramente discutimos aspectos da relação entre a Psicologia da Educação e a Pedagogia, com dois propósitos complementares: para favorecer ao leitor a compreensão de como o objeto da pesquisa foi se articulando e, secundariamente, para defender uma vez mais a necessidade de pensarmos objetos de pesquisa emergentes daquela relação, tal como ela se configura nos contextos escolares. Melhor dizendo, os conhecimentos psicológicos oriundos das principais teorias de desenvolvimento e aprendizagem, embora sejam reconhecidamente imprescindíveis à Pedagogia, têm seu alcance limitado por não se referirem ao desenvolvimento e à aprendizagem nas circunstâncias escolares. Sendo assim, essas teorias figuram como parâmetros para os processos de aprendizagem escolar, mas pouco ou quase nada têm a dizer sobre o ensino e o modo como este sistematiza formalmente as aprendizagens.

No segundo momento, apresentamos os aspectos metodológicos e as análises da pesquisa “A articulação entre ensino e a pesquisa como instrumento de reflexão sobre o desenvolvimento infantil e os contextos educativos pré-escolares”. Os dados são discutidos com base nos autores da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky¹ (2000, 2004, 2006), Leontiev (1978) e Tomasello (2003). Com eles, discutimos: a constituição dos processos psicológicos superiores nas crianças, como resultado da produção sociocultural dos homens; a linguagem, objeto de investigação dessa pesquisa, como a função psicológica que diferencia psiquismo humano dos demais seres; e a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

A PsICOLOGIA DA EDUCaÇÃO E A PEDAgOGIA: APROXIMAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO

A trajetória como professora de Educação Infantil entre 1986 e 1995, bem como os anos de pesquisa e docência no campo da Psicologia da Educação (1995-2012), correspondem ao período histórico que constitui um cenário de mudanças educacionais significativas. Realizadas nas últimas duas

¹ O nome do autor está grafado de formas diferentes ao longo do texto respeitando as formas de tradução encontradas em cada obra citada.

décadas do século XX e primeira do XXI, tornaram-se um marco, essencialmente pelas conquistas legais e pela implantação de novas políticas públicas, com destaque para as que deram origem ao Ensino Fundamental de nove anos e consolidaram o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças menores de seis anos.

Nesse contexto, ressaltamos o surgimento de novos parâmetros teóricos e diretrizes para o trabalho educativo desenvolvido nas instituições de educação, bem como, as novas diretrizes curriculares para a formação do Pedagogo, profissional cuja formação deve priorizar a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A princípio, tal perspectiva de formação configura-se dentro de um projeto de Estado, que visa prioritariamente estabelecer um sistema nacional para a formação de professores no país que garanta a capacitação de amplos contingentes necessários para suprir a escolarização básica nacional.

Destacamos que esse projeto reformista do Estado possui um alcance político e ideológico maior, mantendo filiações com diretrizes estabelecidas por órgãos internacionais, cujas inferências podem ser observadas no estabelecimento das políticas educacionais em geral. Não temos como propósito, neste texto, realizar uma ampla discussão a respeito da complexidade desse fenômeno intervencionista; destacamos porém que, em seu bojo, as novas configurações educacionais recolocam a necessidade vivida, desde a criação do curso de Pedagogia e dos cursos de licenciatura (Decreto-lei n. 1190/1939), de que, ao refletirmos sobre a constituição da profissão docente, elaboremos um corpo de saberes e técnicas, normas e valores para sua formação.

Tal necessidade origina-se do estabelecimento de novas diretrizes curriculares de formação docente, mais especificamente do pedagogo, e também busca o ajustamento na organização dos cursos de Pedagogia, que estruturou-se em 1969, a partir de um modelo de formação fragmentado. Esse modelo estabelecia as habilitações e com elas o esquema de três anos de formação, com base em um conjunto de conhecimentos oriundos de diversas ciências (base comum de formação) e mais um ano nas matérias pedagógicas correspondentes à habilitação pretendida. A chamada *base comum de formação* era composta por diversas disciplinas, entre elas a Psicologia da Educação que se

desenvolveu ao longo das primeiras décadas do século XX, sob a expectativa de fornecer uma base científica para as questões e os problemas educacionais.

Desenvolvendo-se ao lado de outros campos de conhecimento como a Sociologia e a Filosofia da Educação, a Psicologia da Educação torna-se a disciplina nuclear da educação, servindo ao propósito do movimento de renovação pedagógica realizado nesse mesmo período (Scheibe e Aguiar, 1999). Esse *status* pôde ser verificado até o início dos anos 50 do século XX, quando então a supremacia da Psicologia da Educação começa a ser questionada por duas razões significativas: a consolidação de disciplinas como a Sociologia da Educação que, por sua vez, anunciava os fatores extraescolares que afetam a educação e a impossibilidade de a Psicologia da Educação, sozinha, encontrar soluções para os problemas escolares em razão da pluralidade de correntes psicológicas que figuravam ao mesmo tempo no campo da psicologia, sem uma articulação que resultasse numa teoria mais global e capaz de dar conta dos diversos desafios que a recente democratização da escolarização havia imposto.

Nessa segunda razão, situa-se um dos principais problemas que identificamos como responsáveis pela crise vivida pela Psicologia da Educação no período descrito e extensiva aos nossos dias. Referimo-nos ao fato de convivermos com diversas e controversas teorias produzidas no campo da Psicologia, gerando uma dificuldade tanto em estabelecer uma relação entre a Psicologia da Educação e as outras áreas da Psicologia, quanto em definir sua relação com a Educação. Aquele contexto, que anunciava a insuficiência da Psicologia da Educação para a compreensão da complexidade dos fenômenos educativos, originou diversas formas de produzir conhecimento para as questões educacionais e, conseqüentemente, uma dificuldade de articulação entre as diferentes correntes teóricas, fator que favorece, com frequência, um fenômeno verificado, que é o fato de os professores adotarem, por razões individuais ou por força de políticas de estado, uma dada corrente teórica como fundamento para sua prática, sem se apropriarem com mais segurança da discussão teórico-conceitual de forma mais consistente e sem uma clareza a respeito dos limites que essas teorias dão ao campo pedagógico.

Essa posição revela uma expressiva importância atribuída aos componentes psicológicos mobilizados pelo processo de ensino-aprendizagem e

contribui para o fenômeno da psicologização do processo educacional. Os esforços teóricos produzidos depois da década de 1980, com o intuito de criticar este e outros tipos de reducionismo, produziram avanços e o fortalecimento de novas proposições, que se consolidaram sob o enfoque das abordagens sociocognitivistas e histórico-culturais, por exemplo (Guerra, 2000).

Entretanto, uma leitura do contexto atual da relação entre a Psicologia da Educação e a Pedagogia ainda nos revela um quadro contraditório mantido pela desarticulação entre os conhecimentos da Psicologia da Educação e a realidade da prática escolar, favorecendo tipos diversos de reducionismos, entre eles o que tomamos aqui como objeto de investigação. Seguindo nossa hipótese, essa desarticulação, ou seja, a coexistência de diversas teorias psicológicas, bem como a incompreensão de gestores e educadores de que o ato de ensinar e o de aprender alicerçam-se sobre princípios diversos e não somente psicológicos, produz um equívoco que leva os professores a aderirem a um paradigma psicológico, sem muitas vezes dominá-lo completamente, mas que mesmo assim articula e orienta boa parte das decisões tomadas por esses primeiros, entre elas, as escolhas curriculares.

Essa hipótese origina-se do exame informal que realizamos nos planejamentos pedagógicos dos professores da Educação Infantil quando descrevem os critérios utilizados para selecionar os conteúdos trabalhados com as crianças. De um modo geral, subordinam-se as escolhas dos conteúdos às características universais de desenvolvimento humano, sugeridas pelos estudos das correntes cognitivo-evolutivas, sobretudo pela teoria Psicogenética, base epistemológica do movimento educacional construtivista.

Desde os anos de 1980, o discurso pedagógico construtivista tem orientado fortemente as práticas educativas e, em muitos casos, é tomado como a única referência para se pensar as aprendizagens, o ensino e a produção de conhecimento com as crianças. Tal perspectiva demonstra não só uma fragmentação do conhecimento da própria Psicologia da Educação, mas também uma forma inadequada de conceber o limite de suas contribuições para questões relativas a conteúdos, metodologias, objetivos, avaliação etc, visto que, historicamente, a Psicologia tem lançado as bases para pensarmos a dimensão psicológica do processo educacional sem, entretanto, entrar no

mérito, como afirma Loureiro (1997, p. 450), “do tipo de educação que se realiza numa instituição escolar e, muito menos, sobre os conteúdos curriculares ali veiculados”. O não reconhecimento desse limite descaracteriza o processo educativo enquanto ato de natureza pedagógica e multidisciplinar.

Tal descaracterização ocorre, segundo nossa hipótese, mediante a consolidação de um projeto pedagógico e uma concepção de currículo que toma o desenvolvimento psicológico como meta fundamental para as relações educativas, subordinando o ensino e o próprio conhecimento cientificamente produzido, àquela exigência de consolidação. Nesses casos, predominam, nas proposições curriculares, uma lógica pragmática que, apoiada basicamente na interpretação Psicogenética, de que as possibilidades de aprendizagem são condicionadas pelas estruturas efetivadas em cada nível ou estágio de desenvolvimento cognitivo, elege arbitrariamente como conteúdos para as aprendizagens das crianças pré-escolares somente aqueles que os professores julgam ser compatíveis com as habilidades esperadas num certo nível do desenvolvimento.

Seguindo essa tendência interpretativa, podemos afirmar que, na origem da relação entre os conceitos que serão ensinados e de que modo, evidenciam-se os fundamentos teóricos que produzem os condicionantes dessa relação, incidindo conseqüentemente sobre os processos de ensino e aprendizagem. As observações informais realizadas, antes de chegarmos ao objeto desta pesquisa, demonstram que as ações desenvolvidas com as crianças no cotidiano das pré-escolas apresentam uma seqüência que pouco ou nada acrescenta ao desenvolvimento de conceitos novos, mantendo-as isoladas e sem possibilidade de progredir.

Os conteúdos previstos em planejamentos apoiados nos fundamentos da Psicologia do Desenvolvimento de base psicogenética desenvolvem-se com base nas habilidades típicas da etapa de desenvolvimento já alcançada pelas crianças, “sem apresentar qualquer articulação com as fases posteriores” (Ostetto, 2000, p. 185). O princípio epistemológico anunciado é a defesa das estruturas de assimilação típicas do desenvolvimento, como pré-requisito para as aprendizagens, entendidas como prolongamento direto das ações transformadoras (Piaget, 2003). Esse movimento caracteriza-se, na maior

parte do tempo, por uma rotina de atividades escolares que se repetem, submetendo as crianças a uma circularidade do pensamento, e interpreta o conhecimento como um acúmulo de conceitos e fatos que, universalmente concebidos e legitimados, apresentam-se como adequados às também universais características dos diversos estágios ou níveis de desenvolvimento.

De acordo com Ostetto (2000), a perspectiva acima preocupa-se em caracterizar a criança dentro de parâmetros da Psicologia do Desenvolvimento, indicando uma preocupação primeira com as especificidades da criança. Para a autora, ao estabelecer tal referência na universalidade, o professor toma “por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural” (2000, p. 184).

Tomar como único substrato para as escolhas dos conteúdos o princípio psicogenético de que a capacidade de aprendizagem das crianças está limitada por seu nível de competência cognitiva significa desconsiderar que esse nível alcançado age como uma condição necessária, porém não suficiente, para a aprendizagem dos conteúdos escolares, nem tampouco como instrumento seguro ou adequado para a escolha daqueles. Há, do ponto de vista psicológico, pelo menos dois outros elementos essenciais para dirigir essa escolha: o reconhecimento de que as crianças apresentam variações em seu desenvolvimento ontogenético, segundo seu meio sociocultural e sua história pessoal e, nessa mesma linha, o reconhecimento de que, mesmo admitindo-se a tese psicogenética de universalidade das estruturas intelectuais do desenvolvimento – que se repete em todos os membros da espécie humana –, as aprendizagens não possuem essa mesma característica, pois resultam das experiências singulares de cada sujeito, no interior de processos mais amplos da história e da cultura (Jobim e Souza, 1998).

É, portanto, no universo da relação entre o desenvolvimento cognitivo e os objetivos da educação escolar que esta pesquisa se situa. Isso implica reconhecer que, se o desenvolvimento humano consiste na construção de uma série de estruturas que determinam a amplitude e a natureza das relações dos indivíduos com seu meio sociocultural, então um dos objetivos da educação escolar deve ser o favorecimento daquele (Coll e Martí, 1996). Porém,

cientes de que todo tipo de educação é essencialmente uma prática social, ficamos obrigados a reconhecer que sua função primordial é a transmissão dos saberes histórico e culturalmente construídos e despertados predominantemente pelas aprendizagens escolares.

Nessa direção, a pesquisa tem como objeto investigar a aquisição de conceitos novos pelas crianças com base nos conceitos já conhecidos por elas. O objeto resulta da preocupação eminentemente pedagógica de assegurar às crianças da pré-escola a aquisição de novas capacidades cognitivas na área da linguagem e, conseqüentemente, a aquisição de novos conhecimentos. Portanto, diferentemente da tese construtivista, a intenção não é criar um parâmetro para dizer o que as crianças ainda não fazem ou o que devem fazer, mas demonstrar como os processos educativos escolares, por meio das mediações pedagógicas, acrescentam algo novo ao seu desenvolvimento, antes mesmo que um dado estágio ou etapa esteja plenamente desenvolvido.

Segundo a tradição da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico das crianças acontece no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam sua vida, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhes transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Segundo Elkonin (1969), através dos adultos, a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que se têm criado na sociedade. À medida que assimilam a experiência social, formam-se, para elas, distintas capacidades.

Voltando à discussão sobre os limites entre a Psicologia e a Pedagogia, queremos reafirmar que a pesquisa realizada cumpre com rigor a expectativa de que as pesquisas na área da educação, em interface com outras áreas, deem respostas aos problemas emergenciais da escola que porventura ainda não tenham se configurado como objeto científico. Por outro lado, na medida em que os alunos, bolsistas da pesquisa, analisam e compreendem os comportamentos e processos psicológicos que surgem nas crianças, como resultado das intervenções pedagógicas, explicita-se para esses alunos a interface da Pedagogia com a Psicologia dentro dos limites desejáveis para essa relação.

Nesse intuito, torna-se essencial ensinar os alunos pesquisadores a construir instrumentos de observação a respeito das características de desenvolvimento intelectual das crianças em contextos escolares, pois, segundo Bozhovich (1976), conhecer quais são as particularidades da atenção, da memória ou do pensamento da criança não são suficientes ao pedagogo. A Pedagogia deve dispor de conhecimentos necessários acerca do que representa, por sua estrutura psicológica, a atividade docente do escolar e por quais leis se realiza o processo de assimilação dos conhecimentos.

Nessa última razão explicitada por Bozhovich (1976), justificamos as ações realizadas pelos alunos-pesquisadores que, após a sondagem dos conceitos já conhecidos das crianças, realizaram uma mediação, tal como as que devem ocorrer nas situações formais de ensino-aprendizagem, e tiveram a oportunidade de evidenciar como as mediações pedagógicas alteram a relação que a criança estabelece com o objeto de conhecimento. O fato de as crianças serem capazes de deduzir um conceito novo, ainda não presente em seu repertório linguístico-conceitual, significa, em última instância, uma alteração na estrutura básica do estágio de desenvolvimento em que se encontram, o que nos permite afirmar que o desenvolvimento dos conceitos é uma questão de ensino e aprendizagem.

O referencial teórico utilizado na pesquisa compreende as contribuições de Tomasello (2003), de modo específico, a discussão empreendida no livro *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*, apresentando uma vigorosa tese de que os complexos produtos cognitivos do homem têm sua origem na capacidade exclusiva dos seres humanos de associar seus recursos cognitivos com os de outros membros do seu grupo social. Segundo esse autor, em cada geração, as crianças crescem em meio a artefatos e práticas culturais que contêm toda a sabedoria acumulada de seu grupo social.

Essa é também, embora respeitando as diferenças teóricas e metodológicas que os interpõem, a defesa dos autores da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como principais referências L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e A. R. Luria que, juntamente com Elkonin, Davidov, Zaporozhets, Galperin, dentre outros, compõem a chamada “Escola de Vigotski”. A Psicologia Histórico-Cultural busca, na concepção filosófica do materialismo histórico dialético, os subsídios para as suas investigações científicas.

Para fins metodológicos, construímos protocolos de registro de episódios que evidenciam o repertório linguístico das crianças de cinco anos de idade. Dessen e Borges (1998, p. 33) afirmam que, embora o desenvolvimento infantil continue constituindo uma das áreas da Psicologia em que se tem um frequente emprego de técnicas de observação, a literatura brasileira sobre metodologia observacional ainda é muito escassa, evidenciando, assim, a necessidade de implementação de trabalhos que “contribuam para a sistematização e divulgação dos conhecimentos referentes às técnicas de observação direta e sistemática do comportamento”.

Os dados apresentados a seguir fornecem informações para uma intervenção pedagógica que coloca em xeque a suposta possibilidade de que a criança desenvolva suas capacidades intelectuais mais complexas por processos de aquisição espontâneos ou naturais. Resultam, como afirma Tomasello (2003), de novas e poderosas formas de cognição social, as quais inauguram a linha cultural do desenvolvimento humano e permitem à criança reproduzir ações intencionais, envolvendo tipos diversos de artefatos materiais e simbólicos.

Elkonin (1969) enfatiza que não é qualquer maneira de adquirir os conhecimentos que favorece o desenvolvimento das capacidades e atividades intelectuais, ou seja, não é toda observação das regras de conduta que atesta o desenvolvimento da criança e das características correspondentes da personalidade. Com frequência, os conhecimentos que se assimilam de um modo formal não servem de guia para a ação, não se utilizam com a prática e não têm suficiente influência no desenvolvimento intelectual das crianças. As regras de conduta se cumprem, muitas vezes, somente de forma externa e quando sobre condições exatamente determinadas. O desenvolvimento da *psique* não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. Os efeitos dos agentes externos sob a influência da educação e do ensino dependem de como se realizam essas influências e do terreno formado já anteriormente sobre o qual recaem.

A seguir, discutimos os dados a partir dos princípios teóricos das obras de Tomasello (2003), Vygotsky (2000, 2004, 2006) e Leontiev (1978). Buscamos, em Tomasello (2003), explicitar sua compreensão a respeito da competência cognitiva exclusivamente humana para compreender os outros humanos como seres coespecíficos, intencionais iguais a si próprios. Isso

explica, segundo esse autor, que é através dos processos culturais que se formam muitas das características únicas dos seres humanos.

Em Vygotsky (2000, 2004, 2006), buscamos um aprofundamento nas discussões sobre o papel que a aprendizagem escolar exerce no desenvolvimento das funções cognitivas superiores em geral. Segundo Vygotsky (2000), a essência do desenvolvimento do pensamento está na sua progressiva socialização, que se realiza pela aprendizagem escolar, modalidade mais básica e concentrada do processo de formação dos conceitos não cotidianos e conseqüentemente de socialização do pensamento. Essa é uma compreensão sumária, para Leontiev (1978), de que a consciência e o comportamento humano são sensíveis às condições históricas e sociais que transformam e reorganizam os diversos estados psíquicos, sendo o desenvolvimento ontogênico marcado, desde cedo, por essas condições.

O primeiro passo, para que se estabeleçam os limites e as possibilidades da relação entre a Psicologia da Educação e as práticas educativas escolares, é fazer uma reflexão sobre a natureza e a função da educação escolar na sociedade. Essa função consolida-se em um projeto pedagógico e uma proposta curricular que comportam um projeto sociocultural e uma visão do tipo de sociedade que se pretende promover com a escola. Nesse sentido, a educação designa o conjunto de atividades que garantirão às novas gerações a apropriação da experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO TEÓRICA

O objeto desta pesquisa, – a sistematização de novas palavras/conceitos – sob a intervenção de processos pedagógicos intencionalmente planejados exigiu a construção de protocolos de observação das respostas oferecidas pelas crianças às perguntas que versam sobre os conceitos referentes às propriedades concretas e abstratas dos objetos. O modelo a seguir expressa elementos, objetos, metodologia e objetivos observados na sondagem como meio para a obtenção dos dados. O instrumento descrito no Quadro 1 foi aplicado a 104 crianças com cinco anos de idade, atendidas em três Centros de Educação e Recreação (CER) do município de Araraquara-SP.

Quadro 1: Modelo de instrumento.

SONDAGEM 1: Pergunta 1: trata de propriedade que está explícita no objeto; Pergunta 2: trata de um estado do objeto; Pergunta 3: trata de uma propriedade abstrata do objeto.

Imagem 1: Árvore verde contendo frutos

Pergunta 1: Esta árvore é amarela?

Pergunta 2: Ela está quebrada?

Pergunta 3: Ela é frutífera?

Imagem 2: Bola de futebol pintada de vermelho

Pergunta 1: Esta bola é verde?

Pergunta 2: Ela está furada?

Pergunta 3: Ela é circular?

Imagem 3: Carro de corrida pintado de verde

Pergunta 1: Esse carro é amarelo?

Pergunta 2: Ele está amassado?

Pergunta 3: Ele é veloz?

Imagem 4: Leão em pé pintado de marrom

Pergunta 1: Este leão é negro?

Pergunta 2: Ele está deitado?

Pergunta 3: Ele é selvagem?

METODOLOGIA: Pedir às crianças que digam o que veem e anotar. Em seguida, faz-se as perguntas 1, 2 e 3. Em caso afirmativo à terceira questão, pergunta-se à criança *por quê?*

OBJETIVO DA SONDAGEM 1: Identificar se as crianças conseguem generalizar e deduzir um conceito novo a partir dos conceitos já conhecidos com o uso de cartazes contendo as figuras.

2: Identificar o nível de compreensão consciente dos conceitos apresentados pelas crianças.

Imagem 1 (árvore)	Imagem 2 (bola)	Imagem 3 (carro)	Imagem 4 (leão)
Resposta 1 () sim () não	Resposta 1 () sim () não	Resposta 1 () sim () não	Resposta 1 () sim () não
Resposta 2 () sim () não	Resposta 2 () sim () não	Resposta 2 () sim () não	Resposta 2 () sim () não
Resposta 3 () sim () não	Resposta 3 () sim () não	Resposta 3 () sim () não	Resposta 3 () sim () não

O objetivo da intervenção era identificar a possibilidade de as crianças derivarem os conceitos de *frutífera*, *circular*, *veloz* e *selvagem* a partir dos conceitos de *fruta*, *círculo*, *velocidade* e *selva*. Como apoio para essa generalização, elas tinham o seu próprio conhecimento sobre esses objetos e conceitos e a mediação ilustrada (Vasconcellos, 2005), nesse caso, representada pelas gravuras dos objetos nos cartazes que lhes eram apresentados.

Operacionalmente a metodologia utilizada consistia em pedir às crianças que dissessem o que viam nos cartazes e, em seguida, em fazer as três perguntas. Como exemplo, diante da figura da árvore perguntávamos: Pergunta 1: *Ela é amarela?* (propriedade explícita no objeto); Pergunta 2: *Ela está quebrada?* (estado do objeto); Pergunta 3: *Ela é frutífera?* (propriedade abstrata). Para as duas primeiras perguntas, as crianças só respondiam *sim* ou *não*. Na terceira pergunta, diante da resposta positiva das crianças, pedíamos que a justificasse.

Anotávamos as justificativas dadas, por evidenciarem o uso consciente ou não daquele conceito. Em geral, as crianças não respondiam às questões de forma consciente, pois não sabiam dar uma elaboração ao conceito deduzido de seus conceitos anteriores e isso nos fez concluir que os conceitos de *frutífera*, *circular*, *selvagem* e *veloz* apareceram para elas pela primeira vez, apoiados na mediação feita pelos cartazes e nos conceitos cotidianos já construídos: *fruta*, *círculo*, *selva* e *velocidade*. A ordem das figuras dos cartazes apresentados era *árvore*, *bola*, *carro* e *leão*. Em respostas às perguntas sobre a árvore, de um total de 104 crianças, 77 responderam sim à pergunta três. Nas demais figuras, os números são respectivamente: 71, 60 e 79. Feita uma média, os dados indicam que a maioria das crianças, em torno de 73%, conseguia identificar a propriedade abstrata dos objetos não presentes nas figuras dos cartazes, realizando uma generalização.

A respeito desse fenômeno, Vigotsky (2004, p. 359) afirma que “todo conceito é uma generalização”. Esta produz elementos de diferenciação e semelhanças que aproximam substancialmente as crianças dos significados dos conceitos. Por essa razão, até mesmo para que uma criança aprenda cada conceito em particular, os conceitos não cotidianos devem ser ensinados,²

² Para maiores esclarecimentos, ver Barbosa (2012).

vinculando-os a outros conceitos cotidianos ou não cotidianos, sendo essa a via de enriquecimento da realidade, em oposição à percepção sensorial e indireta de contemplação dessa realidade.

Esse princípio, somado ao que se revela pelos dados da pesquisa, nos remete a um aspecto epistemológico relevante para a metodologia dialética de construção do conhecimento. Se conhecer é estabelecer relações, o conhecimento anterior é, assim, a base para essas relações. Entretanto, de acordo com essa mesma metodologia, somos inclinados a concluir que o processo analítico que conduz à elaboração de conceitos novos, indo de uma visão sincrética (confusa e fragmentada) a uma síntese mais organizada e unificada (Vasconcellos, 2005), realiza-se, predominantemente, pelas intervenções pedagógicas caracterizadas pelo ensino. Nos próximos parágrafos, realizamos uma discussão teórica que nos ajuda a compreender como a aprendizagem de novas habilidades e conhecimentos, como aqueles verificados pelos dados desta pesquisa, são explicados pela tradição materialista dialética, traduzindo-se por um referencial teórico-metodológico com contribuições a serem consideradas nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Tomasello (2003), o processo de evolução do pensamento especificamente humano passa inevitavelmente por reconhecer um conjunto de interações e possibilidades de cognição atribuídas aos primatas, por representar similaridade e correspondência na maioria de suas manifestações, sejam elas habilidades motoras, temporais, organizacionais, de coordenação, no domínio de situações físicas e sociais em que pesem conhecimentos perspicazes de objetos e de relações tipicamente sociais. É certo que podem ocorrer variações das habilidades cognitivas em maior ou menor grau em certas espécies de primatas, além daquelas compartilhadas por certos grupos dos quais os humanos fazem parte.

Por certo, uma análise que contemple de modo satisfatório essa hipótese requer afirmar, com antecedência e como pressuposto do processo de evolução tipicamente humano, eventos de natureza genética e de seleção natural para, em seguida, destacar o papel adaptativo da cognição exclusiva da espécie.

Se, em algum momento histórico, essa adaptação ocorreu, foi seguramente num momento recente e ela consiste particularmente na capacidade

e na tendência dos indivíduos de se identificarem com seus coespecíficos, de maneira a entendê-los como agentes intencionais iguais entre si, com crenças e desejos próprios. Essa maneira de reconhecerem uns aos outros como agentes mentais, dotados de atenção e capacidade de escolha, altera radical e permanentemente a forma e a natureza de todas as interações sociais, forjando uma cultura humana arraigada no transcurso do tempo, cujo elemento central seria a aprendizagem social em que crianças apropriam-se do legado produzido por seus antepassados e o modificam em virtude de suas necessidades materiais ou simbólicas.

Com o intuito de esclarecer a transformação de alguns campos de atividade social e cultural ao longo do tempo histórico, Tomasello (2003) afirma que as crianças retêm tudo o que suas culturas disponibilizam na forma de produção sociocognitiva, desenvolvendo, nesse processo, modos únicos de representação baseados na diversidade de perspectivas. Essa forma específica de compreensão social conduziu a formas particulares de legado cultural com manifestações em artefatos materiais e simbólicos sujeitas ao acúmulo de modificações no tempo. Nessa interpretação, extensiva ao componente cognitivo investigado nesta pesquisa, Tomasello (2003) nos esclarece que a natureza intersubjetiva dos símbolos linguísticos humanos implica o fato de eles serem socialmente compartilhados e o objeto que encontra, na produção e síntese do processo cultural, suas potencialidades intencionais de desenvolvimento que fundam a consciência humana.

Vigotski (2000) utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais. Desse modo, a atividade humana é mediada pela consciência. O reflexo psíquico consciente regula e canaliza a atividade do sujeito, tanto a atividade externa quanto a atividade interna. Segundo Leontiev (1978), a consciência é um produto histórico desde o início, ela é a forma do reflexo que conhece ativamente, é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente. Desse modo, a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social.

Na perspectiva Histórico-Cultural, compreende-se que a consciência é determinada pelo ser. De acordo com Leontiev (1978), a consciência do homem é a forma histórica concreta de seu psiquismo, que adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens. Assim, as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades das relações sociais de produção. A necessidade de coordenar esforços de todos os indivíduos para um fim comum, de dividir funções e transmitir uns aos outros as experiências adquiridas cria a necessidade da linguagem. Portanto, conforme Vigotski (2000), a linguagem surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. Leontiev (1960) acrescenta que o desenvolvimento da linguagem é a condição direta e mais próxima do desenvolvimento da consciência humana. Isso não significa, contudo, que a linguagem engendra a consciência, mas que a linguagem é a forma de existência da consciência.

O surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais à atividade consciente do homem, a saber: 1) permite discriminar os objetos (ao atribuir-lhes palavras isoladas ou combinações de palavras), dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória; 2) possibilita assegurar o processo de abstração e generalização; e 3) constitui-se como o veículo fundamental de transmissão de informação.

A importância da linguagem para a formação da consciência consiste no fato de que ela efetivamente penetra em todos os campos da atividade consciente do homem, eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos. Além disso, reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e de compreensão. A comunicação não mediatizada pela linguagem, ou por outro sistema de signos, ou de meios de comunicação como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas.

Para Vigotski (2000), a comunicação pressupõe, necessariamente, generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação. Assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo

generalizado. Dessa forma, em síntese, as duas funções básicas da linguagem são generalização e comunicação.

De acordo com Leontiev (1978), a base para a consciência humana é dada pelo conteúdo sensível, o qual se refere às sensações, imagens de percepção e representações do real. O conteúdo sensível é uma forma universal de reflexo mental gerada pela atividade objetiva dos indivíduos, que forma a composição sensorial da imagem específica da realidade. Muito embora constitua sua base e condição, o conteúdo sensível não exprime toda a especificidade da consciência humana, pois a particularidade da forma somente humana de refletir psiquicamente a realidade consiste em esse reflexo se efetuar por meio da linguagem, através de palavras. Na consciência do homem, portanto, as imagens sensíveis adquirem significado.

Os significados são, segundo Leontiev (1980), formas ideais que materializam linguisticamente as propriedades, conexões e relações reveladas pela prática social conjunta e refratam o mundo na consciência humana. O reflexo psíquico da realidade adquire a forma verbal, de modo que o homem não apenas recebe impressões dos objetos e fenômenos que o circundam, mas pode tornar-se consciente do conteúdo de suas impressões. A impressão imediata recebida do objeto se relaciona com uma generalização verbal elaborada pela sociedade, de forma que o objeto percebido adquire determinada significação para o indivíduo.

Ao tornarem-se parte do reflexo mental individual, os significados adquirem novas qualidades sistêmicas, na medida em que passam a integrar um novo sistema de relações. É preciso, dessa forma, analisar o significado em relação com outro elemento formativo da consciência – o sentido pessoal. Para Leontiev (1978), a relação entre significado e sentido pessoal é um dos principais componentes da estrutura interna da consciência.

Sentidos e significados são apropriados e construídos na atividade dos indivíduos. Vigotski (2000) apresenta também, em suas análises, uma diferenciação entre significado e sentido. No entanto, enquanto Leontiev centra-se na compreensão do significado e sentido da ação humana, Vigotski (2000) examina o significado e o sentido da palavra. O sentido da palavra refere-se à soma de fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência,

sendo sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O sentido real da palavra é, assim, inconstante, podendo uma mesma palavra adquirir um ou outro sentido em diferentes operações do pensamento. Já o significado constitui uma zona mais estável, uniforme e exata, é o ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Essa relação entre sentido e significado da palavra é apresentada por Vigotski (2000) como uma peculiaridade da linguagem interior, mas, segundo o autor, está também presente em alguma medida no discurso exterior. Vigotski (2000) relaciona o sentido à consciência individual, à parcialidade da experiência do indivíduo. O significado da palavra, por sua vez, tem caráter mais propriamente objetivo, atuando como mediador entre o pensamento do sujeito, carregado de sentidos e sua expressão verbalizada/objetiva.

Uma vez compreendida a gênese das estruturas cognitivas que estão na base do desenvolvimento da linguagem oral e da aquisição de novas palavras, objeto central nesta pesquisa, resta-nos discutir a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, revelando o que os processos educativos escolares lhe acrescentam.

Vigotskii (2006, p. 109) afirma que a aprendizagem da criança tem início anteriormente à aprendizagem escolar, ou seja, “toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Além disso, enfatiza que, primeiramente, devemos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, posteriormente, as características específicas desta inter-relação na idade escolar. “É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (p. 111).

O autor afirma que, para se definir a efetiva relação entre desenvolvimento e aprendizagem, é necessário determinar, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento infantil: o desenvolvimento efetivo e o desenvolvimento potencial da criança. Entendemos o primeiro como “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (p. 111). Em relação ao segundo, temos que “a diferença entre o nível das

tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”³ (p. 112). Vigotskii (2006) também afirma que a zona de desenvolvimento potencial da criança nos permite analisar o processo de desenvolvimento e maturação já produzidos até o momento, bem como os processos que ainda estão ocorrendo e se desenvolvendo, além de determinar os futuros passos e a dinâmica do desenvolvimento infantil.

Ele considera que a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, porém, uma correta organização da aprendizagem da criança conduzirá ao desenvolvimento mental, ativará todo um grupo de processos de desenvolvimento, sendo que essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (Vigotskii, 2006, p. 115).

Para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança nunca acompanha a aprendizagem escolar, como uma sombra segue o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. “Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística” (Vigotskii, 2006, p. 116-117).

Elkonin (1969) afirma que considerar as particularidades da idade das crianças não significa que o pedagogo deva se orientar somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para determinada idade. Isso significaria deter-se artificialmente ao desenvolvimento da criança. A função do pedagogo é tentar adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo não pode basear-se somente no nível de desenvolvimento

³ Define-se *zona de desenvolvimento potencial da criança*, segundo Vigotskii (2006, p. 112), como “o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos”.

existente, este deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas e, regendo-se por estas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. Somente ao conhecer bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que pode ser acessível a elas (em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do seu futuro próximo), o pedagogo pode dirigir real e verdadeiramente a evolução delas.

As aprendizagens realizadas na pré-escola, tal como esta pesquisa revela, devem ser vistas como as potencialidades criadas pelo desenvolvimento. Reafirmamos, uma vez mais, que o fundamental na aprendizagem é justamente o fato de a criança aprender o novo, algo que se inicia, muito embora ela ainda não tenha desenvolvido todas as funções que implicam essa aprendizagem. Portanto, qualquer conceito que for ensinado à criança exigirá dela mais do que sabe naquele momento. Segundo Vigotski (2000, p. 336), “na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma”. O uso, ainda que inconsciente de conceitos generalizados por meio das mediações pedagógicas, é um bom exemplo de que, embora não seja possível à criança compreender conscientemente esse conceito num primeiro momento, a experiência de aprendizagem vivenciada permite-lhe captar não um conjunto de relações implicadas nesse conceito, mas um aspecto ou outro dessa relação que posteriormente se juntam, favorecendo-lhe o domínio consciente desses conceitos.

Para concluir, reafirmamos a importância desta pesquisa para os alunos-pesquisadores do curso de Pedagogia, pela aprendizagem de elaboração de instrumentos metodológicos que se mostraram eficientes para a coleta dos dados pretendidos, por poderem refletir sobre o trabalho educativo escolar como o meio mais importante de adaptação e desenvolvimento das principais estruturas cognitivas das crianças e ainda compreender criticamente as contribuições e os limites que as áreas de conhecimento, mais especificamente a Psicologia, dão aos processos educativos. Melhor dizendo, dados empíricos, oriundos das teorias psicológicas clássicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, elaborados a partir de perspectivas exteriores ao contexto escolar, nos fornecem parâmetros que, embora sejam valiosos, seguramente não são suficientes para as tomadas de decisão em face das ações educacionais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. M. As práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos conceitos não cotidianos na criança pré-escolar. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 12, jan/jun. 2012. Vitória da Conquista, Edições Uesb, 2012.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*: investigaciones psicológicas. Traducido directamente del ruso por Toste Muñiz. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

COLL, C.; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*: psicologia da educação. Tradução de Angélica Melo Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 105-121.

DESSEN, M. A. C.; BORGES, L. M. Estratégias de observação do comportamento em psicologia do desenvolvimento. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs.). *Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; SMIRNOV, A. A.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). *Psicología*. 3. ed. Traducción por Florencio Villa Landa. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 493-560.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S. da; SADALLA, A. M. F. A. de (Orgs.). *Formação de professores*: discutindo o ensino de psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000. p. 69-96.

JOBIM e SOUZA, S. A psicologia do desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Vigotsky um século depois*. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1998. p. 35-46.

LEONTIEV, A. N. Desarrollo de la psiquis: la conciencia humana. In: LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; SMIRNOV, A. A.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). *Psicología*. 3. ed. Traducción por Florencio Villa Landa. México: Editorial Grijalbo, 1960.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Atividade e consciência. In: VILHENA, V. M. (Org.) *Práxis: a categoria materialista de prática social*. v. 2. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

LOUREIRO, M. C. S. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In: PATTO, M. H. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 449-458.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos da educação: partilhando experiência de estágio*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-199.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. 9. ed. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 28 mar. 2012.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2009.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 18. ed. v. 2. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad).

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-118.

O gênero história em quadrinhos: aplicação nos livros didáticos

| Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

| Tairine Queiroz de Souza Lima

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo principal do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) é gerar oportunidades de levar a pesquisa aos alunos dos cursos de graduação. E foi exatamente esse direcionamento à investigação científica que permitiu o desenvolvimento deste trabalho que busca investigar a aplicação do gênero história em quadrinhos (HQ) nos livros didáticos, a partir das abordagens teóricas da Linguística Textual e da Análise do Discurso, tomando como *corpus* os enunciados das histórias em quadrinhos de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio adotados em escolas de Goiânia, na primeira década dos anos 2000.

Vivemos uma realidade na qual o cotidiano de crianças e adolescentes é cada vez mais visual e povoado por uma linguagem midiática e por inovações tecnológicas, as quais produzem profundas transformações nas suas subjetividades e identidades. Entendendo que essas mudanças repercutem na educação, Hernandez (2000) afirma que é necessário estudar o universo visual com o qual crianças e adolescentes se relacionam. De acordo com

Franz (2003), as imagens presentes nas horas de lazer constroem visões sobre a realidade, transmitem valores e crenças e modificam a maneira de as crianças e adolescentes pensarem e atuarem no mundo. Desse modo, quando são levadas ao universo escolar, conseguem uma atenção mais profícua.

Segundo Calazans (2004), as histórias em quadrinhos, um recurso de apoio didático, permitem-nos abordar conteúdos e conceitos em qualquer área e nível de aprendizagem. Como é um material de fácil acesso aos jovens, para entretenimento e lazer, há boa aceitabilidade para a sua leitura. Portanto, sentimos a necessidade de verificar se a inserção das histórias em quadrinhos nos livros didáticos torna-se um instrumento efetivo para a prática educativa.

O estudo acerca dos gêneros discursivos gera a oportunidade de compreender melhor as estratégias linguísticas e discursivas empregadas nos enunciados das HQ por autores de livros didáticos de Português. Entendemos que o aprofundamento das investigações na presente pesquisa possibilita uma fundamentação que pode conduzir ações mais efetivas no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Temos a expectativa de que este estudo possa contribuir para que os professores planejem as atividades de trabalho com as HQ de forma mais abrangente e enriquecedora.

O interesse pessoal acerca dos gêneros discursivos na leitura e na produção de texto foi um dos motivos que nos levou ao estudo desse gênero textual, pois sabemos que as histórias em quadrinhos já foram muito negligenciadas nos livros didáticos, mas atualmente ocorre uma intensa busca desses textos, já que apresentam humor, uma estratégia para que os estudantes tenham mais interesse pela leitura. Outro motivo foi a participação no grupo de estudo “Criar contexto: estudos do texto e do discurso”, que discute textos de Bakhtin na Faculdade de Letras/UFG. Esses estudos obtiveram o apoio financeiro do CNPq, por meio da Bolsa Prolicen, e proporcionaram um aprofundamento acerca do dialogismo e do gênero. A pesquisa na Graduação em Letras, há vários anos, permite pesquisar e entender melhor o trabalho de ensino-aprendizagem das atividades de leitura e produção de textos no ensino básico.

Assim, de acordo com nosso objetivo principal, vamos verificar a importância e os benefícios que as HQ, bem aceitas nos meios de comunicação de massa, podem trazer para a educação, ao serem inseridas como instrumento

pedagógico na escola através dos livros didáticos. Consideramos relevante também apresentar algumas sugestões metodológicas de uso desse gênero na sala de aula e compartilhar os resultados deste estudo com a comunidade científica e com professores do ensino básico.

Nosso trabalho é fruto de uma pesquisa que mescla observações de ordem quantitativa e qualitativa. A vertente quantitativa é construída ao selecionar alguns dados de ordem estatística sobre o emprego de tiras de quadrinhos nos livros didáticos selecionados. O aspecto qualitativo da pesquisa ocorre pelos gestos interpretativistas ao centrar atenção nas observações feitas sobre os dados e pelo levantamento bibliográfico. Nossas investigações acerca da Teoria do Texto e da Análise do Discurso iniciaram-se por um levantamento dos pressupostos teóricos embaixadores. Depois, tomamos como *corpus* os enunciados das histórias em quadrinhos de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio mais adotados em escolas públicas e privadas de Goiânia.

As HQ analisadas foram observadas nos seguintes livros didáticos: *Gramática - Texto: análise e construção de sentido* (volume único) da editora Moderna (Abaurre e Pontara, 2006); *Produção de texto: interlocução e gêneros* (volume único) da editora Moderna (Abaurre e Abaurre, 2007); *Português: linguagens* (3 volumes) da editora Atual (Cereja e Magalhães, 2005); *Novas palavras* (3 volumes) da editora FTD (Amaral et al., 2005) e *Português: projetos* (volume único) da editora Ática (Faraco e Moura, 2005).

Nosso embasamento conceitual liga-se às posturas de Bakhtin (2003) sobre gêneros textuais e outros autores que discutem esse filósofo. Pesquisamos também autores que utilizam os quadrinhos como objeto de estudo em suas pesquisas científicas (Calazans, 2004; Cirne, 1970; Eisner, 2001; Mendonça, 2002; Vergueiro e Ramos, 2009). Além disso, procuramos responder às seguintes questões: Como o gênero história em quadrinhos é aplicado nos livros didáticos? Os autores têm aplicado essa arte sequencial no estímulo ao estudante? As histórias em quadrinhos dão apoio ao trabalho do professor? As HQ são mecanismos eficientes para o processo de ensino e aprendizagem do aluno? Dessa forma, observamos se o emprego das HQ permite uma prática leitora, ao mesmo tempo, individual e coletiva.

Para um melhor resultado, o projeto foi dividido em três partes. Na primeira, procedemos a uma retomada da abordagem da noção de gênero discursivo de Bakhtin (2003), em virtude da importância de sua teoria nos estudos recentes sobre gênero em linguística aplicada, e de sua influência na definição de gênero presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para ampliar nosso conhecimento sobre HQ, estudamos também autores que utilizam os quadrinhos como objeto de estudo em suas pesquisas científicas como Calazans, Cirne, Eisner, Mendonça, e Vergueiro e Ramos. Além disso, revisamos a literatura sobre a abordagem das histórias em quadrinhos na escola e sobre sua importância no estudo de gênero. Na segunda parte, fazemos o levantamento e a análise dos enunciados das histórias em quadrinhos de livros didáticos adotados em escolas de Goiânia. Na última parte da investigação, buscamos levantar algumas sugestões metodológicas de uso dos quadrinhos na sala de aula que contribuam com o trabalho docente no ensino básico e ainda resgatar nossos objetivos iniciais, respondendo às questões colocadas neste estudo.

GÊNERO DISCURSIVO

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor afirma que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso. Cada sujeito tem um infundável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dá conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso específico para aquela ocasião. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p. 282), “quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”.

A concepção de gênero, em Bakhtin (2003), considera aspectos da enunciação nos momentos de interação e as condições sócio-históricas de produção da linguagem. Bakhtin (2006) entende a linguagem em seus aspectos discursivos e enunciativos, como atividade sócio-histórica que privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

Assim, compreende-se que, mais do que nunca, a escola deve formar cidadãos que compreendam melhor o papel da linguagem em todas as esferas e instâncias sociais e que entendam a relação língua-discurso-ideologia, percebendo a primeira como produtora de sentidos por/para sujeitos discursivos. Bakhtin (2003, p. 265) afirma que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

A produção de discursos não acontece no vazio. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Bakhtin (2003) chega à definição de gênero apresentada nos PCN como tipos relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura, partindo da verificação de que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua. Essa utilização se dá em forma de enunciados, os quais, por sua vez, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (p. 261), tanto por seu conteúdo, por seu estilo verbal como por sua construção composicional. Assim, o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação e é por isso que tipos estáveis de enunciado caracterizam gêneros do discurso.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, para ensinar um gênero textual aos alunos, em primeiro lugar, deve-se levá-los a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e compreendê-lo e, assim, produzi-lo na escola e fora dela. Em segundo lugar, é preciso desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que possam ser transferidas para outros gêneros.

Nesse sentido, o professor precisa ficar atento ao que acontece à sua volta, às suas experiências e às dos alunos, para dividir e aprender com eles sobre os gêneros que estão sendo utilizados na sociedade, sob os mais variados contextos. Portanto, cabe ao professor desenvolver atividades que promovam o conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, através de exercícios de análise e de reconhecimento das características comunicativas e formais de cada um, ressaltando seus efeitos comunicativos em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação.

Os PCN sugerem, como metodologia para o ensino de Língua Portuguesa, que se parta de atividades que impliquem o uso da língua, como

produção e compreensão de textos orais e escritos nos mais variados gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem a fim de que o aluno aperfeiçoe o uso. No entanto, ainda é uma realidade pouco comum, principalmente na escola pública, o professor conceber e trabalhar a Língua Portuguesa numa perspectiva enunciativo-discursiva, observando as necessidades de aprendizagem de seus alunos. De acordo com Rojo (2000), em *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*, o mais comum na escola é este profissional estruturar seu trabalho a partir do livro didático.

Atualmente, os professores dispõem do livro didático como apoio para a sua prática pedagógica e, na maioria desses livros, constam propostas de atividades orientadas pela concepção de gênero textual. São vários os gêneros presentes nos livros didáticos, como as propagandas, as histórias em quadrinhos, as entrevistas, as cartas, as notícias, dentre outros.

O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Para Eisner (2001), as histórias em quadrinhos tiveram início nas pinturas rupestres. Podemos encontrar rudimentos delas na arte pré-histórica. Mas, de acordo com L. Iannone e R. Iannone (1994), os precursores desse gênero surgiram na Europa, no século XIX, com as histórias contadas em imagens de Wilhelm Bush e Rudolph Topffer. Criam, assim, o formato original das histórias em quadrinhos ao fazerem uso de elementos como os quadros e pequenos textos. Porém, o primeiro herói de histórias em quadrinhos surgiu no final do século XIX, com *Menino amarelo (Yellow kid)*, desenhado por Richard Outcault, e esse personagem viria estrelar o que muitos consideraram como as primeiras histórias em quadrinhos.

Segundo Mendonça (2002), as HQ surgiram na periodicidade dos jornais e foram ganhando espaço na mídia. No Brasil, consideramos como data de surgimento dos quadrinhos o dia 30 de janeiro de 1879, data da primeira publicação do personagem Nhô Quim, de Ângelo Agostini, na revista *Vida Fluminense*. No penúltimo dia de janeiro, comemora-se o dia do quadrinho brasileiro. Ainda de acordo com o autor, as HQ são facilmente

identificáveis, em razão da peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões; além disso, revelam-se um pouco complexas no que tange ao funcionamento discursivo e à multiplicidade de enfoques possíveis.

Eisner (2001, p. 38) considera os quadrinhos como uma arte sequencial, cuja função fundamental, ao

comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados de quadrinhos.

A sequência de pequenos quadros como arte só se tornou um meio de comunicação de massa por causa do desenvolvimento tecnológico da gráfica. Segundo Cirne (1970, p. 23-24), os “quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes esses que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. Calazans (2004, p. 18) concorda com essa afirmação e acrescenta que “cada quadrinho atua como se fosse uma frase, cada sequência como um parágrafo e cada página como um capítulo, que, se for finalizada com suspense, faz com que o leitor queira continuar a leitura”. Em complementação tomamos a afirmação de Vergueiro e Rama (2008, p. 35), para reforçar que as histórias em quadrinhos são constituídas “por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento”.

Conforme Calazans (2004), as HQ são uma forma de expressão tecnológica típica da indústria cultural, porque permite que seus autores expressem questões científicas, filosóficas, artísticas e políticas sem patrulhamento, e, por se tornarem também uma forma de entretenimento e lazer, não encontram resistências por parte dos alunos.

Neste estudo, seguimos a linha teórica trabalhada por Mendonça (2002) e Ramos (2007, 2009), que veem os quadrinhos não como um gênero único, mas como um grande rótulo que abriga vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos. Podem

ser agregadas a esse gênero as tiras, o *cartum*, a charge, os gibis e os diversos modos de produção das histórias em quadrinhos. Para Mendonça (2002, p. 197), “distinguir esses gêneros é difícil, mesmo para os profissionais da área”.

A charge é um texto humorístico que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário, exposto inteiramente numa forma gráfica. O *cartum* surgiu depois da charge e não está vinculado a um fato do noticiário, expressa ideias e opiniões (crítica política, esportiva, religiosa, social). A charge, por estar vinculada ao noticiário, envelhece e torna-se de difícil compreensão depois de muitos anos, enquanto o *cartum* é mais atemporal.

O *cartum* e a HQ diferenciam-se, pois ambos compõem-se de um ou mais quadrinhos numa sequência narrativa, o que é opcional para o *cartum*, mas obrigatória para a HQ, visto que é um gênero narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro; apresenta desenhos, quadros, balões e/ou legendas, em que é inserido o texto verbal e conta com personagens fixos. Segundo Mendonça (2002, p. 198), da HQ surgiram as tiras que são um subtipo da HQ, porém mais curtas (até quatro quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, envolvendo temáticas que satirizam aspectos econômicos e políticos do país.

Para o autor (2002), as HQ são do tipo narrativo, devido à predominância da sequência na maioria dos casos. Há ainda uma seleção dos quadros a serem sequenciados, o que demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor, de modo a preencher as lacunas e reconstruir o fluxo narrativo. As narrativas sequenciais realizam-se por meio de texto verbal e não verbal que buscam reproduzir a fala nos balões, abusam de onomatopéias e têm a presença constante de interjeições e reduções vocabulares. Mendonça (2002, p. 197) afirma que as HQ situam-se “numa verdadeira ‘constelação’ de gêneros não verbais ou icônico-verbais assemelhados”.

HQ NA ESCOLA E NOS LIVROS DIDÁTICOS

Vergueiro e Ramos (2009) afirmam que o uso da história em quadrinhos é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN). Seu caráter globalizador proporciona a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitar diferentes habilidades interpretativas, visuais e verbais.

Segundo Mendonça (2002, p. 202), “apesar de já serem aceitas como objeto de leitura fora das salas de aula, as HQ ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha”. Para Eisner (2001), as razões para isso teriam relação com o uso e a temática das HQ, que, por serem divertidas, atraem o interesse do aluno pelo conteúdo. Para Vergueiro e Rama (2008, p. 21),

[a] inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

De acordo com Mendonça (2002), os jovens são considerados como “não leitores” e existe uma ideia pré-concebida de que se mostram contrários a atividades de leitura. No entanto, quando se trata de determinados objetos de leitura, como imprensa digital ou quadrinhos, eles são ótimos leitores. Várias famílias consideram-nos como leitores assíduos de tramas com diversos personagens, heróis ou anti-heróis, montadas através de quadrinização, que ganham a preferência da maioria.

Uma pesquisa de Serpa e Alencar, publicada em 1988, na revista *Nova Escola*, mostra que os alunos gostam mais de ler quadrinhos do que qualquer outro tipo de gênero e que as HQ são usadas como um recurso de apoio para o ensino. As tentativas apresentadas nesse estudo evidenciam que elas podem ser empregadas em todos os níveis de aprendizado, desde a fase de alfabetização até o ensino universitário. Calazans (2004, p. 10) afirma que “todo professor sabe que as HQ seduzem os leitores, proporcionando uma leitura prazerosa e espontânea”. As HQ são acessíveis, não somente aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido. Além

disso, elas podem estimular a imaginação das crianças e contribuir com a fluência na leitura.

Esse gênero textual vem sendo utilizado em livros didáticos há mais de quatro décadas. Artistas e pedagogos unem-se para aproveitar as possibilidades técnicas, narrativas e expressivas dos quadrinhos no que tange à disseminação mais eficiente de conhecimento. Entretanto, Luyten (1984) adverte que, pelo caráter comercial de muitos livros didáticos, ocorrem deturpações. De acordo com essa pesquisadora de quadrinhos, o erro mais comum nas obras didáticas é o uso dos quadrinhos com excesso de texto e imagens muito chamativas em detrimento do conteúdo.

Luyten (1984, p. 88-89) afirma que “há livros que, apenas para vender mais, inserem alguns elementos de quadrinhos (balões ou onomatopeias) em velhas imagens conhecidas. [...] Quando a quadrinização é mal feita, a imagem pode transmitir figuras deturpadas, gerar estereótipos, conotações ideológicas, ou seja, interpretações errôneas dos acontecimentos”. Mas, apesar de tudo, a autora considera que, quando bem utilizadas, as HQ podem ser boas aliadas do ensino.

Para Calazans (2004), cabe ao professor estudar atentamente o material quadrinizado disponível e acrescentar o emprego das revistas em seus objetivos didáticos e na proposta pedagógica da escola. Os limites do emprego de HQ em sala de aula estão relacionados com os limites da criatividade de cada professor, já que, de posse do material, pode motivar os alunos à leitura, ao debate sobre os temas abordados ali e até à produção de novos quadrinhos. Assim, eles passam de meros consumidores a autores e atores de suas próprias histórias de vida. Esse tipo de atividade ajuda os professores a detectar problemas relacionados, por exemplo, à escrita e a encontrar soluções para eles.

APLICAÇÃO DAS HQ NOS LIVROS DIDÁTICOS

O presente estudo selecionou e analisou os livros didáticos de português (LDP) mais utilizados nas escolas em 2010 e 2011. No que diz respeito à análise das coleções, fizemos o levantamento da frequência de utilização

das histórias em quadrinhos e também verificamos a forma como esse material está sendo utilizado pelos autores dos LDP. A Tabela 1 mostra a frequência com que as histórias em quadrinhos, nacionais e estrangeiras, foram encontradas nas coleções analisadas.

Tabela 1: Quantitativo de HQ nacionais e estrangeiras encontradas nos livros didáticos.

LIVROS	TIRAS		CHARGE		CARTUM		HQ
	Nac.	Estran.	Nac.	Estran.	Nac.	Estran.	Nac.
<i>Gramática - Texto: análise e construção de sentido</i>	109	156	-	1	14	5	1
<i>Produção de texto: interlocução e gêneros</i>	3	11	10	1	1	-	-
<i>Português: linguagens</i>	140	26	2	-	15	2	4
<i>Novas palavras: língua portuguesa</i>	13	16	8	-	-	-	-
<i>Português: projetos</i>	3	3	3	-	4	2	-

*Levantamento feito pelas autoras.

Quanto à utilização das HQ nos volumes analisados, os dados da tabela acima nos mostram que as autoras Maria Luiza Abaurre e Marcela Pontara utilizam uma quantidade maior de HQ em relação aos outros autores. Sobre o uso de HQ estrangeiras, pode-se verificar que essas autoras as utilizam em quantidade maior que os demais autores das coleções. Já os autores William Cereja e Thereza Magalhães fazem mais uso das HQ nacionais. É perceptível, ao observarmos os dados na tabela, que os autores dos LDP têm uma preferência pelas tiras e uma possível justificativa para isso pode ser o fato de elas serem atemporais.

Com base nas análises feitas nos livros didáticos, constatamos que as HQ estrangeiras mais exploradas são *Hagar*, de Dik Browne; *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson; *Mafalda*, de Quino; e *Garfield*, de Jim Davis. Em relação às HQ nacionais, as mais trabalhadas são *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa; *Piratas do Tietê*, de Laerte; e *Níquel Náusea*, de Fernando Gonsales.

Pudemos verificar, ao longo da pesquisa, que existe um maior enfoque no trabalho das HQ relacionadas ao ensino de gramática, ou seja, são utilizadas como pretexto para o ensino das regras gramaticais e para que os alunos encontrem e analisem substantivos, verbos, pronomes, preposições, conjunções, dentre outras classes gramaticais. De acordo com Neves (2000 apud Mendonça, 2002, p. 203), “a exploração dos quadrinhos nos LDP é pobre, limitando-se, na maioria das vezes, à utilização desse gênero como pretexto para exercícios de metalinguagem, do tipo “classifique o pronome usado no 2º quadrinho”.

Os autores dos livros citados nos itens 1, 3 e 4 da tabela utilizam os quadrinhos especialmente para introduzir conceitos gramaticais, ou seja, para explicar o conteúdo da unidade em questão. Isso ocorre de forma bem clara na parte relacionada à gramática. O mesmo fato não ocorre de forma significativa com os autores dos livros dos itens 2 e 5 da tabela acima. Isso porque o livro do item 2 é direcionado à produção textual e o do item 5 não apresenta uma seção gramatical específica para cada unidade e sim um apêndice gramatical no fim do livro.

No livro *Produção de texto: interlocução e gêneros*, as autoras fazem uma abordagem diferente daquela feita pelos demais autores. Esse é o único livro que aborda o gênero histórias em quadrinhos de forma mais significativa, levando em consideração sua funcionalidade e sua aplicação útil. Além disso, esse LDP seleciona os quadrinhos como instrumento de interação social. No capítulo 3 desse livro, denominado “Os gêneros do discurso”, as autoras exploram a charge e levam os alunos a reconhecerem suas características e a dominarem os recursos gráficos específicos do gênero. Na seção especial desse capítulo, “Procedimentos de leitura II: como ler nas entrelinhas”, elas analisam diversas tiras, situam o leitor em relação às personagens e explicam como se deve proceder à leitura crítica de cada uma delas. Ainda evidenciam a impotência de reconhecer pressupostos e implícitos e ser capaz de fazer inferências e de estabelecer relações intertextuais.

Na maioria dos LDP, ao propor os exercícios, os autores não exploram uma leitura interpretativa, na qual o aluno perceba o humor e a crítica dos quadrinhos. Às vezes, o gênero é uma simples proposta de motivação para a

produção textual ou simplesmente os autores pedem que o aluno identifique um elemento das classes gramaticais destacado no(s) quadrinho(s). As sequências, em geral, são um pretexto para um exercício de gramática. Dessa forma, se não houver uma intervenção do professor, além do livro didático, não são identificadas as características do gênero e nem há uma leitura crítica do texto.

Neste trabalho, observamos que todos os gêneros discursivos surgem da proposta de uma prática, ao mesmo tempo individual e coletiva, de acordo com Bakhtin (2003), e, apesar das negligências na abordagem metodológica das HQ, a maioria dos autores tem aplicado essa arte sequencial como estímulo ao estudante, pois a história em quadrinhos atrai o aluno e o seduz, levando-o a uma leitura prazerosa e espontânea. Isso ocorre, sobretudo, pelo tom humorístico, presente em boa parte das HQ, e também pela sua ludicidade.

O uso de quadrinhos por autores de livros didáticos, para articular conteúdos curriculares, pode ser considerado uma proposta para que professores possam orientar suas atividades sob uma perspectiva construtivista. Logo, o educador pode utilizar as HQ contidas nos livros didáticos para propor uma aprendizagem mais abrangente e enriquecedora. Entendemos que os textos não devem privilegiar apenas o aprendizado de regras gramaticais que levam à construção de um conhecimento fragmentado e desvinculado do cotidiano dos alunos. Ao propor uma nova forma de abordagem das HQ, que tenha relevância social e contribua com o desenvolvimento social do aluno, o professor está agindo de acordo com os PCN.

O caráter globalizador das HQ proporciona a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitar diferentes habilidades interpretativas, visuais e verbais. Segundo Mendonça (2002, p. 203-204), os quadrinhos podem ser explorados como se faz com qualquer outro gênero ao considerar seus recursos diversos para seu funcionamento. Em relação às atividades de leitura, a exploração de diversos aspectos de sentido é a base das atividades. Nas atividades de produção, pode-se sugerir que os alunos criem histórias em quadrinhos; mas é preciso que se tenha o que dizer, para que dizer, para quem dizer e como dizer.

As HQ são recursos usados no processo de ensino e aprendizagem e sua importância em sala de aula é destacada por Mendonça (2002). Para essa

autora, o uso dos quadrinhos no ensino é imprescindível para que o professor possa explorar sua constituição e sua produção de sentidos. Com o uso mais interpretativo dos quadrinhos, o aluno pode desenvolver sua capacidade de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação.

O gênero história em quadrinhos, abordado pelos autores dos LDP, dá apoio ao trabalho do professor, mas cabe a esse último estabelecer o vínculo entre o material didático de língua portuguesa, nesse caso o texto, e o aluno. Já que se espera que esse tipo de procedimento leve ao domínio das práticas de linguagem, o primeiro passo é saber se o docente tem feito isso a partir da noção de gênero discursivo, pois os trabalhos com textos, desconsiderando as particularidades do gênero, “redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida” (Bakhtin, 2003, p. 265). Como sabemos, o emprego de tiras ou quadrinhos, apenas para levantar aspectos descontextualizados de gramática, de modo algum, promove um aprendizado significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* permitiu constatar que existem limitações no direcionamento dado ao gênero, em especial nos aspectos sociocomunicativos, pois os autores dos livros didáticos, em geral, ainda não absorveram completamente as abordagens teórico-práticas da literatura linguística.

Mendonça (2002), em seu estudo, afirma que as HQ são negligenciadas na escola, apesar de relevantes. Em nosso estudo, verificamos que elas ainda são pouco valorizadas nos livros didáticos, uma vez que são encontradas, sobretudo, como pretexto para o ensino da gramática normativa ou como apoio a outros tipos de gêneros discursivos e não são vistas como importante material de apoio ao ensino de Português.

É evidente que há necessidade de mudanças substanciais na abordagem metodológica e que o gênero pode ser trabalhado na escola de forma que leve em conta sua funcionalidade, sua aplicação interpretativa fora do ambiente escolar. Isso possibilitaria situações de ensino que refletissem as circunstâncias reais da comunicação.

Para que o aluno possa desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação do gênero discursivo HQ, é necessário que o professor estabeleça estratégias específicas para esse fim. E essas estratégias devem se basear em certos conceitos tais como: a presença da intertextualidade, dos implícitos e subentendidos, os valores socioculturais, a linguagem verbal e não verbal existentes, dentre outros.

O gênero, visto como instrumento de interação social, dá forma e volume à estrutura, transforma comportamentos em uma dada situação, representa a atividade e a materializa, e é lugar de transformação, de exploração, de enriquecimento de possibilidades. É necessário evidenciar que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem, desafiam e reconstroem as práticas sociais. As HQ, nos livros didáticos, podem ser consideradas uma estratégia construtivista desde que promovam reflexões e que haja a construção de significados como resultado da compreensão de diversas situações retratadas nesse tipo de texto.

Esperamos que este texto contribua com a elaboração de livros didáticos, que, ao fazer uso das HQ, tenham encaminhamentos mais direcionados a uma aprendizagem significativa, fulcrada na construção de conceitos, reflexões e usos da língua. Este trabalho de uma jovem pesquisadora em Iniciação Científica mostra que esse é um bom caminho para a compreensão do processo discursivo, integrante da realidade do aluno. O ensino na graduação e a pesquisa didática devem voltar-se para a compreensão e ampliação dos conhecimentos já adquiridos, instrumentos de suma importância para o desenvolvimento educacional do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M. *Gramática - Texto: análise e construção de sentido*. Vol. Único – Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. Vol. Único – Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2007.
- AMARAL, E. et al. *Novas palavras: língua portuguesa*. Vol. 1, 2 e 3 – Ensino Médio. 2. ed. renov. São Paulo: FTD, 2005.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *A estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2010.
- CALAZANS, F. M. de A. *História em quadrinhos na escola*. São Paulo: Paulus, 2004.
- CIRNE, M. *A explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. Vol. 1, 2 e 3 – Ensino Médio. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.
- EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. *Português: projetos*. Vol. único. São Paulo: Ática, 2005.
- FRANZ, T. S. Para ler e entender videogames. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 161, abril 2003. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/ler-entender-videogames-426695.shtml>>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.

LUYTEN, S. B. (Org.). *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: UCBC/ Paulinas, 1984.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007. 424 f. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/...04092007.../TESE_PAULO_EDUARDO_RAMOS.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, R. H. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VERGUEIRO, W.; RAMA, A. (Orgs.). *Como usar histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

O ensino de texto e leitura como produtor e reproduzidor de crenças: uma reflexão com professores em formação graduandos em Letras e Pedagogia

| **Maurício Viana de Araújo**

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

De acordo com a proposta deste livro – divulgar pesquisas desenvolvidas nos cursos de formação de professores dentro de programas de iniciação científica – este texto apresenta uma experiência reflexiva e prática que constituiu um projeto submetido ao edital 1/2009 do Programa Institucional de Bolsas de Graduação (Pibeg), da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, que tem o objetivo de incentivar projetos que deem ênfase ao estímulo à interdisciplinaridade e à integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação de alunos de graduação.

O projeto “As crenças sobre a produção escrita e a leitura e as suas implicações na aprendizagem dessas habilidades pelos estudantes” foi desenvolvido no segundo semestre de 2009. Ele tomou forma com a constatação de que, a despeito da existência de muitas crenças sobre o texto e a leitura em nossa cultura e de que, também, seu ensino se converte numa instância de reprodução e transmissão da ideologia dominante, isso quase nunca é objeto de reflexão sistemática nos cursos de graduação. Essa omissão faz

com que uma faceta muito importante do ensino de texto e leitura fique completamente desconhecida pelos alunos.

A importância desse tipo de reflexão torna-se ainda mais evidente, quando se atenta para o papel que o ensino de texto e de leitura tem para a educação como um todo, uma vez que são as habilidades privilegiadas pela escola para a produção e propagação do conhecimento. A centralidade da leitura e da escrita em relação à aprendizagem de outras habilidades intelectuais se reflete na energia e no tempo despendidos pelos sistemas educacionais para tornar os alunos proficientes nelas. São, leitura e escrita, de fato, saberes de natureza linguística e, como tais, ideologicamente constituídos e constituidores de ideologias, cujo alcance vai muito além da escola, constituindo-se em pilar de nossa cultura letrada.

O projeto foi uma iniciativa de fazer da reflexão sobre leitura e escrita uma oportunidade para problematizá-las, situando-as como eixo de práticas e representações das quais o professor de língua portuguesa não poderia deixar de ter consciência, sob pena de ficar sem compreender muito daquilo que se dedica a ensinar. Nas atividades e reflexões desenvolvidas no contexto do projeto, buscamos aprofundar nosso olhar um pouco para além da “linha d’água” que esconde o universo pouco conhecido, mas imenso e complexo, do *iceberg* constituído pelo texto e pela leitura: nossos íntimos dos quais muito nos escapa, talvez mesmo por nos parecerem ilusoriamente tão ao alcance das mãos.

Tendo em vista a intenção interdisciplinar do projeto, as duas bolsistas¹ que participaram dele eram originárias de diferentes licenciaturas, Letras e Pedagogia, que, embora tenham as suas especificidades, apresentam muitos objetivos afins no que diz respeito à formação de seus graduandos, visto que o texto e a leitura integram os seus currículos e muitos de seus egressos atuam como professores de leitura e produção de textos.

No contexto do projeto, buscamos compreender os papéis que os professores podem ter, não só na reprodução de crenças sobre o texto e a leitura,

¹ Dayane Martins da Silva é graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Pâmela Pereira Guimarães, graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia.

mas também na reprodução de crenças de um modo mais geral, através de suas práticas pedagógicas. Buscamos, também, especular em que medida o entendimento desse mecanismo, em grande parte inconsciente, de reprodução ideológica, que é parte do processo de ensinar a ler e escrever, pode contribuir com uma mudança de perspectiva em relação ao ensino de texto e leitura e, conseqüentemente, com a transformação das práticas docentes. As reflexões tiveram como ponto de partida as nossas próprias experiências de indivíduos também marcados por crenças, conscientes e inconscientes, construídas em nossas histórias de aprendizes do texto e da leitura em um sistema educacional do qual somos herdeiros e para o qual retornamos como professores.

Desejávamos, assim, uma compreensão do papel da leitura e do texto, como objeto de crenças e como transmissores de crenças, a começar por nós mesmos que estávamos refletindo sobre elas. Era nosso pressuposto que o fato de colocar-se em perspectiva pode transformar a prática docente: a confrontação dos textos lidos com as nossas próprias experiências seria uma oportunidade de autoconhecimento crítico e um caminho para práticas docentes preocupadas com o papel “subterrâneo” e, muitas vezes, “corrosivo” que as crenças sobre texto e leitura, ou por eles produzidos, podem ter, não só no que diz respeito à aprendizagem dessas habilidades, como também em muitos aspectos da vida, aparentemente independentes delas.

O projeto, que teve duração de um semestre, foi desenvolvido em duas partes. Na primeira, mais extensa, as atividades eram semanais, com fichamentos de textos e uma reunião das bolsistas com o orientador nas tardes de sexta-feira, quando tínhamos uma sessão de reflexão sobre os temas abordados na bibliografia estudada. Na segunda parte, foram elaboradas e oferecidas três oficinas para a comunidade discente em geral, abertas a todos os alunos da universidade que se interessassem por elas, tendo em vista socializar as nossas reflexões acumuladas nas leituras já feitas na primeira etapa do projeto.

Iniciamos o nosso estudo, partindo da constatação de que muitas ideias bastante populares expressam uma visão negativa sobre o texto e a leitura. Muitas pessoas já ouviram histórias acerca de alguém que teria ficado louco de tanto ler, como que confirmando o perigo que a leitura representaria

para a sanidade mental. Há outros dizeres, também, que associam a calvície ao excesso de leitura e, ainda se diz, de quem gosta de ler, que é um tanto alienado da vida social. Por outro lado, também há uma fetichização do livro e da capacidade de escrever. Muitos dão ao livro uma autoridade quase sagrada, o que exclui dos mortais comuns, com os quais a maioria de nós nos identificamos, a possibilidade de imaginar escrever umas poucas páginas que sejam. Aliás, às vezes, nas salas de aula, quando alguém escreve algo considerado acima da média, surgem vozes incrédulas, pondo em dúvida a capacidade do autor de ter feito aquilo “de cabeça”, talvez pressupondo ser a capacidade de escrever uma excepcionalidade reservada a iluminados.

Essa primeira abordagem, de caráter um tanto impressionante e talvez heterodoxo, nos serviu como preparação para um questionamento que pôde aprofundar-se mais rigorosamente com a leitura da bibliografia do projeto.

LEITURAS E REFLEXÕES SOBRE TEXTO, LEITURA, CRENÇAS E IDEOLOGIA

Nesta seção, são apresentados resumos das leituras e reflexões teóricas que foram feitas no âmbito do projeto, quando buscamos pensar a ideologia, de um modo geral, e as crenças de várias naturezas relacionadas ao ensino do texto e da leitura. São nove textos que inevitavelmente provocam uma reação do leitor, por causarem fissuras na invisível, mas toda poderosa crosta ideológica em que estão encerradas a escola e o universo do ensino, particularmente o do texto e da leitura.

Começamos com uma reflexão sobre a ideologia, da qual as crenças são manifestações, fazendo uma leitura de Bakhtin (1992). Com ele, pudemos pensar sobre a natureza essencialmente ideológica da linguagem. O autor afirma que a linguagem é de natureza social, acentuando o papel fundamental que têm para ela a fala e a enunciação. Para Bakhtin (1992), são as condições da comunicação, ligadas às estruturas sociais, que a determinam; o indivíduo sozinho não tem poder sobre a linguagem, recebe-a do seu meio social e a devolve por meio de seu discurso.

A língua é constituída por signos, que remetem a uma realidade externa a eles mesmos, mas, para o autor, o signo não está obrigado a representar

fielmente uma realidade, podendo distorcê-la ou apresentá-la segundo um determinado ponto de vista: o signo é, portanto, um objeto ideológico. Segundo Bakhtin (1992, p. 32), “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutualmente coincidentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico”.

O autor também afirma que a palavra é o signo mais puro, “o fenômeno ideológico por excelência” (1992, p. 36-37), porque não tem outra função a não ser significar. Ela é um signo neutro, diferentemente de outros signos sociais, pois não pertence a nenhum domínio específico, podendo ser preenchida por qualquer função ideológica.

Bakhtin (1992) se esforça em ressaltar um ponto que tem as mais complexas consequências: a relação de dependência do signo linguístico com as relações de produção, a estrutura sociopolítica e as condições em que as interações acontecem, colocando-o sempre como dependente do “horizonte de uma época e de um grupo social determinado” (p. 44).

Esse conceito bakhtiniano do signo ideológico é importante para compreendermos um pouco do ensino do texto e a da leitura. Uma vez que as palavras escritas são representações gráficas dos signos linguísticos, sendo, portanto, igualmente ideológicas, podemos pensar nos textos como formas de interação linguística que estão sujeitas às mesmas regras do discurso falado. Assim, os textos, como formas de interação por meio de signos linguísticos, também dependem das relações de produção, da estrutura sociopolítica e das condições de interação.

Os textos, que são discursos escritos, são constituídos de signos linguísticos ideológicos, logo reproduzem as ideologias daqueles que os escrevem. No caso dos textos escolares, em geral, são veículos da ideologia dominante. Ao mesmo tempo em que os textos são constituídos de signos, eles, como produtos culturais, também se tornam signos, pois Bakhtin (1992, p. 32) afirma que “todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades”. O texto, como signo, desse modo, passa a ser ele mesmo um produto ideológico. Dessa forma, os textos, que são produtos ideológicos

constituídos por signos ideológicos, reproduzem crenças, como também são determinados por crenças.

A leitura de Lopes (1988a, 1988b) nos permitiu refletir sobre o papel nem sempre positivo que a escola e os livros didáticos podem ter para a aprendizagem da escrita, contrariando o que se esperaria deles, já que é para a escola que vamos com o fim de aprender a escrever, tarefa realizada usando-se os livros didáticos.

Lopes (1988a, p. 3-4) afirma que os problemas com o texto começam no início da escolarização. Muitas cartilhas, já na alfabetização, oferecem, para a aprendizagem, textos fragmentados e sem sentido: aquelas famosas frases do tipo “A lua vê a pipa/ A pipa voa, voa”, em que se sacrifica a significação em favor da fixação dos sons das sílabas. A autora acredita que esse tipo de texto não faz sentido para a criança, porque não tem relação com o seu conhecimento de mundo, contudo é esse modelo, fragmentado, desprovido de sentido, que ela vai fixando por meio de ditados, cópias e exercícios, e é improvável que não o reproduza ao escrever, embora seus textos orais sejam coerentes e bem estruturados.

Lopes (1988a, p. 5) defende a concepção de que a aprendizagem da escrita deveria partir da linguagem da criança. Deveria haver uma transposição da linguagem oral para a escrita, do modo mais natural possível, o que seria importante também para a leitura porque

a escrita está intimamente associada à leitura. São processos simultâneos e interdependentes. A leitura interage na produção escrita e essa vai interagir na leitura, continuamente. A elaboração de um texto escrito é uma outra leitura produzida que está formalmente relacionada à leitura do mundo. (1988a, p. 6-7)

Lopes (1988a, p. 7-8) lembra que o texto descontextualizado e fragmentado da escola não leva em conta a expressão das emoções da criança; quando escreve bilhetinhos informais, em que não espera ser censurada, é que ela se permite fazer um verdadeiro texto. Aqui, também, surge o problema das correções, em que o professor espera do titubeante aprendiz a produção de um texto perfeito, não considerando as naturais imperfeições da aprendizagem nem o fato de que não está ensinando a produzir textos

autênticos. A criança não pode dar o que não recebeu, então a produção de textos pode se transformar, daí em diante, em fonte de ansiedades.

Lopes (1988b, p. 161-162) coloca a produção de textos no quadro maior do ensino de língua materna, caracterizado por endeusamento da gramática normativa, rigidez metodológica, dogmatismos, formalismos e falta de explicitação dos objetivos reais do ensino. Para a autora, não se deveria falar em ensino de língua materna, mas de aperfeiçoamento ou desenvolvimento, porque toda criança já apresenta uma vasta experiência linguística quando vai para a escola. O ensino deveria “partir sim das múltiplas experiências e realidades, tanto vivenciais como linguísticas da criança, das suas leituras de mundo não formais e canalizá-las para a dimensão gráfica da leitura e, posterior ou paralelamente, para a escrita” (1988b, p. 162).

A leitura de Deiró (2005) nos permitiu refletir sobre como os livros didáticos traduzem e veiculam a ideologia dominante. A autora nos apresenta a educação formal como instrumento da formação social capitalista, que é introjetada inconscientemente e passa a fazer parte das estruturas de pensamento dos estudantes. Os textos analisados pela autora são das séries iniciais da educação e tratam dos mais variados aspectos da vida, como as virtudes, a família, a escola, a pátria, o campo e a cidade, as profissões, as relações raciais e entre classes sociais.

O que há de comum, na maioria desses textos, é a idealização dos temas apresentados. As relações humanas e as do homem com a natureza são sempre harmoniosas, nunca existindo qualquer tipo de conflito ou contradição. As classes sociais estão em seu devido lugar e todos estão muito satisfeitos com a sua condição, não importa quão pobres possam ser e o trabalho que realizam. Dá-se ênfase à obediência à autoridade do pai, do professor, do diretor etc. A escola é um lugar maravilhoso, onde a criança feliz e estudiosa trilhará o caminho para um futuro feliz. A cidade é limpa e organizada e as pessoas que andam por ela estão sempre sorridentes, cuidando de suas obrigações sem apresentar cansaço. O homem branco é o chefe, o líder, o que sabe. O índio é ridicularizado e está a serviço do branco. Os negros são empregados. O campo é idílico, onde tudo são flores e há passarinhos cantando; lá não há desmatamentos, assoreamento de rios nem agrotóxicos.

A pátria é nossa mãe gentil, à qual devemos servir e também defender, sem fazer perguntas. Há, dessa maneira, nos textos das séries iniciais, uma lógica de naturalizar o *status quo* e justificá-lo.

A pesquisa de Deiró (2005) foi feita há mais de trinta anos, mas isso não invalida as suas análises, se vistas a partir da perspectiva atual. Embora muitas coisas tenham mudado, nas relações sociais de todos os níveis, no aparecimento de nova conscientização etc., o capitalismo trata de acomodá-las à sua lógica e os livros didáticos continuam, de um modo geral, a cumprir o seu papel de justificar o que é melhor para o sistema. Novas cores, modernos *designs* e metodologias estão a serviço do mercado. É bom lembrar, no entanto, que as relações no mercado têm toda uma sutileza, à qual é preciso estarmos atentos para não sermos enganados.

A leitura de Costa (2002) nos permitiu ir além do texto e da leitura e refletir um pouco sobre as relações entre a educação e o poder constituído: o autor nos alerta sobre as “coincidências” existentes entre o desenvolvimento do neoliberalismo globalizado e o aparecimento de projetos educacionais transnacionais padronizados na América Latina, que têm paralelos com os modelos impostos de fora para a região durante os períodos ditatoriais dos anos 1960 e 1970.

Os PCN, apesar de seus inegáveis pontos positivos, aparecem exatamente nesse contexto geral da implementação dos programas de inspiração neoliberal, em que o Brasil também está incluído. Os PCN, portanto, não são um fato isolado e desligado de interesses mais abrangentes do capitalismo. Eles estão dentro de sua lógica de globalização dos mercados.

Pudemos perceber, baseados em Costa (2002) e nas demais leituras, a pervasividade da ideologia que se articula nos projetos educacionais de alcance internacional, que redundam em políticas públicas nos países e chegam até a escola por meio dos livros didáticos que, finalmente, vão parar nas mãos dos alunos. O aprendizado da leitura e da produção de textos dificilmente ficaria imune a esse processo em que tudo se articula em favor do estabelecimento de um modelo sociopolítico e econômico hegemônico.

A leitura de Downing (2003) nos levou de volta ao nosso projeto mais restrito de pensar sobre o texto e a leitura. Já no começo do seu artigo, o

autor apresenta uma questão que põe em descoberto um pressuposto mais ou menos generalizado de que a reflexão sobre a qualidade da influência da escola na aprendizagem da leitura e da escrita não é muito comum entre os profissionais da educação:

Para alguns educadores poderia parecer estranho o título desta exposição. “Por que – dirão – temos de debater a influência da escola no desenvolvimento da lectoescrita, se o propósito fundamental da escola é precisamente ensinar às crianças a ler e escrever e sua eficácia é manifesta? (2003, p. 182)

O autor apresenta duas razões para que seja questionada a qualidade da influência da escola na lectoescrita das crianças. Primeiro, não é aconselhável aceitar cegamente os papéis pretendidos pelas instituições sociais, quaisquer que sejam. Segundo, a percepção sobre o papel da escola no início da aprendizagem da escrita e da leitura pode estar fundamentada em estereótipos que escondem a realidade. Downing (2003) crê ser arriscado supor que a influência da escola na aprendizagem inicial dos textos seja necessariamente positiva. O que a garante? Para o autor, de fato, o papel dela pode ser tanto positivo quanto negativo, dependendo de muitas variáveis, como a estrutura física dos prédios, a disponibilidade de livros, o comportamento dos professores e a interação entre todos os que fazem parte dela.

Ele chama a atenção para a necessidade de se levar em conta os conceitos infantis da língua falada e da escrita para que a aprendizagem possa progredir:

Para raciocinar de uma maneira efetiva sobre as tarefas de leitura e escrita, é mister que as crianças formem conceitos sobre as funções comunicativas e os traços linguísticos da fala e da escrita. A escola influi, favorável ou desfavoravelmente, no desenvolvimento da lectoescrita, segundo facilite ou impeça o crescimento desses conceitos formais e funcionais da linguagem. (Downing, 2003, p. 192)

O texto de Downing só toca muito marginalmente na questão das crenças sobre a leitura e a escrita, mas nos serviu para pensarmos em como os estereótipos, se não forem questionados, podem fazer com que o professor passe ao largo dos problemas reais dos livros didáticos, dos alunos e da escola, mesmo tendo toda uma vida dedicada a eles. Sem uma reflexão

sobre a prática, no que diz respeito à escola e à aprendizagem do texto e da leitura, continuaremos a repetir velhos chavões, justificando os problemas e deixando de lado o questionamento das crenças relacionadas a todos os que, de um modo ou de outro, têm algum tipo de relação com esses participantes da vida educacional: alunos, professores, escolas etc. Se as questões mais fundamentais não forem tocadas, o esforço em pensar os problemas da produção textual e da leitura corre o risco de ser infrutífero.

A leitura de Marcuschi (1996) levou-nos a refletir sobre a escamoteação que fazem muitos exercícios dos livros didáticos, não cumprindo o que prometem. O autor faz uma análise, em manuais de ensino de língua portuguesa, das seções de exercícios de compreensão de textos, para verificar se realmente exercitam a compreensão, aprofundam o entendimento e conduzem a uma reflexão crítica de textos. Em vez de promoverem a compreensão dos textos, no entanto, esses exercícios promovem o que Marcuschi chama de atividades de “copiação”.

Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale... partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto. (1996, p. 64)

Esses exercícios, segundo o autor, podem até ser necessários, mas não estão a serviço da compreensão de textos. Eles trabalham, na realidade, suas estruturas formais ou identificam a compreensão com “identificação de informações objetivas e superficiais” (Marcuschi, 1996, p. 64).

A análise de 1.463 perguntas de manuais de língua portuguesa do 2º ao 7º ano, de escolas públicas e particulares, revelou que cerca de 60% delas eram cópias ou citação de alguma parte do texto. Perguntas de caráter pessoal, desconectadas dos textos, eram outros 30% do total. Perguntas que exigiam o relacionamento de informações de dois ou mais textos se restringiam a apenas 5%, e praticamente não havia preocupação com a reflexão crítica. O autor afirma que, mesmo quando o texto trata de questões problemáticas

que poderiam provocar uma atitude crítica, as perguntas só se referem a informações evidentes, sem irem além, nas implicações do que está escrito.

Como o professor terá consciência dessa escamoteação dos exercícios de compreensão? Já que o professor quase só encontra esses exercícios de “copiação”, no material com que trabalha, como poderia fazer ideia de que os exercícios de compreensão deveriam ser diferentes? Esse seria um dos papéis da formação do professor de português. Ela deveria oferecer-lhe a oportunidade de conhecer um pouco de teoria de compreensão textual.

Segundo o autor, tendo conhecimento de teoria de compreensão textual, o professor em formação saberia da importância de se conhecer as noções de língua e texto adotadas pelos manuais de ensino de língua portuguesa e, desse modo, poderia avaliá-los. Ele poderia perceber as incongruências entre o que os exercícios propõem e o que realmente realizam e estaria em condições, inclusive, de fazer escolhas mais adequadas do material didático a ser usado em suas aulas.

A leitura de Pécora (1999) nos deu a oportunidade de poder aprofundar um pouco mais a reflexão sobre o papel da escola em relação a problemas textuais apresentados pelos alunos. O autor afirma que os problemas encontrados em redações não são pura e simplesmente de responsabilidade dos alunos, mas originam no próprio âmago do sistema escolar. Em vez de serem reveladores de alguma deficiência dos alunos, seus textos problemáticos são, na verdade, uma resposta que dão ao modelo de texto que a escola lhes oferece.

Os muitos problemas identificados pelo autor, em redações de vestibulandos, que vão da acentuação gráfica a estratégias argumentativas, as mais diversas, aparentemente tão distintos, não são, segundo ele, um amontoado sem nexo. Apesar da variabilidade dos problemas, o autor atribui a todos uma única razão, e ela não se deve a qualquer falha linguística dos alunos, ou falta de domínio das técnicas da escrita, mas às concepções de linguagem e escrita adotadas pela escola:

O acesso ao código, o aprendizado de umas quantas normas que, em si, não oferecem dificuldade alguma, era bloqueado pelo desprezo, menos aristocrático que repressivo, em relação aos usos de linguagem efetivamente produzidos e experimentados pelos alunos. E, afinal, é nessa atividade ordinária,

muito mais do que nos programas oficiais, que está a linguagem – portanto, é também aí que está o pressuposto de um processo de conhecimento das especificidades da escrita. (Pécora, 1999, p. 117)

Pécora (1999, p. 44-46) afirma que os problemas apresentados nas redações estão relacionados ao processo escolar de aprendizado da norma culta. Ela não é ensinada como uma variante da língua portuguesa que está em relação com outras variantes, inclusive a do aluno, mas como “A Língua”, a única correta. Dessa forma, a variante linguística do aluno é rebaixada à condição de língua errada.

Enquanto a variante do aluno é efetivamente vivida, porque é constituinte de todas as suas relações com o mundo e com as demais pessoas, a norma culta lhe é apresentada como uma série de regras e exceções. Ela não é agora uma variante a ser usada em certas condições de interação, como é a do aluno, mas a ser decorada como uma coleção de abstrações que nada significam, ou seja, o aluno é apresentado a uma estrutura formal morta. Esta é a imagem escolar da linguagem.

Não se estabelecem vínculos entre a variante do aluno e a norma culta, num esforço de estabelecer uma relação entre as duas, de modo a levá-lo a compreender que a variante da língua que a escola lhe traz é também viva e está em relação à sua, não havendo entre elas, intrinsecamente, uma diferença de qualidade, mas de emprego. Muito pelo contrário, o que a escola faz é supervalorizar o *status* da norma culta, enquanto desvaloriza a do aluno, exagerando o valor das diferenças entre elas em favor da primeira. Isso faz com que o aluno se sinta um estranho no “ninho” da norma culta e passe a temê-la e odiá-la. Segundo Pécora (1999, p. 45),

é preciso reconhecer que esse não é um problema de origem pedagógica, não adianta introduzir mil-técnicas-revolucionárias-de-motivação: trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português e que, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles.

Os problemas textuais são, portanto, as respostas que o aluno dá à imagem da linguagem escolar. Assim, quando escreve, tenta preencher o seu

texto com aquilo que crê que a escola espera dele, mas como não teve a oportunidade de vivenciar a norma culta, e tem dela apenas umas vagas representações, será com base nessas fragmentárias concepções que vai elaborar o seu texto. As dificuldades textuais, então, não poderiam ser outras: o sistema que deveria ensinar a escrita é, ele mesmo, o primeiro a impedi-la, ao cindir em duas línguas diferentes – uma praticada, mas errada, e outra decorada, mas correta – a variante do aluno e a variante culta, que são, obviamente, formas contíguas e igualmente válidas da mesma língua, mesmo que possam ser adequadas a contextos diferentes.

Nossas reflexões, no contexto das atividades do projeto, descritas aqui, iniciaram-se com a leitura de Bakhtin (1992), quando procuramos compreender um pouco a relação entre linguagem e ideologia. Essa compreensão nos permitiu ler os demais textos com mais clareza das relações leitura, texto, escola e crenças. Pudemos ver, então, que a aprendizagem de texto e leitura não só reproduz crenças como também é resultado de crenças explícitas e implícitas. Terminamos as nossas seções reflexivas com a leitura de Mészáros, (2008), que não trata de texto e leitura, mas da educação e da superação de sua lógica capitalista.

As crenças e ideologias relacionadas à leitura, à produção de textos e ao seu ensino não são isoladas, mas estão inseridas no contexto educacional como um todo. Então é preciso se dar conta de que essas crenças e ideologias não estão restritas apenas ao texto e à leitura, mas fazem parte de um sistema maior e mais complexo. Assim, fica justificada a escolha de Mészáros (2008) para finalizar as nossas leituras, pois a sua análise da educação como instância privilegiada de reprodução dos valores capitalistas nos permite perceber que ela não é como é por acidente, que os problemas que apresenta não são um mero desvio de seus propósitos, mas respondem a uma lógica inerente ao seu papel no metabolismo do sistema do capital.

De acordo com Mészáros (2008, p. 25-28), a educação e os processos de reprodução do capital estão intimamente ligados, e não é possível haver mudança da educação sem que haja transformação do quadro social capitalista. Por isso, é necessário romper com a lógica do capital, se quisermos uma educação significativamente diferente, porque não adianta querer

transformar a educação sem que a base que a sustenta seja superada, como já está confirmado por todas as reformas, por mais bem intencionadas que tenham sido, que se quis fazer até agora. Assim, para ele, “é por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema” (2008, p. 35).

O autor afirma que a educação institucionalizada não só forma pessoal para o sistema, como também gera, transmite e legitima os interesses dominantes, fazendo-nos crer que não há alternativa possível para a gestão da sociedade, que o *ethos* capitalista é a ordem natural das coisas. Assim são internalizadas a hierarquia social, as expectativas e as formas de conduta. Para Mészáros (2008, p. 45), “uma das funções principais da educação formal em nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.”

Segundo o autor, diante dessa lógica totalizadora de controle da educação capitalista, não há soluções formais, ou seja, não adianta mudar o método, a pedagogia etc. As mudanças “devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (2008, p. 45).

A proposta de mudança radical da educação de Mészáros passa necessariamente por uma mudança de sistema, já que a ideologia do capitalismo é constituída para a perpetuação de sua lógica, que não pode ser reformada, porque sempre voltará a si mesma.

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mitificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (Mészáros, 2008, p. 47)

A alternativa concreta e abrangente proposta por esse autor é muito complexa e ampla para ser apresentada num texto como este, mas podemos, muito vagamente, dizer que, uma vez que a lógica central da educação capitalista é a alienação do indivíduo em relação ao trabalho, à história e a ele mesmo, ou seja, é a do escravo autômato que não tem nem a si

próprio, então, uma educação transformadora desse modelo alienante deve ser emancipadora do indivíduo e desmitificadora das relações de poder, deve promover a autonomia e a consciência do processo histórico e não estar institucionalmente restrita a só um determinado tempo, mas ser tarefa para toda uma vida, pois é preciso estar livre para aprender sempre. Isso torna possível “uma intervenção consciente em todos os níveis da nossa existência individual e social” (Mészáros, 2008, p. 59).

As OFICINAS

As atividades do projeto culminaram, como já foi assinalado, na apresentação de três oficinas para a comunidade discente da universidade. Nessas oficinas, procuramos trabalhar filmes, textos, músicas e questões que pudessem colocar situações propícias a suscitar reflexões sobre as crenças pressupostas ou inferidas pelos participantes. As oficinas tinham um título geral, “Desconstruindo crenças”, e um subtítulo específico: “Escola: uma reprodutora de ideologias”, para a primeira; “Produção de textos: tinha uma pedra no meio do caminho no meio do caminho tinha uma pedra”, para a segunda; e “Sobre a leitura: eu não nasci de óculos, eu não era assim não!”, para a terceira.

Na primeira oficina, os motivadores de nossa reflexão foram o clipe musical “Another brick in the wall”, da banda Pink Floyd, e o filme “Sociedade dos poetas mortos”. O clipe e o filme foram muito propícios para o debate, porque tratam claramente de questões ideológicas em conflito relacionadas à escola e ao texto.

“Another brick in the wall” contrapõe, ao discurso oficial sobre a escola, uma imagem dela semelhante à de um campo de concentração nazista, onde crianças sem rosto são padronizadas e massacradas, acabando em uma fila, como numa linha de produção, que as leva a um moedor de carne gigante, em que todos são devidamente transformados numa massa uniforme. Até há uma rebelião, que põe abaixo a prisão escolar, incendiando-a, mas isso só acontece na imaginação de um aluno. A canção é um protesto contra esse modelo uniformizador e autoritário de escola, cuja única função é apenas a de fabricar “tijolos” iguais, para comporem o muro do sistema.

“Sociedade dos poetas mortos”, por ser um filme, é mais complexo, se analisado do ponto de vista do embate entre diferentes crenças em relação ao papel da escola. De um lado, há uma escola tradicional, formadora de adolescentes da elite econômica americana, com todos os seus formalismos sociais e educacionais: professores autoritários e distantes, muita matéria e memorização para os alunos etc.; do outro lado, um professor de literatura, John Keating, que despreza todo aquele sistema autoritário de educação. Suas aulas promovem a poesia, não como um corpo de formas mortas a serem memorizadas para a erudição, mas como inspiração para viver uma vida de qualidade, em que é possível ser feliz e sonhar. Esse novo modo de ver a poesia e, logo, o mundo, provoca uma transformação na vida dos alunos do professor Keating, mas não demora a entrar em confronto direto com o tradicionalismo formalista da escola que, para manter-se “séria”, no final, o despede e expulsa os seus alunos “desviantes”. Isso nos faz pensar sobre o que diz Mészáros (2008) sobre a lógica incorrigível do capitalismo.

Os dois vídeos vistos nessa oficina inspiraram os participantes a pensarem sobre suas próprias histórias escolares, suas vivências enquanto participantes do sistema educacional brasileiro. Os vídeos, como peças de ficção, têm as suas próprias especificidades e não devem ser considerados como cópias servis do mundo real, porém não pudemos deixar de ver representadas neles muitas das coisas que são vivenciadas em nossas experiências escolares, tais como os conflitos das relações de poder, o ensino vazio de significado e maçante e também as possibilidades de superação dessas realidades.

Na segunda oficina, foi apresentado aos alunos um conjunto de textos, de várias naturezas e tratando de assuntos diversos. Eles, então, os analisaram, atribuindo-lhes notas, que deveriam ser justificadas, com a indicação de seus pontos negativos e positivos. Após a avaliação individual dos textos, os participantes da oficina apresentaram as suas observações sobre eles e as motivações que os tinham levado a avaliá-los da forma como tinham avaliado. Como as avaliações apresentavam divergências e convergências, isso motivou uma reflexão sobre os critérios avaliativos adotados por cada um dos participantes.

A intenção do exercício da oficina era colocar os participantes diante de suas crenças sobre os textos: pô-los deliberadamente diante de concepções

estereotipadas do que seria um bom ou mau texto. À medida que as avaliações eram discutidas, muitas das crenças que as tinham motivado se evidenciavam, dando-nos uma oportunidade para discuti-las e problematizá-las.

Na terceira oficina, as discussões feitas na segunda foram retomadas e se estenderam, tendo a leitura como tema. Buscamos fazer questionamentos sobre as concepções dos participantes sobre leitura e chegamos à conclusão de que era mais difícil falar dela do que do texto, mas, mesmo assim, foi possível identificar algumas crenças a respeito dela e fazer reflexões, tais como a de que a leitura deveria ser sempre prazerosa, ou, ao contrário, a de que ela nunca é prazerosa, ou ainda, de que é possível, mesmo, ler milhares de palavras por minuto, como prometem alguns cursos de leitura dinâmica.

Nessas três oficinas, pudemos compartilhar um pouco, com outros alunos, as reflexões que as leituras realizadas durante a primeira parte do projeto nos permitiram fazer e, também, foi uma oportunidade para as bolsistas ensaiarem o papel de docentes. Foram apenas três oficinas, a primeira talvez nem devesse ser chamada como tal, mas essa quantidade foi a que nos pareceu adequada no contexto de um projeto desenvolvido em apenas um semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do pouco tempo para o desenvolvimento do projeto aqui relatado, creio, como seu proponente e coordenador, ter sido uma experiência positiva, tanto para mim quanto para as bolsistas, alunas de Letras e Pedagogia. As discentes puderam fazer leituras que, sem a orientação de um professor, teria sido improváveis. Refletiram sobre um tema pertinente do qual não haviam tomado conhecimento em suas disciplinas regulares da graduação, não obstante a sua importância para professores de língua portuguesa. Elas, que eram alunas de cursos diferentes, puderam compartilhar um pouco suas angústias acerca das responsabilidades comuns que teriam como professoras de língua portuguesa, em diferentes níveis da educação. Na verdade, pudemos compartilhar, também, as nossas experiências de docentes e discentes, como leitores, produtores de textos e professores de texto e leitura.

Creio que as leituras, reflexões e ações que ocorreram durante as atividades do projeto, além de terem permitido um contato com temas que, apesar de sua importância, não têm sido muito abordados nos cursos de graduação, puderam conscientizar as bolsistas da importância de se ter uma sólida fundamentação teórica para se poder realizar um trabalho prático de qualidade ou, mais do que isso, que teoria e prática devem estar em constante diálogo, para que não aconteça de se cair na simples erudição improdutiva ou, por outro lado, no ativismo alienado.

Quando o professor trabalha o texto e a leitura com os alunos, certamente pensa nos significados que estão além da superfície, em suas inferências e pressuposições, mas talvez não suspeite de muitas outras camadas de sentidos que os constituem, pois o texto e as leituras que ele permite também estão saturados de muitos significados de cunho ideológico que, como tais, podem passar despercebidos para quem não está atento aos mecanismos sutis pelos quais as ideologias se reproduzem. Esses significados, embora silenciosos, além de muitas outras coisas, têm um poder insuspeito de condicionar o modo como lidamos com o texto e a leitura e, por consequência, com a sua aprendizagem. O que fizemos, nas atividades aqui relatadas, foi um esforço para colocá-los em perspectiva.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- COSTA, S. R. A concepção de leitor e produtor de texto nos PCN's: uma análise crítica. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2002. p. 53-62.
- DOWNING, J. A influência da escola na aprendizagem da leitura. In: FERRERO, E.; PALACIO, M. G. (Orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 184-192.
- DEIRÓ, M. de L. C. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- HAFT, S.; WITT, P. J.; THOMAS, T.; WEIR, P. *Sociedade dos poetas mortos* (Dead poets society). [Filme-vídeo]. Produção de Steven Haft, Paul Junger Witt, Tony Thomas. direção de Peter Weir. Estados Unidos, Buena Vista Home Interteinment, 1989. DVD/NTSC, 129 min. Color. Dolby Digital.
- LOPES, M. C. C. Descaminhos da redação. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 4, n. 1 e 2, p. 3-11, jun./dez. 1988a.
- _____. Alguns aspectos do ensino de língua materna. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 4, n. 1 e 2, p. 161-165, jun./dez. 1988b.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. p. 63-82, 1996.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PÉCORÁ, A. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PINK FLOYD. Another brick in the wall. In: PINK FLOYD. *The wall*. Inglaterra: Harvest Records, 1979. 2 discos sonoros. Lado A, Disco 1, Faixas 3 e 5, Lado B, Faixa 6.

A pesquisa sobre a construção das práticas de avaliação e ensino da escrita em língua materna e a formação do professor

| **Fernanda Mesquita da Silva**

| **Maria Aparecida Lopes Rossi**

| **Maria Leoneide Marciano Alencar**

O papel da pesquisa no processo de formação de alunos de graduação vem sendo destacado por autores preocupados com o envolvimento desses, desde o início de entrada na vida acadêmica, em atividades investigativas, voltadas para a produção do conhecimento. É o caso de Severino (2008, p. 21), para quem “aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo”. Nesse sentido é que se inserem os programas de iniciação científica, implementados hoje nos cursos de graduação, cujo papel principal é possibilitar a construção de objetos do conhecimento que, no caso da IC, concorrem para uma aprendizagem significativa, voltada para a formação de um sujeito histórico “em que um estágio prático alcançado serve de base para se alcançar o próximo” (Severino, 2008, p. 25).

No caso específico da IC nos cursos de licenciatura, o que se destaca é a oportunidade dos acadêmicos/pesquisadores em trabalhar com a realidade da educação no país, confrontando-a com aquela colocada como ideal, pois,

como destaca Charlot (2010), o distanciamento entre as questões teóricas e “aquilo que a realidade suscita é um problema quase crônico na educação” (Charlot, 2010, p. 4). Para ele, “o trabalho específico do pesquisador em ciências humanas é identificar e pensar sobre contradições” (p. 7).

Ancorados nessa visão é que desenvolvemos projetos de IC na área de ensino de Língua Portuguesa, no âmbito do curso de Pedagogia do Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás, que têm levado as alunas/pesquisadoras a uma inquietação sobre a prática escolar, a qual ainda se mostra distante das discussões que vêm sendo feitas no decorrer dos cursos de graduação. Os trabalhos mostram uma realidade que ainda não dá conta da formação de leitores críticos e proficientes, capazes de ir além da decodificação do texto escrito. Dessa forma, o que se percebe é um ensino de língua voltado muito mais para a memorização de nomenclaturas e reconhecimento de estruturas da língua, do que um ensino voltado para a ampliação do conhecimento de língua que o aluno já domina, que o permita se integrar nas práticas letradas de uso da leitura e escrita na sociedade. Para Antunes (2003), as experiências de renovação, nesse ensino, “ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas. Consequentemente, persiste o quadro nada animador do insucesso escolar” (p. 20).

Neste estudo, optamos por problematizar resultados de dois projetos de IC implementados dentro de programas desenvolvidos no âmbito da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão: o Prolicen – Programa Bolsa de Licenciatura – implementado na Universidade Federal de Goiás, com a finalidade de valorizar as licenciaturas e de integrar a Universidade com a rede pública de ensino e o Pibic – projeto de iniciação científica financiado pelo CNPQ. Na discussão, buscamos ressaltar o papel da IC na formação do professor, mostrando como o exercício da pesquisa nas licenciaturas aponta, de forma dialógica, para uma formação que necessita ser permanentemente reconstruída e repensada. A opção por salientar tais pesquisas se justifica, na medida em que elas se voltaram para investigar a realidade da construção das práticas de ensino de língua materna em escolas públicas. Tal foco de investigação propiciou o contato das pesquisadoras com a realidade do professor, ouvindo suas contrapalavras e, nesse diálogo,

puderam rearticular os saberes adquiridos no curso de graduação, o que resultou em um novo conhecimento.

As duas pesquisas da presente discussão – “Um estudo da avaliação nas práticas de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental” e “Um estudo sobre a construção de práticas de ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental” – tinham como objetivo conhecer e analisar o modo como são construídas e planejadas as práticas de avaliação formal realizadas pela escola e as práticas de ensino da escrita, durante um ano letivo, ambas em turmas de 4º ano do ensino fundamental. Nesse exercício, as pesquisadoras conheceram a realidade de trabalho dos professores, estabeleceram com eles um diálogo que possibilitou o aprofundamento nas questões envolvidas na construção de suas práticas de ensino e o confronto da realidade pesquisada com os estudos realizados na graduação.

As pesquisas se inseriram no paradigma interpretativo da pesquisa social sobre o trabalho com a linguagem e tiveram um caráter qualitativo. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento dos significados que permeiam a rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, muitas vezes, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Nesse caso, há sempre uma tentativa de capturar o objeto sob a ótica de seus participantes, ou seja, o modo como os envolvidos no processo encaram as questões que estão sendo focalizadas. Com essa preocupação, os projetos buscaram dar voz aos professores sujeitos da pesquisa, para perceber as possibilidades e os limites da realidade em que se inserem e o papel desta na construção de suas práticas de ensino.

A opção por tal foco de pesquisa deveu-se à visão geral, que tem sido veiculada a respeito do professor da educação básica, tanto pela mídia quanto por pesquisas acadêmicas, que têm considerado este profissional como mal preparado e com uma formação deficitária. Dessa forma, nesta pesquisa, buscou-se discutir a forma como as práticas de ensino são construídas, partindo da manifestação do professor, na tentativa de compreender sua realidade e as dificuldades enfrentadas na sala de aula. Borges da Silva (2001, p. 99) afirma que, “se os trabalhos acadêmicos querem, de fato, contribuir para a melhoria da formação do professor, é de fundamental importância

que se considere as necessidades de conhecimento desse profissional”. Por isso, este trabalho elegeu o diálogo com o professor como principal instrumento de coleta de dados, a fim de conhecer melhor o contexto escolar, favorecendo a reflexão e a análise sobre a construção das práticas docentes.

As pesquisas foram realizadas a partir de uma abordagem sócio-histórica, que se fundamenta na preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Tal abordagem procura compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto. Não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. Essa abordagem permitiu a dialogia entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, resultando, segundo Freitas (2007), em um processo em que ambos “têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (p. 28).

Na elaboração do projeto, a revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre avaliação em língua materna e ensino da escrita partiram da proposta de ensino pautada pelos PCNs, que colocam como principal meta um ensino que possibilite ao aluno um domínio da língua oral e escrita. Para isso, o documento aponta a responsabilidade que a escola tem em garantir aos alunos o acesso aos diversos saberes linguísticos exigidos pela sociedade, incluindo aí o domínio da norma padrão e a capacidade de ler e produzir textos de forma crítica e ativa.

No que se refere à avaliação, o documento, a partir da discussão sobre os objetivos do ensino, se dedica à discussão dos critérios de avaliação, que devem ser balizados pelos objetivos, uma vez que “são eles que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos” (Brasil, 1997, p. 95).

Nesse sentido, o documento mostra a importância de se pensar a avaliação no ensino, que não pode perder de vista os objetivos especificados para as suas diferentes etapas, uma vez que, “para avaliar, é necessário considerar indicadores bastante precisos que sirvam para identificar, de fato, as aprendizagens realizadas” (Brasil, 1997 p. 95).

O processo de avaliação nas práticas escolares vem sendo colocado como a categoria decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade. Nesse processo, autores como Freitas (2003) têm distinguido dois tipos de avaliação presentes nas práticas dos professores: a avaliação formal e a informal. A avaliação formal, segundo ele, é aquela que envolve o uso de instrumentos explícitos de avaliação e cujos resultados podem ser conferidos objetivamente pelos alunos. Já a informal se realiza a partir de juízos gerais sobre o aluno e nem sempre acontece de forma explícita e sistemática.

Para os autores discutidos no âmbito deste trabalho, o principal objetivo da avaliação deveria ser verificar os conhecimentos que já foram adquiridos pelo aluno e aqueles que ainda necessitam de aprendizagem, para que se providenciem os meios adequados para que tais aprendizagens sejam realizadas, possibilitando a progressão na escolarização. Na visão de Villas Boas, cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos:

A avaliação é vista então como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se deve avaliar para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem. (2004, p. 29)

Quando voltada para promover as aprendizagens, tanto do aluno como do professor, e o desenvolvimento do processo educativo, a avaliação é denominada *formativa*. Já, quando tem como principal objetivo a aprovação ou reprovação, a partir da atribuição de notas e conceitos ao desempenho do aluno na atividade, a avaliação é considerada tradicional ou somativa.

Essas discussões são importantes para se pensar a avaliação em língua materna. Tal reflexão deve ser pautada nos estudos que colocam a produção e a leitura de textos como ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa e como condição fundamental para inserir os alunos nas práticas da cultura letrada, garantindo a esses, os saberes necessários para a sua inserção nas diferentes instâncias de uso da língua, tanto oral quanto escrita.

Desse posicionamento sobre o ensino, devem derivar também os princípios norteadores da avaliação, entendendo, como Beserra (2006), que a

língua e seu ensino, assim como a leitura e a avaliação, se constituem em práticas sociais de interação humana. Dessa forma, para avaliar as habilidades de ler e produzir textos na escola, é imprescindível considerar as finalidades dessa avaliação, que deve ser realizada

para compreender os processos pedagógicos implicados no ensino de língua; para coletar dados que confirmem ou neguem os processos de ensino em situações específicas; para descobrir e propor soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem”. (2006, p. 49)

Assim, entende-se que avaliar envolve tanto uma concepção sobre o objeto de aprendizagem, no caso, a língua, quanto sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino da língua, quando entendida como um sistema fechado, reduzido aos seus constituintes menores como a palavra e a frase, em que, segundo Geraldi (2003), a maior parte do tempo das aulas é destinada para a metalinguagem, leva, normalmente, a uma avaliação classificatória e somativa, voltada para avaliar o que os alunos conseguiram aprender, com a conseqüente punição e reprovação daqueles que não demonstrarem domínio dos conteúdos desejados. Já a concepção de língua como um sistema aberto, que promove a interação humana, que considera o diálogo que se realiza no texto, deverá levar a uma avaliação preocupada em analisar os avanços dos alunos, ao longo do processo de ensino, no que se refere às habilidades de leitura, produção de texto e análise linguística.

Quanto ao ensino da escrita, autores como Antunes (2007) e Geraldi (1993, 2001) têm demonstrado que as atividades de produção de texto na escola “contrariam substancialmente os princípios basilares da formação de textos” (Antunes, 2007, p. 60). Para Geraldi (1993), as propostas de escrita colocadas para os alunos não consideram o caráter interlocutivo dos textos, não contemplando, assim, as condições que deveriam ser preenchidas para se escrever um texto, que seriam: ter o que dizer para quem dizer e como dizer. Nesse sentido, o autor afirma:

A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos

aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer. (Geraldí, 1993, p. 137)

Com isso, o que se vê é a desmotivação do aluno quanto ao aprendizado da escrita, negando-se a ele as competências necessárias para que se torne um produtor eficaz de texto. Realidade atestada pelos testes que visam avaliar os estudantes da educação básica, como o Saeb e a Prova Brasil, além dos exames vestibulares e do Enem, que têm evidenciado o fraco desempenho demonstrado por estudantes de todos os níveis de ensino na produção de textos.

Romper com essas práticas significa adotar um trabalho que privilegie a língua, de forma holística, enfocando seu aspecto produtivo e interlocutivo, em detrimento da repetição passiva e da memorização mecânica, propiciando ao aluno a ampliação do conhecimento de língua que este já carrega, levando-o ao desenvolvimento das quatro atividades básicas da linguagem: ouvir, falar, ler e escrever.

A atividade da escrita é uma atividade de interação, de expressão, de manifestação verbal das ideias, dos sentimentos que queremos partilhar com alguém para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. As palavras são a mediação com que se faz a ligação entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Ou seja, “socialmente, não existe a escrita para nada, para não dizer, para não ser ato de linguagem” (Antunes, 2003, p. 48). Como ressalta Matencio (1994), o ensino da escrita não pode desconsiderar as funções atribuídas a ela pelo grupo social no qual se insere a criança e também as funções que as diferentes práticas de letramento têm para a sociedade.

Para essa autora, dentre os problemas do ensino/aprendizagem da escrita, deve-se salientar o fato de que muitas das concepções do que é a aprendizagem da forma escrita da língua não consideram os seus usos efetivos na sociedade. Dessa forma, na escola, o trabalho, tanto com a leitura quanto com a escrita, está voltado para o uso do texto como pretexto para o ensino de normas gramaticais e para a visão redutora do texto que o concebe como uma justaposição de frases que não se articulam e não formam um todo coeso que remete a um sentido.

Além disso, o que os estudos têm salientado é que o texto escrito pelo aluno, muitas vezes, assume o papel apenas de servir para a avaliação. Isto é, o ato de escrever passa a exercer um papel de avaliação com a função de verificar se o aluno domina a ortografia ou o uso dos sinais de pontuação, limitando o conhecimento dos alunos às regras da gramática, isto é, desmerecendo o sentido que pode ser dado ao texto a partir da interlocução que ele estabelece e da própria textualidade que o constitui.

Desse modo, Matencio chama a atenção para o trabalho da escrita aliada à leitura, buscando-se a construção de significados e não somente a de significados prontos. A autora afirma:

O ensino não se tornará mecânico e terá um peso real no desenvolvimento do aprendiz, no sentido de proporcionar avanços significativos e efetivos no uso da linguagem: a escrita deve ser vista como uma das descobertas a serem feitas pela criança dentro dos processos gerais de seu desenvolvimento linguístico. (1994, p. 37)

Outra autora que compartilha dessa visão é Antunes (2007). Em seus estudos sobre o ensino de língua materna, ressalta a necessidade de se priorizar a natureza da escrita enquanto atividade processual e interativa em detrimento de sua dimensão mais restrita de mero desempenho mecânico. Pelo recurso da intertextualidade, a autora investe na proposta de um ensino/aprendizagem da escrita que deve se pautar na infinidade dos textos que circulam fora do ambiente escolar. Desse modo, a escrita torna-se uma atividade socializada e socializante. Enfim, é fundamental que a leitura e a escrita possam oferecer ao aluno a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

Munidas dessas discussões, as alunas/pesquisadoras centraram a sua atenção nas práticas de avaliação e ensino da escrita realizadas na escola e na construção dessas práticas, produzindo conhecimento sobre o ensino de língua materna atualmente desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, contribuíram com o debate sobre as relações entre linguagem e escola e as dificuldades que esta tem enfrentado para letrar os alunos e formar leitores e escritores eficientes, que saibam usar a língua em sua modalidade oral e escrita.

O PROFESSOR COMO INTERLOCUTOR

No processo de coleta de dados, as alunas/pesquisadoras dialogaram com duas professoras da rede pública de ensino, uma da rede estadual, outra da municipal, que trabalham com turmas do 4º ano do ensino fundamental.

Os dados foram coletados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas e da observação dos momentos de planejamento das professoras, por entendermos como, Holsti (apud Lüdke e André, 1986, p. 39), que “o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir das próprias expressões dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação”. Nesse processo de interlocução com os sujeitos da pesquisa, foi possível conhecer e analisar um pouco mais a realidade do professor, tal como as condições de trabalho vivenciadas na escola e o material utilizado no planejamento de suas práticas de ensino, além da carga horária que exige dele uma jornada de trabalho bem maior do que aquela estipulada oficialmente.

O primeiro dado que chamou a atenção é que ainda existem professores nas salas de aula com qualificação diferente daquela exigida para as séries em que atuam. Esse é o caso da professora da rede municipal, uma das participantes da pesquisa, que é graduada em História, mas que, após a aprovação em concurso, passou a lecionar em uma sala de aula do 4º ano do ensino fundamental, pela primeira vez, a disciplina de Língua Portuguesa, bem como todas as outras que compõem a grade curricular do referido ano. Já a professora da rede estadual fez o curso de magistério, logo em seguida formou-se em Pedagogia e leciona em uma sala de aula condizente com sua formação.

No início das entrevistas, as professoras ressaltaram como uma das dificuldades enfrentadas no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere ao ensino de leitura, a falta do hábito de leitura dos alunos, o que, na visão delas, pode estar relacionado ao desinteresse destes ou à própria dificuldade dos alunos em ler. De acordo com a professora da rede estadual, a desmotivação do aluno para ler é percebida mesmo em dias de avaliação, quando a maioria dos alunos não presta atenção no enunciado das questões propostas e marca qualquer alternativa como resposta.

Pelo relato da professora, observa-se a ressonância de uma queixa geral que vem sendo repercutida, tanto nos meios em que se discute a educação quanto na mídia, que é a falta de interesse do aluno pela leitura. Observa-se que, apesar de reconhecer o problema, a escola, os professores e a própria sociedade como um todo não têm conseguido reverter a situação. Para Girotto e Souza (2010, p. 53), uma das alternativas para mudar esse quadro seria o professor

planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas, para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.

Entretanto, a realidade vivenciada pelo professor na escola, como ausência de tempo e espaço físico adequado para o planejamento das aulas, carência de material didático diversificado para implementar atividades voltadas para o letramento do aluno e carga horária elevada, aliados ao distanciamento em relação à discussão teórica atual sobre a formação do aluno leitor, dificultam o trabalho do professor, que acaba assumindo, sozinho, a responsabilidade por uma situação que, na maioria das vezes, é adversa também para ele.

No que diz respeito ao planejamento, por exemplo, tanto das práticas de ensino como das de avaliação, as professoras da pesquisa informaram que, dentro de uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais, são dedicadas apenas dez horas semanais a essa atividade. Além disso, todas elas ressaltaram que seu trabalho “rende” muito mais em casa do que na escola, uma vez que na escola não há um espaço físico específico destinado ao planejamento, que acaba sendo realizado no refeitório da instituição, onde há trânsito de alunos, professores e funcionários, o que dificulta o trabalho.

Outra dificuldade enfrentada é a do planejamento realizado de forma solitária, já que cada professor encaixa seus momentos de planejamento nos intervalos das aulas que ministra e, muitas vezes, cada escola conta com apenas uma turma de cada ano, impossibilitando o trabalho em grupo. Essa realidade, segundo Luckesi (1995, p. 148), prejudica o trabalho docente e a própria aprendizagem, visto que

o planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo, se não único, ao menos semelhante, de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e que o educando fique à mercê das variabilidades das perspectivas de cada professor, tornando a aprendizagem esfacelada.

Quanto ao material disponível para o planejamento das atividades de ensino e das de avaliação, o que se pode perceber nos dados coletados é que o livro didático se constitui na principal, e, muitas vezes, única fonte de consulta do professor, para elaborar sua prática de ensino. Quando necessita de algum outro material, como cópias, por exemplo, de um texto retirado de jornal, revista ou da internet, para levar para a sala de aula, tem de arcar com as despesas. Esse fato pode ser constatado na fala de uma das professoras:

A escola oferece cinco impressões de atividades para a turma por semana, mas eu acabo desembolsando dinheiro para alguns materiais didáticos. Apesar de nós ganharmos uma quantidade de impressões, somos nós professores que juntamos o dinheiro para comprar a tinta da impressora, então, de qualquer jeito, nós gastamos do próprio bolso. (Silva, 2012)

No que diz respeito a algum tipo de orientação da escola para as professoras, sobre suas práticas de sala de aula, elas afirmaram que as instituições e os órgãos gestores, estaduais ou municipais, pouco auxiliam, uma vez que não são disponibilizados materiais didáticos suficientes para atendê-las e não há oferta de momentos de estudo coletivo ou cursos de formação continuada. Uma delas afirma:

Hoje, na escola, a gente pode dizer que a figura do coordenador acabou, para orientar o professor acabou. É ruim a gente falar isso, mas, na verdade, o coordenador hoje ele está tão atribulado de outros afazeres que a gente não tem mais aquela figura do coordenador que tem como acompanhar o professor. Hoje o coordenador é preencher ficha atrás de ficha, cobrar ficha e cobrar planejamento escrito, e olha que é difícil ele dar conta, não é que ele não queira. (Alencar, 2012)

A falta de estrutura da escola é ressaltada por uma das professoras, quando fala sobre a biblioteca da escola. Apesar de ser muito boa, não conta

com o bibliotecário, dificultando a realização de atividades naquele espaço. Segundo ela,

quem fica é aquele que está sobrando ou que está tendo uma certa proteção, na maioria das vezes é o que está doente né, as vezes está..., ele pede readaptação, então o colega readaptado é o que é enviado para a biblioteca. [...] Eu tirava uma aula pra gente ir para a biblioteca, eu considero fundamental, né [...] a gente vai para a biblioteca pra ler, ler por prazer, ler por gostar de ler mesmo, era uma coisa maravilhosa, mas até isso acabou. (Alencar, 2012)

Outro aspecto ressaltado na fala das professoras é o papel dos fundamentos teóricos na construção de suas práticas de ensino. Indagadas sobre a realização de estudos no campo da Linguística e, mais especificamente, da Linguística Aplicada, que têm apontado para uma renovação no ensino da língua, uma das professoras respondeu que “não, nunca parei para estudar, são mais livros didáticos [...]. Talvez a gente até faça uso, mas, na maioria das vezes, a gente nem está ciente que está usando”. Sua maior preocupação, quando entra em sala de aula, é voltada para o aprendizado da criança; assim deve se preocupar mais com a questão da didática. O depoimento da outra professora também aponta para essa mesma visão, quando ela afirma que a base de sua prática de ensino continua sendo o curso do magistério, focalizado bastante na didática que o professor deveria ter para ministrar suas aulas. Desses depoimentos, depreende-se que o termo *didática* é utilizado como sinônimo de estratégia de ensino e aponta para a relação entre teoria e prática no fazer do professor, que vem sendo problematizada por um grande número de estudos desde a década de 1990.

Para Geraldi (2001), o que se destaca de tais posicionamentos é a valorização do “como dar aula” em detrimento de uma questão prévia que seria: “Para que ensinamos o que ensinamos?” (p. 40). Nesse sentido, há uma valorização pelo professor da forma como ele próprio foi escolarizado, ocorrendo aí, como constata Rossi (2009), que, para pensar sua prática, as lembranças dos professores de suas próprias aprendizagens são, muitas vezes, mais fortes do que as discussões teóricas realizadas nos cursos de formação. Percebe-se, assim, que o professor atribui um maior valor ao conhecimento

dos saberes produzidos pelas ciências da educação e de sua experiência do que aos saberes disciplinares, oriundos das áreas específicas, no caso, os estudos da linguagem. Para Antunes (2003, p. 40), esse distanciamento da prática pedagógica em relação ao estudo teórico demonstra

uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática”, de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente. Como pode significar ainda uma certa acomodação dos professores, que, passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de “estar atentos”, de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e reinventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante.

Outros autores, como Pimenta e Lima (2005-2006), também ressaltam a importância de lidar com a teoria e a prática de forma indissociável, pois a dissociação entre elas resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas. Mas essa dissociação não pode ser tomada como responsabilidade única do professor. O que se ressalta, na análise dos dados aqui discutidos, é a proletarização do trabalho desse profissional que, como denuncia Villas Boas (2004), não controla o trabalho que executa e não participa de sua concepção, desenvolvendo a tarefa que outros delegam a ele.

Com base neste estudo, observa-se que os professores, no planejamento e na elaboração das atividades de ensino que serão levadas para a sala de aula, contam basicamente com os livros didáticos e com o auxílio dos colegas, para atender às necessidades de construir uma prática de ensino que se quer significativa, tanto para o professor como para os alunos. Nesse sentido, as falas apontam ainda para uma situação demonstrada por Guimarães (2013), de que os professores exercem uma prática solitária, sem apoio do corpo gestor das escolas ou das secretarias de educação, sejam municipais ou estaduais.

A realidade de trabalho do professor, problematizada neste trabalho, se constituiu em uma experiência significativa no processo de formação e no aprendizado da profissão de professor por parte das alunas/pesquisadoras. A análise dos dados apontou para questões importantes para se pensar o exercício da profissão docente, levando-as a perceber, como Irigon (2009, p. 65),

que “de uma perspectiva dialética, não há formação definitiva; existe sim, um processo de criação constante, refletido, reorientado e avaliado, já que, como um exercício dialético, é essencialmente inquiridor”.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Pela análise das entrevistas realizadas, constata-se que a construção da prática de ensino e da avaliação do professor é realizada sem apoio, seja da instituição em que trabalha, seja do órgão responsável pela gestão da educação, municipal ou estadual. Isso acontece mesmo quando um professor não possui habilitação específica para a área em que atua, como é o caso de uma das entrevistadas desta pesquisa, graduada em História, curso que a habilita para trabalhar com essa disciplina a partir do 6º ano do ensino fundamental, mas que na realidade exerce a função que deveria ser ocupada por um licenciado em Pedagogia. Mesmo assim, não recebe qualquer orientação ou formação específica para a atuação em todas as disciplinas que compõem o currículo do 5º ano do Ensino Fundamental.

Os relatórios de pesquisas aqui discutidos evidenciam tal situação:

O contato com as professoras durante esse processo de pesquisa foi muito importante, vez que me proporcionou conhecer melhor a realidade da escola pública atual e ouvir os professores sobre as suas dificuldades, as suas limitações e as condições de trabalho para construir suas práticas de ensino. O que se pode vislumbrar sobre a realidade do professor é que ele é um profissional que, na maioria das vezes, não encontra respaldo, principalmente material e nem de formação, para enriquecer sua prática ou se atualizar. Ressalto esse aspecto na fala de uma das professoras que enfatizou: “se eu quiser criar um trabalho mais bonitinho, que precise de xérox por exemplo, tenho que tirar do bolso”. (Alencar, 2012)

O fato de ter contato com o docente dentro de uma determinada instituição é um momento de aquisição de grandes conhecimentos. A relação que eu tive com os professores e com a instituição escolar durante a realização de minha pesquisa foi única. Pude perceber as condições de trabalho e os subsídios que eles utilizam para a construção de suas práticas pedagógicas, o que, sem dúvida, ajuda a perceber melhor os problemas que afetam a educação e me levam a problematizar a realidade em que vou me inserir. (Silva, 2012)

Diante dessa realidade, as alunas/pesquisadoras acabam desenvolvendo um olhar crítico e investigativo acerca dos problemas que observaram durante a pesquisa. A partir de tal olhar, elas se consideram mais aptas, tanto para refletir sobre as práticas que construirão no exercício da profissão quanto para buscar caminhos que sejam significativos para entender o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e deles próprios. Além disso, o exercício da pesquisa, no ambiente natural da instituição escolar, leva as alunas/pesquisadoras a perceber a realidade da escola, contrapondo-a com aquela idealizada, o que, para Charlot (2010), é um problema quase crônico na educação. Nessa perspectiva, as alunas concluem que o exercício da pesquisa não contribui somente com sua formação profissional, mas também com a formação humana, visto que as leituras e produções as ajudam a compreender a sociedade de modo geral, ou seja, a compreender os aspectos sociais, no âmbito educacional, político, cultural, econômico; elas ressaltam: “aprendemos a realizar análises e leituras críticas do mundo” (Alencar, 2012; Silva, 2012).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. L. M. *Um estudo sobre a construção de práticas de ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental*. Relatório Final de Pesquisa, Pibic/UFG, 2012. (mimeo).

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BESERRA, N. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES DA SILVA, S. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, 2010.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: KRAMER, S.; JOBIM, S.; FREITAS, M. T. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. C.; GIROTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B. (Orgs.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GUIMARÃES, S. P. *Construção de práticas de ensino: com a palavra o professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (GO), 2013.

IRIGON, O. C. G. B. Práticas formativas, formação continuada e profissionalização docente. In: SOARES, V. (Org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KRAMER, S.; JOBIM, S.; FREITAS, M. T. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MATENCIO, M. de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica. Revista do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus de Catalão*, v. 3, n. 3 e 4, 2005-2006.

ROSSI, M. A. L. Leitura: prática reflexiva e fórmulas cristalizadas. *Revista Presença Pedagógica*, v. 15, n. 87, 2009.

SEVERINO, A. J. *Ensino e pesquisa na docência universitária*. São Paulo: FEUSP, 2008.

SILVA, F. M. *Um estudo da avaliação nas práticas de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental*. Relatório Final de Pesquisa, Prolicen/UFG, 2012. (mimeo).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Iniciação Científica formando professores: trabalhando o livro didático como fonte para produção do conhecimento histórico

| **Bruno Viana Ulhôa Santos**

| **Luzia Márcia Resende Silva**

HÁ ALGUMAS DÉCADAS, A FORMAÇÃO DO professor pesquisador tornou-se importante pauta para todos os envolvidos na educação, por haver um entendimento, já apontado por Paulo Freire (1996, p. 14), de que a pesquisa capacita o professor para a docência:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Esse entendimento inicial sobre a relevância de o professor também ser um pesquisador provocou uma percepção de que só o professor pesquisador consegue transformar a pesquisa em processo metodológico norteador da relação ensino-aprendizagem, ou seja, de revolucionar tanto a pedagogia quanto as compreensões do que seja o saber. Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 122) afirma que

a metodologia de projetos de pesquisa pressupõe a busca de outra concepção pedagógica, de outra perspectiva no ato de planejar e ensinar [...] o aluno assume outro papel [...] ele constrói conhecimentos, desenvolve atividades, participa, busca informações [...] o professor por sua vez não apenas ensina, transmitindo conhecimentos – ele investiga, aprende, questiona, estimula, organiza, orienta e sistematiza.

Em relação ao ensino de História, a pesquisa, além de contribuir com a construção da cidadania, propiciando ao aluno desvelar sua condição de sujeito social, uma vez que integra a experiência humana, propicia também a descoberta de sua condição de sujeito produtor do conhecimento histórico. Esse movimento o ajuda a distinguir a história vivida do conhecimento histórico produzido segundo a “lógica histórica”, isto é, segundo os procedimentos do historiador.

Preocupada com a associação entre ensino e pesquisa na formação de professores, tenho desenvolvido uma série de projetos que têm propiciado a alunos do curso de História da UFG/CAC participarem deles visando à sua formação como pesquisadores. Especialmente relevante tem sido a aprovação de planos de trabalhos de investigação dos alunos para serem desenvolvidos com subsídios das bolsas Prolicen, implementados pela Prograd/UFG. Essa modalidade de iniciação científica tem possibilitado aos alunos dos cursos de licenciatura melhorar significativamente sua formação, pois, além de permitir-lhes mais dedicação ao seu curso, com a obtenção de melhores resultados em toda sua formação, propicia-lhes uma iniciação como pesquisadores, uma vez que se debruçam sobre questões relevantes para sua qualificação como educadores.

Este texto é a socialização de um desses projetos, em que pesquisamos o livro didático de história, utilizado nas redes pública e privada da cidade de Catalão, procurando compreender como o tema da luta pela terra na história da humanidade, e especialmente do Brasil, era tratado neles. “O livro didático por terra”, texto redigido por Bruno Viana Ulhôa dos Santos e orientado por mim, será a base para a construção dessa reflexão conjunta que nos possibilitou perceber como a capacitação dos profissionais para o ofício de historiador pode permitir ao professor lidar, de maneira distinta e mais bem qualificada, com qualquer material próprio à docência.

Os livros didáticos estão em debate e, no centro de polêmicas, em virtude da importância que adquiriram para a sala de aula e para o sistema educativo brasileiro. Assim, muitos estudos dos mais diferentes campos de investigação foram e ainda são realizados, tendo como foco principal o livro didático. Porém, a pesquisadora Magda Becker Soares afirma:

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia a qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam: por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o “dever ser” ou o “fazer ser”, e volte-se para o “ser” – não o discurso sobre o que “deve ser” a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que “é”, o que “tem sido”, o que “foi” o livro didático. (Soares, 1996, p. 53)

Sabemos que eles são importantes instrumentos de apoio, tanto para professores quanto para os alunos; no entanto, não são instrumentos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem. De qualquer maneira, esse material desempenha um importante papel no que se refere aos conteúdos mínimos que deverão ser ensinados em cada ano.

Pode-se afirmar que os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro, pois são eles que, verdadeiramente, estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula (Gatti Junior, 2004, p. 27). Ainda, para o autor, ao fornecer essas condições, os livros didáticos acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares:

Os livros didáticos, nesse sentido, rivalizaram quando não, em certo sentido, substituíram os professores no decorrer desses anos, passando a ser os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e, também, [...] tornando-se os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem. (2004, p. 27)

Dessa forma, é pertinente que façamos uma pergunta: por que o livro didático tomou posição de tamanho “poder” no processo de ensino-aprendizagem?

Para Selva Guimarães Fonseca (2003), renomada pesquisadora na área, os livros didáticos ganham destaque em sintonia com o desenvolvimento da indústria cultural brasileira nas últimas décadas do século XX, com a massificação do ensino brasileiro nas décadas de 1960 e 1970. O aumento da demanda escolar é acompanhado pela ampliação da modernização da indústria de produtos educacionais e culturais. Com isso, através de incentivos estatais, houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber escolar (Fonseca, 2003). Ademais, a partir da década de 1970, o livro torna-se a mercadoria mais vendida no campo da indústria editorial. Nesse sentido, a pesquisadora afirma:

Portanto, a indústria cultural e a educação escolar, sobretudo a partir da reforma educacional de 1971, estiveram intimamente relacionadas, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura. Esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina. Os vínculos entre o Estado, o capital e a educação não se resumiam ao campo da editoração de livros didáticos; seus mecanismos conseguiram abarcar vários setores da vida cultural do país. (Fonseca, 2003, p. 52)

Portanto, a produção de livros didáticos envolve uma densa relação entre os autores, as referências dos saberes e as editoras. Em seu trabalho “O livro didático de história hoje”, Sônia Regina Miranda e Tânia Regina de Luca trazem o pesquisador Alain Choppin como referência para a discussão, tendo ele assinalado que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação, cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Assim, os livros, para além de se constituírem em bases ideológicas, são fontes abundantes, diversificadas e completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. Dois aspectos

particulares distintos, porém articulados, merecem ser destacados quando se intenta radiografar os resultados da avaliação do livro didático: a diversidade dessa fonte e a lógica mercadológica que orienta sua produção (Miranda e Luca, 2004).

Por vezes, pode-se notar que diferentes coleções didáticas, destinadas para um determinado grau escolar, apresentam conteúdos e textos muito parecidos. O que nos leva à ideia da existência de um “consenso social” em torno do ensino daqueles conteúdos, como se o conhecimento histórico já estivesse pronto e dado. Nos livros didáticos da rede privada, por nós pesquisados, há um problema ainda mais sério que segue essa mesma lógica. O material didático utilizado anualmente pelos alunos do 3º ano é composto por quatro apostilas que os acompanham a cada bimestre, sendo que o conteúdo de história divide um pequeno espaço no livro com o conteúdo de português, geografia e biologia. Um “detalhe” dessas apostilas nos chamou a atenção logo de início: elas não têm a autoria do conteúdo discriminada no material. Sendo assim, como saber de onde provém o conhecimento histórico posto no material didático? Não se tem uma preocupação em determinar de onde vem e para onde esse mesmo conhecimento aponta, reforçando, assim, no imaginário dos alunos, a concepção de que os conhecimentos históricos são os mesmos de sempre e que a “verdade” por trás da história (conhecimento e disciplina) está dada. Apresentar esses conteúdos como os únicos que realmente devem ser ensinados/aprendidos, e não outros, cria uma variedade de determinações e imposições que não abrem muito espaço para outros tipos de experiências.

Fonseca (2003) afirma, nesse sentido, que o livro didático de história tornou-se fonte privilegiada para a difusão de determinados saberes históricos, sendo que a simplificação do processo de difusão desses saberes implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade, determinadas visões e explicações históricas, e que essas representações simplificadas trazem a marca da exclusão. O processo da exclusão inicia-se no meio social, em que alguns atos são escolhidos e outros não, de acordo com os critérios políticos. No livro didático, o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica da didatização (Fonseca, 2003).

A partir do Programa Nacional do Livro didático (PNLD), que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica, é possível perceber tendências gerais quanto à História ensinada em sala de aula, que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa. Os resultados das avaliações dos livros feitas no programa constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História que se quer ver ensinada (Miranda e Luca, 2004).

Para uma melhor compreensão de como os conteúdos das narrativas contidas nos livros didáticos de história são difundidos, essas autoras recorrem também a Keith Jenkins, que insiste na separação, temporal e espacial, entre o passado e a História: uma coisa é o recorte de tempo em que algo se passou, outra coisa é a narrativa construída sobre esse recorte, cuja lógica é diretamente pertinente ao tempo de sua produção enquanto narrativa e não ao tempo original do acontecimento (Miranda e Luca, 2004). Portanto, deve-se compreender que os livros didáticos não são uma narrativa em “primeira mão”, eles são feitos a partir de recortes elaborados a partir de outras produções historiográficas e com objetivos já definidos, estabelecidos por planos curriculares, interesses governamentais, pressões sociais, de mercado etc. Sendo assim, existe uma intencionalidade na produção desse material que deve ser apreendida com certo cuidado, sempre levando em consideração que seu conhecimento é produzido com objetivos, público-alvo e intencionalidades já preestabelecidas.

É necessário, pois, ter em mente que o livro didático é uma fonte de conhecimento histórico e, como qualquer fonte, possui uma historicidade e abre precedentes para inúmeros questionamentos.

Sendo então o livro didático de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem e provavelmente a única oportunidade de contato com a leitura que boa parte dos brasileiros tem, o que reforça a ideia do quão importante esse material se faz para boa parcela da população, é necessário fazer uma reflexão acerca dos conteúdos postos nas narrativas desse material

e como essa narrativa pode auxiliar no processo da “Educação histórica” e na formação da “Consciência histórica”.

Compreendemos, assim, que as narrativas nas aulas de História, tanto dos alunos quanto dos próprios livros didáticos, são uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, de interpretar este passado; por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em História (Gevaerd, 2009, p. 143).

Buscando compreender o livro didático como importante instrumento para o ensino da história, portanto como fonte, voltaremos o olhar para ele através da perspectiva do problema da terra.

Em nossa avaliação, a questão da terra é, como também defende Fontana (2000), uma das mais importantes questões em torno da qual a história da humanidade se organiza. Inicialmente buscando locais onde as condições naturais favoreciam a sobrevivência, depois, locais e tecnologias que permitissem a produção agrícola. As expansões e conquistas territoriais das grandes sociedades, desde a Antiguidade até hoje, são indicativos de que, pela coleta, pela agricultura e pelo pastoreio, pela mineração, pelas especiarias, pelos fatores religiosos ou ideológicos, pelo mercado consumidor, ou para exercer influências ou obter vantagens de qualquer natureza, a humanidade tem gasto boa parte de suas energias para conquistar e dominar a maior quantidade possível de terras.

Dominar espaços territoriais e tudo quanto podem produzir tem sido uma das principais alavancas para a construção e o direcionamento da história humana. Poderíamos dizer que a luta pela conquista e pelo uso da terra, em boa medida, tem moldado a própria humanidade.

Atualmente os movimentos sociais de maior expressão são aqueles de luta pela terra. Apesar das divergências quanto ao modo de luta e aos objetivos finais da reforma agrária para cada movimento, no Brasil, nenhum outro movimento contemporâneo tomou tamanhas proporções, apesar de não haver muitas informações veiculadas pela grande mídia que, nas poucas vezes que se refere a ele, o apresenta de forma negativa e criminalizada. Em *site* na internet, Bernardo Mançano Fernandes, pesquisador da área, afirma:

Neste início do século XXI, a questão agrária ainda permanece como um dos principais problemas políticos do Brasil. Nos últimos 20 anos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST – organizou-se em todas as regiões do país, tornando-se o mais expressivo movimento camponês brasileiro. (Fernandes, 2004)

No entanto, para refletir sobre as lutas por terra no Brasil contemporâneo, é preciso levar em consideração o fato de que ela, sob diversas formas, percorreu nossa história e está subjacente a vários processos sociais e políticos que marcaram a nossa formação. Desde a chegada dos europeus a terras indígenas, a disputa pela terra foi, em grande medida, a responsável pela forma com que as políticas de Estado se dariam e refletiriam nas gerações futuras. Embora tenha vigorado por pouco tempo, o sistema das Capitâneas Hereditárias (sistema de administração territorial, que consistia em dividir o território brasileiro em grandes faixas de terras e distribuí-las para particulares, especialmente nobres ligados à coroa portuguesa) deixou marcas profundas na divisão de terras no Brasil. Essa divisão desigual das terras gerou posteriormente os grandes latifúndios. Outro fato que delimitou bem quem deveria ter a posse da terra no Brasil foi a chamada “Lei de Terras”. Antes de vigorar essa lei, em 1850, a terra não tinha valor de mercado. Prevendo a aproximação da libertação dos escravos, o império opta por regular a estrutura fundiária, ou seja, a forma como ela deveria ser utilizada. A terra passa então a ter valor material, de mercado.

Esse processo traz consigo outros sujeitos na disputa pela terra: os negros trazidos da África. A terra, para as comunidades quilombolas, cumpre sua função social precípua, dado que sua organização se baseia no uso dos recursos territoriais para a manutenção social, cultural e física do grupo, fora da dimensão comercial. A questão quilombola esteve presente tanto no período colonial como no império e persiste até os dias atuais.

Também é nesse processo que estão as atuais condições dos povos indígenas, que têm seus territórios drasticamente reduzidos. Além dos territórios, a constituição da propriedade no Brasil foi tão violenta que dizimou a maior parte da população indígena que aqui vivia.

Considerando, portanto, o modelo fundiário brasileiro como uma opção tomada em determinado momento histórico, essa escolha se desmembrou

na estrutura econômica, política e cultural vigente hoje no modelo agroexportador brasileiro. Por isso, há a necessidade de considerar um instrumento tão presente na formação da educação e cidadania da maior parte dos alunos, o livro didático, com o olhar voltado para a questão da terra – tema presente no cotidiano de todos.

Para este estudo, foram analisados livros didáticos de Gilberto Cotrim, utilizados na rede pública estadual de Catalão, e também o material didático do COC, utilizado no colégio APROV, que é da rede privada de ensino. Entretanto, nos Quadros 1 e 2, só consta a análise do livro utilizado na rede pública. Para a escolha dos trechos analisados, trabalhamos com o conceito substantivo “terra”. Conceitos substantivos, segundo Peter Lee (apud Schmidt e Barca, 2009, p. 37), são aqueles que se referem a conteúdos da História e que são importantes para o ensino desta, como “eventos, democracia, revolução etc”.

A elaboração das informações foi um trabalho árduo e delicado. A seleção dos capítulos partiu do princípio de que a questão da terra no Brasil ocorre desde a chegada dos colonizadores. Portanto, cientes de que a amplitude dos problemas com a “terra” se dá mesmo antes desse período nas sociedades antigas, decidimos iniciar pelo capítulo da “Expansão europeia e a conquista da América”. Conforme era feita a leitura de cada página dos doze capítulos escolhidos, em que a questão da “terra” era (ou deveria ser) central, constatávamos que alguns temas relacionados à terra o sequer eram mencionados. Resolvemos, assim, utilizar os capítulos em que consta ou não o tema, mas em que deveria constar, já que eles retratam fatos diretamente ligados à questão proposta, como é o caso da Revolução Cubana e da Chinesa. No Quadro 1, organizamos a localização das referências sobre a “terra” desta forma: *Nome do capítulo* analisado; local onde a referência aparecia, ou *Contexto (subtema)* em que aparecia dentro do capítulo; em qual *Texto*, se na narrativa do próprio autor, em alguma citação ou em algum texto complementar; e, por fim, uma contagem do *Número de vezes* em que se faz referência à “terra” no determinado capítulo. Para a elaboração do Quadro de análise (Quadro 2), optamos por analisar cinco tópicos das narrativas contidas no livro didático *Marcadores temporais*, ou como o autor se refere ao tempo local onde se encontra a referência a “terra” (se é cronológico, datas, ou não cronológico, eventos);

Sujeitos, ou quem aparece envolvido na narrativa do livro didático; *Conceitos substantivos*, ou principais conceitos trabalhados pelo autor; *Outros conceitos* que aparecem nas narrativas; e *Como o tema “terra” aparece na narrativa do autor* ou de outras narrativas contidas nos capítulos.

Quadro 1: Localização de referências sobre a “terra” no livro didático de Cotrim (2005).

Nome do capítulo	Contexto (subtema)	Texto	Número de aparições no capítulo
Expansão europeia e conquista da América	Etapas da expansão Portuguesa (a chegada à Índia e à América).	Trecho da Carta de Caminha	1
Expansão do Imperialismo	Dominação da África e da Ásia (Partilha da África); (Partilha da Ásia); (Conquistas francesas); (Conquistas britânicas).	Texto do autor	Em todo o capítulo, aparecem referências sobre a questão da terra.
América no século XIX	Conquista do Oeste (Expropriação de terras indígenas); (A anexação de territórios de outros países).	Narrativa do autor; Carta do cacique Seattle	21
Segundo Reinado (1840-1889)	Crescimento industrial (Lei de Terras – 1850).	Narrativa do autor e citação	6
Revolução Russa	Império Russo (Governo dos Czares); Consolidação do Poder Soviético (Ditadura Stalinista).	Narrativa do autor	2
Revoltas na Primeira República	Revolta de Canudos (1893-1897); Guerra do Contestado (1912-1916).	Narrativa do autor e citação	4
Socialismo: das revoluções à crise	China: o socialismo no país mais populoso do mundo; Cuba: revolução socialista na América Latina.	Narrativa do autor	1
O Brasil contemporâneo	Manifestação de integrantes do MST.	Imagem	1

(continua)

Nome do capítulo	Contexto (subtema)	Texto	Número de aparições no capítulo
O Brasil contemporâneo	Governo João Goulart (Reformas de base).	Narrativa do autor	2
Governos Militares	Balço Socioeconômico (Questão fundiária e alimentação).	Narrativa do autor	4
A volta do processo democrático	Direitos da cidadania (Direito de propriedade e de herança).	Texto complementar	1
A volta do processo democrático	Governo Lula.	Narrativa do autor	1

Quadro 2: Quadro de análise.

Descrição do texto	Marcadores temporais	Sujeitos	Conceitos Substantivos	Outros conceitos	Como o tema "terra" aparece na narrativa do autor
1. "Esta terra, senhor é muito chã e muito formosa. Nela até agora não podemos saber se haja ouro, nem prata, nem nenhuma coisa de metal...; porém a terra em si é de muito bons ares; as águas são muitas, infindas; em tal maneira é graciosa, que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela de tudo; porém o melhor fruto, que nelas e pode fazer, me parece que será salvar essa gente..."	Cronológicos (1499; 09 de março de 1500; 22 de abril; 1503; 02 de maio).	Vasco da Gama; D. Manuel; Pedro Álvares Cabral; Pero Vaz de Caminha; Gaspar de Lemos; portugueses; populações indígenas; conquistadores europeus; navegadores; padres; soldados e comerciantes.	Grande aventura marítima; viagem; expedição.	Afastamento propositado ou acidental; tratados de comércio; possibilidades da terra; cordialidade, cautela e curiosidade.	Aparece como uma questão secundária, a ênfase é dada à viagem.

(continua)

Descrição do texto	Marcadores temporais	Sujeitos	Conceitos Substantivos	Outros conceitos	Como o tema "terra" aparece na narrativa do autor
2. "Grandes potências conquistam várias regiões do mundo"; "A repartição dos continentes entre as potências capitalistas"; "A luta internacional pelo controle das fontes de matéria-prima..."	Cronológica (séc. XIX).	Capitalismo financeiro; as grandes potências; Ásia; África; Bôeres; Cipaio; Índia.	Capitalismo; burguesia; neo-colonialismo; conquista; imperialismo; partilha.	Revoltas; missão civilizadora.	Aparece como questão central do texto.
3. "Nessa época, o governo começou a incentivar a conquista do Oeste, isto é, a expansão territorial em direção ao Pacífico, com o objetivo de fazer dos EUA um grande país"; "A terra é sagrada".	Cronológicos (1854).	Grande chefe de Washington; homens brancos; selvagem; homem vermelho.	Terra; sagrada; costumes.	Expansão; conflitos; território; cultura; liberdade; conquistadores; reservas federais.	Aparece como uma questão primária, a questão da terra era primordial para a sobrevivência do índio. Na narrativa do autor, ele mostra a agressividade das conquistas territoriais norte-americanas.
4. "Essa lei estabelecia que o meio normal de adquirir a propriedade da terra era a compra e não a posse da área"; "A lei de terras contribuiu para preservar o domínio patrimonial dos velhos fazendeiros..."	Cronológicos (1850).	Estado; autoridade competente; antigos proprietários; fazendeiros latifundiários.	Compra; posse; proprietário; terra; domínio patrimonial.	Trabalho escravo; trabalho livre; transição.	Aparece como secundária, a ênfase do autor é dada à propriedade fazenda apenas uma breve ressalva à concentração da terra.

(continua)

Descrição do texto	Marcadores temporais	Sujeitos	Conceitos Substantivos	Outros conceitos	Como o tema "terra" aparece na narrativa do autor
5. "Nobreza rural, proprietária da maior parte das terras cultiváveis do país"; "confisco da propriedade privada... distribuída entre os camponeses."	Marcos cronológicos e eventos políticos (acronológico).	Proletariado; camponeses; partido comunista; nobreza; czar; partido operário; partido comunista; soviets; Kerensky; Lenin; Stalin; Trotsky; Marx; exército vermelho.	Revolução; governo; partido; movimento operário; ditadura; poder; formação; república; URSS.	Organização; industrialização; marxismo; NEP; comunismo de guerra; revolução permanente.	A questão da terra aparece de forma secundária, apenas como citação.
6. "A terra não tem dono, a terra é de todos"; "Milhares de pessoas mudaram-se para Canudos: sertanejos sem-terra, vaqueiros, ex-escravos..."; "Para os proprietários de terra e o governo, Canudos representava uma ameaça"; "Os problemas sociais e a disputa pela terra agravaram-se..."	Cronológicos (1893-1897); (1912-1916); Acronológicos (Durante a Primeira República); (Na história do Brasil).	Revolta de Canudos; Guerra do Contestado; Messianismo; Canudos; Contestado; Antônio Conselheiro; Prudente de Moraes; fazendeiros baianos; Brazil Railway; João Maria; José Maria; sertanejos.	Reação; miséria; Messianismo; revolta social; sofrimento; resistência.	Condições; fanatismo religioso; monarquia; destruição; movimento messiânico; jagunços.	A questão da terra aparece como secundária, o autor enfatiza outros aspectos das revoltas.

(continua)

Descrição do texto	Marcadores temporais	Sujeitos	Conceitos Substantivos	Outros conceitos	Como o tema "terra" aparece na narrativa do autor
7. "...os comunistas obtiveram sucessivos êxitos"; "...mobilizou a juventude e o exército contra seus inimigos..."; "Manteve-se a mesma estrutura econômica... baseada na exportação do açúcar"; "O uso da terra por estrangeiros e latifundiários foi proibido."	Cronológicos (1911); (1930); (1949); (1945); (1953); (1960); (1966); (1976); (1898); (século XX); (1933); (1956); (1962); (hoje).	Dinastia Mandchu; Sun Yat-sem; Chiang Kaishek; Mao Tsé-tung; China; Japão; República Popular da China; União Soviética; Stalin; Kruschev; Deng Xiaoping; Cuba; Emenda Platt; Fulgêncio Batista; Estados Unidos; Fidel Castro; John Kennedy; OEA.	Comunismo; Revolução cultural; Socialismo; Capitalismo; Regime chinês; Revolução socialista; crise.	Expansão imperialista; movimento liberal burguês; lutas; mudanças; guerrilha; campo social; crise econômica.	Somente em um pequeno trecho referente a Cuba é que aparece a questão da terra.
8. Foto de uma manifestação do Movimento dos Trabalhadores sem-terra.	Cronológico (Setembro de 2000).	MST; governo.	Manifestação; trabalho.	protestam; cobrando; prometidos.	A imagem apresenta o tema como primário.
9. "Promover melhor distribuição das riquezas... desapropriando latifúndios improdutivos"; "Para facilitar o acesso à terra de milhões de lavradores que desejavam trabalhar e produzir no campo."	Cronológico (1961-1964); (13 de março de 1964); (1º de abril de 1964).	João Goulart; Celso Furtado; estudantes; operários; camponeses; Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD); Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES); Família com Deus pela Liberdade; Magalhães Pinto.	Nacionalismo reformista; reformas de base; estratégia socioeconômica; mobilização social; Plano trienal de Desenvolvimento Econômico e Social.	Planejamento; reduzir a dívida; inflação; custo de vida; reivindicações.	A questão aparece como secundária, sendo citada somente como uma das propostas de reforma.

(continua)

Descrição do texto	Marcadores temporais	Sujeitos	Conceitos Substantivos	Outros conceitos	Como o tema “terra” aparece na narrativa do autor
10. “Acentuou-se a concentração da propriedade rural nas mãos de uma reduzida minoria de latifundiários, que passou a ocupar quase metade de todas as terras agrícolas disponíveis”; “... milhares de brasileiros passam fome, embora vivam num país com imensas potencialidades agrícolas”.	Cronológico (1964-1985); (1990); (1960); (1983). Acronológico (desses 20 anos).	Governos militares; latifundiários; latifúndios.	Questão fundiária e alimentação; latifúndios; concentração da propriedade; terras agrícolas; culturas de exportação.	Ocupar; improdutivo; produção; consumo; potencialidades.	No trecho que trata diretamente da questão, esta se mostra primária. Porém, na estrutura geral das narrativas do autor sobre o período, a questão da terra é apresentada secundariamente.
11. “A propriedade consiste no direito de usar, gozar e dispor de uma coisa...”; “Além de sua função pessoal, a propriedade deve atender sua função social”; “principalmente no caso da propriedade agrícola.”	O trecho analisado não dispõe de marcadores temporais.	Propriedade; proprietário.	Propriedade; função social; função pessoal; direito; comunidade.	Valorização especulativa; conservar; abandonar; benefícios; produzir.	O trecho analisado traz a questão como secundária, visto que o autor trabalha com o termo “propriedade”, podendo ser de qualquer tipo.
12. “O grande desafio continua sendo a área social: educação, saúde... reforma agrária.”	Cronológico (2003); (2002).	Fernando Henrique Cardoso; Lula; eleitores; sem-terra; sem-teto; favela dos urbanos; crianças de rua.	Descontentamento; líder de esquerda; processo eleitoral; reformas; desigualdade social; cidadania.	Mudanças; resistência; ordem estabelecida; executivo; crise; sociedade; padrão socioeconômico.	A questão aparece como secundária nas narrativas do autor.

Considerando a importância e o lugar que, pelos mais variados motivos, a humanidade tem efetivado renhida disputa pela ocupação, pelo domínio e/ou defesa de áreas de terra no mundo, e se computarmos o número de vezes que a palavra “terra” aparece no livro de Cotrim e nas apostilas utilizadas pelos alunos da escola APROV, durante os períodos e nos temas tratados, poderíamos afirmar que a leitura produzida nesses materiais não permite ao educando perceber que, por exemplo, as grandes conquistas, guerras, genocídios, ditaduras, revoluções das épocas moderna e contemporânea são, em última instância, expressões das lutas da humanidade pela ocupação e pelo domínio de terras. Tomemos como um primeiro exemplo a conquista da América, onde a referência à terra só aparece de maneira explícita em um trecho da Carta de Caminha. A ênfase é dada à viagem, a conquista da terra aparece como se fosse uma questão secundária. Nesse capítulo, o autor traz, como motivos fundamentais para o processo de expansão, a “Conquista de Constantinopla” pelos turcos e o bloqueio do comércio de especiarias pelo mar Mediterrâneo, a “necessidade de novos mercados”, a “falta de metais preciosos”, os “interesses dos Estados nacionais” em adquirir mais poder para o rei, a “propagação da fé cristã”, a “ambição material” dos envolvidos nas navegações e o “progresso tecnológico” alcançado naquele momento. O autor sequer cita a “terra” como uma riqueza para os nobres europeus. As navegações pelas conquistas territoriais são apresentadas como uma “grande aventura marítima” feita por corajosos exploradores.

Ainda no livro de Cotrim, no capítulo referente à Revolução Chinesa e à Cubana, em que a luta pela terra é motivo central, a palavra “terra” aparece apenas uma vez e as duas revoluções são abordadas como se nenhuma relação tivessem com as lutas pela terra.

Nos livros didáticos da rede COC, utilizados no Colégio APROV, a questão da “terra” também é secundária. No entanto, o que também nos chama atenção é o fato de que o material traz a Revolução Chinesa quase como um desdobramento da Revolução Russa, o que significa simplificação do conhecimento e desconsideração pela historicidade de cada momento, lugar e condições em que cada revolução aconteceu, por mais que houvesse uma ligação com o processo revolucionário das duas nações. Selva Fonseca (2003)

afirma que a simplificação dos temas em meros fatos pode tornar aquela explicação de um determinado fato definitiva, e algumas escolas, como é o caso da aqui analisada, substituem os livros didáticos por apostilas mais esquemáticas, que abrangem períodos maiores da história (Fonseca, 2003). A falta de autoria das apostilas da rede privada dificulta ainda mais a compreensão dos alunos acerca das relações entre a história vivida e a história escrita, visto que não é identificada a fonte das informações ali contidas, aparentando, assim, que o conteúdo posto no material didático diz exatamente o que aconteceu, não levando em consideração a construção que é o livro a partir de recortes e escolha dos autores, para dar um sentido ao conhecimento que se quer ver ensinado, não abrindo muitos espaços para outras reflexões a respeito do fato histórico, senão com a inserção analítica do professor.

Quando se trata da Revolução Cubana, o problema da terra aparece como uma das reformas executadas pelo movimento revolucionário; entretanto, não aparece de forma contundente em ambos os materiais didáticos analisados. Diversas produções historiográficas trazem a questão da terra como ponto fundamental nas Revoluções Chinesa e Cubana, entre eles está Eduardo Ernesto Filippi (2006), doutor em economia política, que, sobre a Revolução Cubana, afirma que “a desigual distribuição da propriedade da terra foi um dos componentes cruciais para, em um primeiro momento, provocar o apoio popular ao sucesso da revolução”, e mais:

Desde o início, o governo revolucionário deu-se conta de que a reforma agrária desejada deveria ser apenas parte de um processo mais amplo de mudança econômica em que o estímulo à diversificação produtiva seria parte intrínseca do programa de governo socialista. [...] Vê-se, portanto, que da vitória da revolução em 1959 à distribuição das terras passam-se menos de dois anos, evidência cabal da importância da reforma agrária para o alcance das metas propostas pelos revolucionários como condição à obtenção maciça do apoio popular. (2006, p. 19)

No que se refere à China, autores como Holien Gonçalves Bezerra reforçam a ligação que os chineses têm com o trabalho da terra:

Foi graças ao trabalho coletivo dos homens do Rio Amarelo, trabalhando de forma sistemática o solo, [...] que a civilização chinesa inicia a conquista

de uma imensa região, de clima difícil, solo desigual, montanhoso e pouco fértil. (1984, p. 40)

Também, para o pesquisador, a dominação estrangeira em meados do século XIX piora ainda mais as difíceis condições dos camponeses da China, constituintes da maior parte da população chinesa na época da revolução. Nesse contexto, as guerras e revoltas dos trabalhadores do campo eclodem com intensidade no século XX. O terreno decisivo dessa luta estava no campo e não na cidade. Portanto, sendo a China da época uma sociedade agrária, a bandeira a ser levantada seria “a terra é unicamente de quem a trabalha” (Bezerra, 1984, p. 47).

Outro capítulo que nos chamou atenção, no livro didático analisado, foi o que trata da constituição territorial na América, no século XIX, e especialmente a diferença de tratamento dada ao processo ocorrido nos Estados Unidos e o ocorrido no Brasil. Nas relações de conquista e expansão do território norte-americano, Gilberto Cotrim destaca o domínio sobre as terras dos índios e o que significou esse processo para os próprios indígenas. Esse é o capítulo em que o conceito substantivo “terra” mais aparece, porém, na maior parte das vezes, nas palavras dos próprios índios, na carta do cacique Seattle, e não nas narrativas do autor. É importante perceber como o autor não recorre ao mesmo processo de massacre e dominação dos povos indígenas ao tratar do mesmo tema nas terras brasileiras; o destaque nas narrativas é dado às questões políticas e econômicas, como se a questão da terra não partisse desses princípios. Observando o texto relativo ao processo nos EUA, percebemos que as disputas entre diferentes sujeitos pela terra têm um bom relevo e há apontamentos relativos aos distintos modos de atribuir significados à terra. São ainda bem delineados os processos de expropriação e violência intrínsecos ao processo de constituição territorial daquela nação, tratamento muito distinto daquele dado ao mesmo processo no Brasil. O que significa esse tratamento distinto em relação ao tema? Por que, ao tratar do Brasil, o autor não recorre à dominação sobre os índios para se conseguir o domínio sobre suas terras? Um exemplo claro dessa distinção aparece quando Cotrim trabalha com a Lei de terras, também no século XIX, no Brasil.

No capítulo “Segundo Reinado (1840-1889)”, onde se encontra a implementação da Lei de Terras, ela só é tratada em um pequeno tópico, no final da discussão. Antes, porém, o autor trabalha com a questão da modernização do país através da economia cafeeira, retratando o café como o “novo ‘ouro’ brasileiro” e a crescente industrialização em torno do produto. Esse fato dá a entender que, ainda que a lei tenha concentrado mais as terras nas mãos dos grandes latifundiários (e essa não é uma narrativa do autor, mas sim uma citação) e aumentado a “preservação do domínio patrimonial dos velhos fazendeiros” através da lei, esta é justificada pelo “progresso” pelo qual o país passou naquele momento. Nas apostilas do APROV, a questão da terra, na constituição do território norte-americano, no século XIX, tem alguma presença, porém dentro dos limites de apostilas elaboradas para resumir os conteúdos.

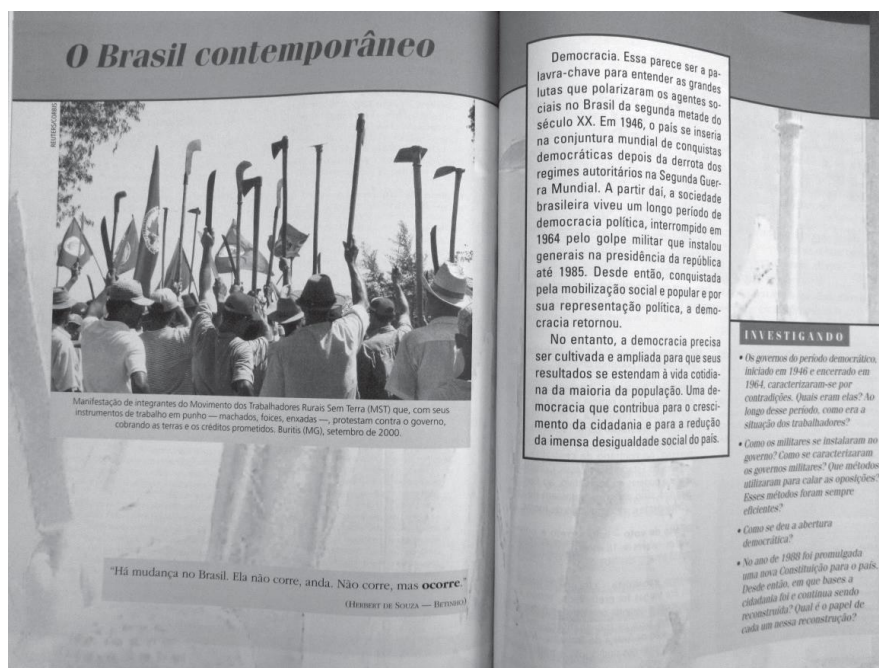
Nas narrativas do material didático do APROV/COC, a industrialização foi a causa principal da expansão territorial nos Estados Unidos, no século XIX e, também, os indígenas são retratados como “as maiores vítimas” desse processo. Os imigrantes que, num primeiro momento, tiveram acesso às “promissoras” terras do Oeste dificultadas, logo depois recebem estímulos para produzir naquelas terras. A bem da verdade, o autor, ou autores (seja lá quem for), se apegam mais às anexações de territórios de outros países do que à interiorização do território, tomando essa como fundamental para “o abastecimento dos mercados consumidores industriais que se formavam com produtos alimentícios a baixo custo e com o fornecimento de matérias-primas necessárias ao processo industrial” (Cotrim, 2005).

Quanto à Lei de Terras no Brasil, do mesmo século, a apostila do sistema COC apresenta o modelo norte-americano de interiorização como mais eficaz. Esse material trata ainda dos interesses da aristocracia rural brasileira, “que estava interessada nas terras do governo para a expansão de suas lavouras de café”, e mostra que a lei foi também uma forma de não permitir aos imigrantes o acesso à terra; sua mão de obra era utilizada em substituição à dos escravos que estavam por ser libertos. Ao mesmo tempo, não se vê no conteúdo da apostila a possibilidade de os próprios negros terem acesso à terra, nem a Lei de Terras como impedimento para que isso ocorresse. O que se deve

notar é que, no livro didático da rede pública e nas apostilas do APROV, a Lei de Terras é abordada como uma questão somente política, ele não trata da vida prática dos sujeitos envolvidos diretamente com a terra, distanciando, assim, a noção das consequências dessas escolhas pelo uso da terra num determinado período histórico com os usos da mesma terra na atualidade.

No que diz respeito ao Brasil contemporâneo, onde a luta pela terra tem grande expressão, o problema aparece de modo secundário, isto é, o autor utiliza apenas a imagem de uma manifestação do MST para tratar de um assunto relevante (Figura 1):

Figura 1: Manifestação de integrantes do MST (Cotrim, 2005, p. 542).



Essa imagem mostra um momento de confronto dos trabalhadores, que estão com suas ferramentas de trabalho erguidas, reforçando o imaginário posto pela grande mídia de que os movimentos sociais afrontam o governo e o bem-estar da sociedade. A escolha dessa imagem, dentre tantas possibilidades

de retratar momentos pelos quais o MST e outros movimentos passam nas suas lutas cotidianas – manifestações relacionadas ao plantio e à colheita, e até momentos de descontração, por exemplo –, deixa claro que as preocupações com a questão da terra não é considerada fundamental para se compreender os processos históricos de disputas e constituição de nossa sociedade, deixando entrever uma associação entre tais lutas e a violência dos agricultores.

A leitura dos materiais didáticos nos mostrou que as lutas por terra na história da humanidade não recebem, na disciplina História, nenhum tratamento que favoreça os estudantes que terminam o Ensino Médio, seja nas escolas públicas, seja nas particulares, a desenvolverem um grau de “consciência histórica” (Schmidt e Barca, 2009) sobre o tema, significativo o suficiente, para que possam lidar com os conflitos em torno da terra no presente, ou defenderem uma perspectiva e/ou um projeto para encaminharem a questão na construção do futuro do país. Vale ressaltar que encarar o problema da terra como um problema central para o futuro do Brasil, compreendendo que o problema da distribuição de terras é de todos e não apenas dos trabalhadores rurais, é de grande importância, pois a opção feita sobre como a terra estará organizada e explorada terá ressonância em todas as dimensões da vida do conjunto da população, pois implica a produção de alimentos, as questões ambientais, a balança comercial, dentre outros fatos. Os projetos de organização e uso da terra em um país são pautados em princípios culturais, ideológicos, políticos, econômicos e as narrativas dos livros didáticos estudados nesta pesquisa não são favoráveis aos jovens que os utilizam como base de sua formação, visto que não apresentam boa fundamentação teórica para orientar suas práticas com relação ao tema.

Pensando nas diversas linhas de pesquisa que buscam compreender os livros didáticos como mercadoria, veiculador de ideologias, ou instrumento importante dentro da relação ensino-aprendizagem e tendo clareza que, na realidade pesquisada, o livro é o principal ancoradouro do ensino de história ministrado, podemos afirmar que o ensino/livro de História não tem sido o meio pelo qual os alunos estabelecem relações com o problema da ocupação, constituição da propriedade e luta dos movimentos sociais pela terra ao longo da história do Brasil.

A oportunidade de os alunos das licenciaturas terem incentivos de iniciação científica, para se dedicarem mais à sua formação em todas as dimensões e especialmente à pesquisa de temas relativos ao trabalho que vão executar, certamente confere grande diferencial à sua profissão de professores. A prática da pesquisa possibilita a eles o desenvolvimento de habilidades próprias da metodologia da pesquisa, como selecionar, problematizar, comparar, redigir, apresentar resultados de reflexão; além disso, quando se trata de temas ligados ao universo do exercício da docência, a pesquisa propicia o aprofundamento de seus conhecimentos, leituras, reflexões para, assim, lidar de forma diferente com o ensino-aprendizagem. No caso desta pesquisa sobre como materiais didáticos utilizados em escolas do Ensino Médio apresentam o tema da terra, foi possível ao aluno se debruçar sobre estudos que têm sido realizados sobre os livros didáticos e também sobre a questão da terra. Pode-se afirmar que houve um bom esclarecimento sobre a importância, no campo da história, de os materiais serem autorais para se trabalhar as diferenças e semelhanças entre a história vivida e a história escrita. Dessa forma, o licenciando pôde compreender e repensar as possibilidades e os limites colocados pelos materiais didáticos como fontes para o desenvolvimento pedagógico da consciência histórica dos alunos. Sem dúvida, o aluno desse tipo de iniciação científica será um professor mais bem preparado para lidar com problemas próprios de sua profissão.

REFERÊNCIAS

- BALDIN, N. *A história dentro e fora da escola*. Florianópolis: UFSC, 1989.
- BARROS, J. D'A. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BEZERRA, H. G. *A revolução chinesa*. São Paulo: Atual; Campinas: Ed. Unicamp, 1984.
- CHAUVEAU, A.; TÉTARD, P. (Orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: Edusp, 1999.
- COTRIM, G. *História global: Brasil e geral*. Volume Único. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. *Revista Cultura Vozes*. Disponível em: <http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html>.
- FILLIPI, E. E. Experiências internacionais de reforma agrária: entre socialismo e populismo? In: FERRANTE, V. L. S. B.; WITAKER, D. C. A. (Orgs.). *Reforma agrária e desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais*. São Paulo: Uniara, 2006.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história*. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FONTANA, J. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru, SP: Edusc, 1998.
- _____. *Introdução ao estudo de história geral*. Tradução de Heloísa Reichel. Bauru, SP: Edusc, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GATTI JUNIOR, D. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GEVAERD, R. T. F. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 2, n. 12, nov./dez. 1996.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

Sobre os autores

Ana Paula Catarino de Araújo é graduada em História pela UFG/Campus Catalão (2009), onde foi bolsista e desenvolveu projeto de pesquisa Prolicen, orientado pela Prof. Dra. Regma Maria dos Santos. Sua monografia de final de curso intitula-se “A leitura do cotidiano nas crônicas de Moacyr Scliar (1993 a 2001)”.

Angela B. Kleiman é professora titular colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Formada em Letras-Ingês na Universidad de Chile, obteve seu Mestrado na área de Ensino de Língua Inglesa (1969) e seu Doutorado em Linguística (1974) na University of Illinois, EUA. Coordenou a implantação do Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em 1982, e a criação dos cursos de Mestrado e Doutorado do Departamento (1986-1993). Implantou o Centro de Formação de Professores do IEL-Unicamp, integrante da Rede Nacional de Formação Continuada do MEC. Suas principais áreas de pesquisa são o ensino da leitura, o letramento e a formação do alfabetizador e professor de língua materna, nas quais publicou diversos livros e artigos especializados.

Bruno Viana Ullhôa dos Santos é graduado em História pelo CAC/UFG. Desenvolveu a pesquisa de Iniciação Científica pelo programa Prolicen “As abordagens da questão da terra em livros didáticos de história do Brasil e em narrativas de alunos do ensino médio na cidade de Catalão-GO”. É professor de História na Escola SENAI, em Catalão-GO.

Carolina Assis Dias Vianna é graduada em Letras e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é doutoranda em Linguística Aplicada na mesma instituição. Foi professora de Língua Portuguesa nas redes pública e privada de ensino. Trabalha como formadora em cursos de formação continuada de professores, na área de Estudos da Linguagem, e como assessora pedagógica de Língua Portuguesa na Editora Saraiva, contexto no qual também desenvolve sua atual pesquisa, com foco na formação docente.

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes é pós-doutora em Educação pela UnB (2009) e doutora em Letras e Linguística pela UFG (2007) na linha de pesquisa “Língua, Texto e Discurso”. Atualmente trabalha como professora na Faculdade de Letras da UFG, em Goiânia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Textual, Análise do Discurso e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: texto, produção textual, gêneros do discurso, análise do discurso, leitura/escrita e ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Eliza Maria Barbosa é graduada em Pedagogia pelo CAC/UFG, mestre em Psicologia Social pela UFMG e doutora em Educação Escolar pela UNESP. É professora assistente do Departamento de Psicologia da Educação da UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – da disciplina de Psicologia da Educação I a IV e produz pesquisa na área da Educação Infantil. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação da UFG/Regional Catalão.

José Luis Solazzi é professor na Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da UFG/Regional Catalão, bacharel em Ciências Sociais (PUC/SP) e Direito (USP), mestre em Ciências Sociais (PUC/SP) e doutor em Antropologia (PUC/SP). Possui experiência na área de Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação e Inovação, Legislação Punitiva e Abolicionismos Escravista e Penal e Movimentos Sociais.

Juçara Gomes de Moura é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, mestre em educação pela Faculdade de Educação da UFG, licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação/UFG. É professora de Didática e Formação de Professores e Estágio no Ensino Fundamental da Unidade Acadêmica Especial em Educação da UFG/Regional Catalão – Curso de Pedagogia. Realiza pesquisa nas áreas de Currículo, Didática e Formação de Professores.

Kátia Silene da Silva é professora da Unidade Acadêmica Especial em Educação da UFG/Regional Catalão, mestre em Educação pela USP, graduada em Pedagogia pela UFG/Campus Catalão. Sua experiência concentra-se na formação de professores, com ênfase nos seguintes temas: estágio, escola-campo, saberes docentes.

Fernanda Mesquita da Silva é graduada em Pedagogia pela UFG/Campus Catalão e professora da educação infantil na rede de ensino de Catalão. Foi bolsista Prolicen, quando desenvolveu o projeto “Significados e inovações do Ensino de Gramática assumido pelo livro didático de Língua Portuguesa”.

Luzia Marcia Resende Silva é professora na Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da UFG/Regional Catalão. Possui mestrado e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é coordenadora do Núcleo de Pesquisa em História e Práticas Educativas (NUPEHPE-CNPq) e tem se dedicado a pesquisas relativas ao mundo do trabalho e às práticas educativas.

Maurício Viana de Araújo é professor de Língua Portuguesa e Linguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduado em Letras e mestre em Linguística pela mesma universidade, doutorando em Linguística Aplicada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ciências da Linguagem da PUC/SP e membro do Grupo de Pesquisa da Abordagem Hermêutico-Fenomenológica (GPeAHF-CNPq).

Mara Nunes Nogueira Couto é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, participou do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural e foi bolsista do Projeto de Extensão Universitária “O planejamento e as práticas educativas: avaliações e estratégias de mudança das concepções presentes na dinâmica das instituições educativas para a infância”, ambos coordenados e orientados pela Prof.^a Dr.^a Eliza Maria Barbosa.

Maria Leoneide Marciano Alencar é graduada em Pedagogia pela UFG/Campus Catalão e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede de ensino de Catalão. Durante o curso de graduação, foi bolsista Pibic, quando desenvolveu o projeto “Um estudo sobre a construção de práticas de ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Maria Aparecida Lopes Rossi é professora do na Unidade Acadêmica Especial em Educação da UFG/Regional Catalão, desde 1992. Possui graduação em Letras, pelo CAC/UFU, mestrado em Letras e Linguística pela UFG e doutorado em Educação pela UnB. Na graduação, ministra as disciplinas Alfabetização e Letramento, Metodologia e Conteúdo de Ensino de Língua Portuguesa I e II. Realiza pesquisas na área de ensino de leitura e produção de texto, livro didático de Língua Portuguesa, e práticas de letramento. Atualmente vem atuando no Programa de Mestrado em Educação-PPGEDUC, com orientação de pesquisa também na área de Ensino de Língua Materna.

Nádia dos Santos Alves é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Durante a graduação foi bolsista do programa Núcleo de Ensino.

Paula Baracat De Grande é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e graduada em Letras na mesma instituição. Atua na formação continuada e na especialização de professores de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental I e II. Organizou em coautoria o livro *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*, publicado pela Editora Mercado de Letras. Tem feito pesquisas sobre o processo de formação continuada de professores e sobre as práticas de letramento no cotidiano da escola básica brasileira.

Regma Maria dos Santos é doutora em Comunicação e Semiótica: Literaturas, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Realizou Estágio Pós-doutoral na Universidade Federal de Uberlândia/Universitat Autònoma de Barcelona (UFU/UAB) em 2011. É mestre em História pela PUC/SP e professora associada na Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da UFG/Regional Catalão. Atua como professora colaboradora nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* de História e de Teoria Literária na UFU. É professora do Mestrado Profissional em História: História, Cultura e Formação de Professores na UFG/Regional Catalão.

Rogério Bianchi de Araújo é professor na Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da UFG/Regional Catalão, bacharel em Ciências Sociais (Fundação Santo André), mestre em Filosofia (PUC/CAMP) e doutor em Antropologia (PUC/SP). Desenvolve pesquisas nas áreas de Antropologia do Cinema, Antropologia do Imaginário e Antropologia da Complexidade, além de realizar estudos sobre as utopias e as distopias.

Rubens de Freitas Benevides é professor na Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da UFG/Regional Catalão, bacharel em Ciências Sociais (UFG), mestre em Ciências Sociais (UFG) e doutor em

Sociologia (UnB). Possui experiência na área de Sociologia, com ênfase em Cultura, Poder e Mudança Social.

Tairine Queiroz de Souza Lima é graduada em Letras pela UFG (2011) e tem pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2013). Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq, na UFG (2009-2011). Atualmente é docente e coordenadora na rede pública estadual em Goiânia-GO. Tem experiência na área de Linguística Textual e Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, texto, gêneros do discurso e análise do discurso.

Thaís Rocha Barbieri Vatanabe é graduanda em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras/Campus Araraquara-SP (UNESP), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural, do Projeto de Extensão Universitária “O planejamento e as práticas educativas: avaliações e estratégias de mudança das concepções presentes na dinâmica das instituições educativas para a infância”, e aluna/pesquisadora Pibic com o tema “As mediações pedagógicas e as aprendizagens de crianças pré-escolares”.

© Juçara Gomes de Moura, Maria Aparecida Lopes Rossi, 2015
Direitos reservados para esta edição:
UFG/ Regional Catalão

Revisão
Cânone Editoração Ltda.

Projeto gráfico da coleção e capa
Alanna Oliva

Editoração eletrônica
Alanna Oliva

Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP)
GPT/BSCAC/UFG

156

A iniciação científica nas licenciaturas: a pesquisa como
prática de formação de professores / organizadoras,
Juçara Gomes de Moura, Maria Aparecida Lopes Rossi.
– Goiânia: Gráfica UFG, 2015.
206 p. – (Coleção Labor; 22)

ISBN: 978-85-68359-73-0

1. Licenciatura. 2. Pesquisa. 3. Formação –
professores. I. Moura, Juçara Gomes de. II. Rossi, Maria
Aparecida Lopes. III. Título.

CDU: 377.8