



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA



TUBARÃO
2009



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA



UNIVERSIDADE, ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE

ANAIS

Tubarão, de 2 a 5 de junho de 2009

Realização:



Apoio:



Anais do II SIMFOP –
Simpósio de Formação de Professores:
Universidade, Escola e Formação Docente

Organizadores

Maria Sirlene Pereira Schlickmann
Eliane Santana Dias Debus
Fábio José Rauen
Rosa Batista

Ficha Catalográfica:

S62 Simpósio sobre Formação de Professores : Universidade, Escola e
Formação de Professores (2. : 2009 jun. 2-5: Tubarão, SC)
Anais [do] II Simpósio sobre Formação de Professores :
Universidade, Escola, Formação de Professores / organizadores
Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Eliane Santana Dias Debus,
Fábio José Rauen, Rosa Batista. -- Tubarão : Ed. Unisul, 2009.

333 p. ; 21 cm
ISSN 2175-9162

1. Professores – Formação. 2. Educação de crianças. 3.
Linguagem e línguas. I. Universidade do Sul de Santa Catarina. II.
Título : Universidade, Escola, Formação de Professores. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

Elaborada pela Biblioteca Universitária da UNISUL

COORDENAÇÃO E COMITÊ ORGANIZADOR DO SIMPÓSIO

COORDENAÇÃO GERAL

Maria Sirlene Pereira Schlickmann (Pedagogia/UNISUL) - presidente
Rosa Batista (Pedagogia/UNISUL)
Marcos Edgar Bassi (PPGE/UNISUL)
Rosânia Campos (PPGE/UNISUL)
Letícia Carneiro Aguiar (PPGE/UNISUL)
Eliane Santana Dias Debus (PPGCL/UNISUL)
Vera Lucia Schacon Valença (PPGE/UNISUL)
Luiz Alberto Souza Marquez (PPGE/UNISUL)
Jorge Alexandre Nogared Cardoso (Pedagogia/UNISUL)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira (UFSC)
Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus (UNISUL)
Profa. Dra. Marileia Reis (UNISUL)
Prof. Dra. Rosânia Campos (UNISUL)
Prof. Dra. Maria Marta Furlanetto (UNISUL)
Prof. Dra. Jussara Bitencourt de Sá (UNISUL)
Prof. Dr. Luiz Alberto Márquez (UNISUL)
Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa (UNISUL)
Prof. Dra. Maria Ester Moritz (UNISUL)
Prof. Dr. Sandro Braga (UNISUL)
Prof. Dra. Carla Karnoppi Vasques (UNISUL)
Prof. Dra. Letícia Carneiro Aguiar (UNISUL)
Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi (UNISUL)
Prof. Dra. Leonete Luzia Schmidt (UNISUL)
Prof. Dra Vera Valença (UNISUL)

COMITÊ EXECUTIVO

Divulgação

Andreia da Silva Daltoé
Agostinho Schneiders
Dalmo Gomes de Carvalho
Deise S. de Farias
Elizabet Ferreira de Aguiar
Eulélia Henrique
Felipe Felisbino
Gilson Rocha Reynaldo
Luciane Pandini Simiano
Márcia Fernandes Rosa Neu
Maricelma Simiano Jung
Marileia Mendes Goulart
Marizete Farias da Rocha
Moacir Junklaus

Credenciamento

Sandra Pereira Domingues
Marizete Farias da Rocha

Recepção

Marileia Mendes Goulart
Andreia da Silva Daltoé
Luciane Pandini Simiano
Rosandra S. S. Huble

Certificação

Nádia Maria Soares Sandrini

Secretaria

Fabiana Giassi Meurer
Viviane Aparecida Cardoso Higino
Bárbara Mendes Colle Venâncio

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Ailton Nazareno Soares

Reitor

Sebastião Salésio Herdt

Vice-Reitor

Willian Corrêa Máximo

Chefe de Gabinete

Albertina Felisbino

Secretária-Geral da Unisul

Valter Alves Schmitz Neto

Pró-Reitor de Desenvolvimento e Inovação Institucional

Mauri Luiz Heerdt

Pró-Reitor de Ensino

Fabian Martins de Castro

Pró-Reitor de Pessoas

Miriam de Fátima Bora Rosa

Pró-Reitora de Administração Acadêmica

Vera Lúcia Anselmo Neves

Pró-Reitora de Extensão, Cultura, Esporte e Integração Comunitária

Sônia Maria Hickel Probst

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Milene Pacheco Kindermann

Diretora do Campus Universitário de Tubarão

Hércules Nunes de Araújo

Diretor do Campus Universitário da Grande Florianópolis

Jucimara Roesler

Diretora do Campus Universitário da UnisulVirtual

Jorge Alexandre N Cardoso

Coordenador do Curso de Pedagogia

Mariléia Mendes Goulart

Coordenadora do Curso de Pedagogia em Tubarão

Maria da Graça Bohlmann

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação

Fábio José Rauen

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Solange Maria Leda Gallo

Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Curso de Pedagogia

Avenida José Acácio Moreira, 787

CEP 88704-900 – Tubarão, SC

+55 (48) 3621-3000

<http://portal2.unisul.br/content/paginadoscursos/pedagogiatubarao>

Programa de Pós-graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação

Avenida José Acácio Moreira, 787

CEP 88704-900 – Tubarão, SC

+55 (48) 3621-3367

<http://portal2.unisul.br/content/cursosdemestrado/educacao/index.cfm>

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem

Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem

Avenida José Acácio Moreira, 787

CEP 88704-900 – Tubarão, SC

+55 (48) 3621-3369

Avenida Pedra Branca, 25

Cidade Universitária Pedra Branca

CEP 88.132-000 - Palhoça, SC

+55 (48) 3279-1061

www.unisul.br/linguagem

APRESENTAÇÃO

A identificação de uma carência de espaços de discussões acadêmicas que envolvam a universidade em sintonia com as necessidades da rede pública de ensino, no que se refere à formação continuada de seus profissionais impulsionou a criação do SINFOP. A relevante repercussão do I SINFOP, realizado no período de 29 a 31 de julho de 2008, mobilizando em torno de 600 participantes entre alunos e professores de cursos de licenciatura, bem como professores e gestores das redes públicas de ensino, ratificou a necessidade da continuidade de um evento dessa natureza no Estado de Santa Catarina.

A realização do II Simpósio sobre Formação de Professores: universidade, escola e profissionalização docente representa para os cursos de Pedagogia e de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL mais um momento de afirmação de seu compromisso com uma educação básica de qualidade social e, particularmente, de seu compromisso com o processo de formação inicial e continuada dos profissionais do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, os cursos de Licenciatura da UNISUL (Pedagogia, Matemática, Geografia, História, Ciências Biológicas, Letras, Educação Física e licenciatura em Química) e Mestrados em Educação e Ciências da Linguagem, procuram consolidar mais um espaço à disposição dos educadores e da sociedade, para as análises e proposições a respeito das políticas públicas de educação básica que se desdobram em um conjunto significativo de programas, projetos e ações em desenvolvimento no cenário nacional. Ao efetivá-lo, tem plena consciência do papel social que desempenha na qualificação da educação básica, principalmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores.

Nesse contexto, é oportuno e relevante que a UNISUL, como a maior e mais antiga entidade científica do sul do estado de Santa Catarina, dê visibilidade ao seu protagonismo, trazendo à cena os aportes teóricos, epistemológicos, metodológicos e políticos extraídos da produção coletiva de pesquisadores brasileiros e internacionais. Para tanto, propõe-se como temática central do evento uma reflexão sobre as relações entre a universidade e a escola e seus influxos no processo de formação e profissionalização de professores da educação básica.

SUMÁRIO

RESUMOS DE COMUNICAÇÕES ORAIS.....	19
ESTUDO DE OBJETOS MATEMÁTICOS NA PERSPECTIVA SEMIÓTICA E SUAS REPRESENTAÇÕES	20
O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TUBARÃO.....	20
TENDÊNCIAS DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA: REPERCUSSÕES DO FUNDEF E DO FUNDEB NA MATRÍCULA PÚBLICA	21
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	22
TÓPICOS SOBRE FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE NA PÓS-MODERNIDADE: NO EMBATE DAS COSMOVISÕES, O QUE SE PERDE E O QUE SE GANHA SEM O CRISTIANISMO E COM O NATURALISMO-EXISTENCIALISTA?	22
“MINHA ESCOLA É ASSIM...”: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM FILME COM CRIANÇAS.....	24
A GESTÃO DOS ESPAÇOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUANDO ESPAÇO É MAIS UM EDUCADOR.....	25
A MULHER E O AMOR NA CENA DE MACHADO DE ASSIS	25
ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS FINAIS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM FABRICAÇÃO MECÂNICA – SENAI/SC.....	26
NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE TRÊS A QUATRO ANOS PRODUZIDAS A PARTIR DA ORDENAÇÃO DE IMAGEM DE UMA HISTÓRIA SEM TEXTO ESCRITO: ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA	27
UM DEFEITO DE COR: AVALIANDO A LEITURA NA ESCRAVIDÃO.....	27
O RESGATE DA POESIA ATRAVÉS DA IDENTIDADE E VICE-VERSA.....	28
INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES:.....	29
CAZUZA EM VERSOS E IMAGENS	29
ANÁLISE DA COLONIZAÇÃO NA INFLUÊNCIA DA ESCOLHA DOS TOPÔNIMOS.....	29
CHEIRO DE AREIA MOLHADA: O TELÚRICO NAS ESCULTURAS, NA VIDA E NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	30
A EDUCAÇÃO E A COMUNICAÇÃO SOCIAL: INTERFACES.....	31
HETEROGENEIDADE NA FALA DOS PERSONAGENS DA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA “MONSTROS VS. ALIENÍGENAS”	31
BASES NEURONAIS DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE DEHAENE PARA UMA NEUROCIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	33
ALFABETIZAÇÃO PARA O LETRAMENTO: ESTUDO DE CASO DA APLICAÇÃO DA PROVINHA BRASIL EM CRIANÇAS DE segunda SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	33
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: GÊNERO TEXTUAL E SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	34

QUANDO O LETRAMENTO NÃO DESINVENTA A ALFABETIZAÇÃO: COMBATE AO ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL.....	34
POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	36
ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA IDENTIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES	37
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM REDE: AS SIGNIFICAÇÕES DA CIÊNCIA NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA – AVAS.....	38
REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS: ANÁLISE DE UM APLICATIVO.....	39
FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	39
EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA LEIGOS NO CUIDADO AO IDOSO NO CONTEXTO DOMICILIAR.....	40
A HORA DO CONTO: UM ENFOQUE NOS MITOS INDÍGENAS NA IV SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS DO GRUPEP- ARQUEOLOGIA/UNISUL.....	41
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: IV SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS DO GRUPEP-ARQUEOLOGIA	41
IV SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS: A EXPERIÊNCIA DE ARARANGUÁ - SC.....	42
O ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	43
UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UM NÚMERO QUE MERECE REFLEXÃO.....	44
APOIO EDUCACIONAL PARA O ALUNO COM NECESSIDADE ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: GARANTINDO CONDIÇÕES IGUALITÁRIAS DE ACESSO CURRICULAR E INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	45

RESUMOS DE PÔSTERES47

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO.....	48
O MODELO DE COMUNICAÇÃO EDUCATIVA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DE UM HOSPITAL NO SUL DO BRASIL.....	48
A EXPERIMENTAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL EM RELAÇÃO À ESCOLA	49
A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	50
LICENCIATURA EM QUÍMICA EM SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DOS EGRESSOS DA UNISUL.....	51
AS METODOLOGIAS DE ENSINO E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR ALFABETIZADOR DO MUNICÍPIO DE TUBARÃO-SC.....	51

LENDO IMAGENS: O LIVRO SEM TEXTO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA	52
LEITURA, LITERATURA E ENSINO: MAPEAMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA PEDAGOGIA/TUBARÃO ENTRE OS ANOS DE 1998 A 2008.....	53
A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA DE RECEPÇÃO INFANTIL E JUVENIL: UM DIÁLOGO SINGULAR IMERSO EM PLURALIDADES	54
TEXTOS COMPLETOS	55
O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TUBARÃO.....	57
TENDÊNCIAS DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA: REPERCUSSÕES DO FUNDEF E DO FUNDEB NA MATRÍCULA PÚBLICA.	67
“MINHA ESCOLA É ASSIM...”: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM FILME COM CRIANÇAS	83
A MULHER E O AMOR NA CENA DE MACHADO DE ASSIS	93
O RESGATE DA POESIA ATRAVÉS DA IDENTIDADE E VICE-VERSA.....	105
INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES: CAZUZA EM VERSOS E IMAGENS.....	117
O CHEIRO DA AREIA MOLHADA: O TELÚRICO NAS ESCULTURAS, NA VIDA E NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	127
HETEROGENEIDADE NA FALA DOS PERSONAGENS DA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA “MONSTROS VS. ALIENÍGENAS”	139
BASES NEURONAIS DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE DEHAENE PARA UMA NEUROCIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	151
ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: ESTUDO DE CASO DA APLICAÇÃO DA PROVINHA BRASIL EM CRIANÇAS DE 2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	159
QUANDO O LETRAMENTO NÃO DESINVENTA A ALFABETIZAÇÃO: COMBATE AO ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL.....	173
ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA IDENTIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	189
REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS: ANÁLISE DE UM APLICATIVO.....	203
O ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	221
UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UM NÚMERO QUE MERECE REFLEXÃO	231
APOIO EDUCACIONAL PARA O ALUNO COM NECESSIDADE ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: GARANTINDO CONDIÇÕES IGUALITÁRIAS DE ACESSO CURRICULAR E INCLUSÃO EDUCACIONAL	241
O MODELO DE COMUNICAÇÃO EDUCATIVA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DE UM HOSPITAL NO SUL DO BRASIL.....	255

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	269
LICENCIATURA EM QUÍMICA EM SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DOS EGRESSOS DA UNISUL	279
AS METODOLOGIAS DE ENSINO E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR ALFABETIZADOR DO MUNICÍPIO DE TUBARÃO-SC	287
LENDO IMAGENS: O LIVRO SEM TEXTO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA	299
LEITURA, LITERATURA E ENSINO: MAPEAMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA/TUBARÃO ENTRE OS ANOS DE 1998 E 2008	309
MINICURSO	313
A MITOPOÉTICA E A POÉTICA DO CORPO NA INFÂNCIA	315
ÍNDICE DE AUTORES	329

PROGRAMAÇÃO

Dia 2 de junho de 2009

- 8h30min às 11h30min

MESA-REDONDA:

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
construindo um sistema articulado de Educação.

Participantes:

Prof. Ms. Vilmar Klemann (MIEIB)

Profa. Marta Vanelli (CEE)

Coordenação: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi (UNISUL).

Local: Salão Nobre

- 17h às 19h 30min

CRENCIAMENTO:

Hall de entrada do Espaço Integrado de Artes - EIA

- 19h30min

CONFERÊNCIA DE ABERTURA:

Universidade, Escola e Profissionalização Docente

Profa. Dra. Roselane Campos (MEN/CED/UFSC)

Local: Espaço Integrado de Artes - EIA

Dia 3 de junho de 2009

- 13h30min às 15h30min

COMUNICAÇÕES ORAIS E PÔSTERES

Salas 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207 – Bloco A

- 15h30min às 18h

MESA-REDONDA

Oferta e Qualidade na Educação Infantil:

Participantes:

Prof. Ms. Vilmar Klemann (MIEIB)

Profa. Dra. Verena Wiggers (FCEI)

Coordenação: Profa. Ms. Rosa Batista (UNISUL)

Local: Salão Nobre

• 19h30min às 22h15min

PALESTRA

Política, Formação e Reconversão Docente

Palestrante:

Profa. Dra. Rosânia Campos (UNISUL).

Local: Espaço Integrado de Artes - EIA

Dia 4 de junho de 2009

• 13h30min às 15h30min

MESA-REDONDA

O papel das Universidades Comunitárias na Formação e Profissionalização Docente

Participantes: (UNESC, UNIPLAC, UNIVALI, UNIVILLE e SEE).

Coordenação:

Prof. Ms. Valter Schmitz (UNISUL)

Local: Sala de Treinamento/Bloco Sede

• 19h30min às 22h15min

MESA-REDONDA 1

Política e Formação Docente na EJA.

Participantes:

Profa. Ms. Rosmeri Schardong (UNISUL)

Profa. Dra. Joana Célia dos Passos (Doutoranda/UFSC)

Coordenação:

Profa. Ms. Rosicler Schafaschek.

Local: Sala 110 Bloco A

MESA-REDONDA 2

Política de Educação Especial e Formação Docente.

Participantes:

Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (CED/UFSC)

Profa. Dra. Maria Helena Michells (CED/UFSC)

Coordenação:

Prof. Dra. Carla Karnoppi Vasquez (PPGE/UNISUL)

Local: Espaço Integrado de Artes

MINICURSOS

• 19h30min às 22h15min

1. A Literatura Infantil e Juvenil e as Relações Étnico-raciais na Escola
Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus (PPGCL/UNISUL).

Local: sala 103 – Bloco D - UNISUL

2. Pesquisa e Preservação: arqueologia na sala de aula.

Profa. Ms. Márcia Neu (GRUPEP/ARQUEOLOGIA/UNISUL)

Local: sala 305 – Bloco D - UNISUL

3. Educação Financeira.

Prof. Ms. José Humberto Dias de Toledo (UNISUL)

Local: sala 301 – Bloco D - UNISUL

4. O Movimento na Infância: Formação Continuada

Profa. Ms. Alzira Isabel da Rosa

Profa. Luciane Lara Acco (UNISUL)

Local: sala 107 – Bloco D - UNISUL

5. Prática Pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira.

Profa. Ms. Marilete Severo (UNISUL)

Local: sala 306 – Bloco D - UNISUL

6. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações legais

Prof. Sali Hadres (PPGCL/UNISUL)

Local: sala 106 – Bloco D - UNISUL

8. A linguagem do livro didático: ideologias do aparelho institucional escola.

Prof. Ms. Andreia da Silva Daltoé (UNISUL)

Local: sala 119 – Bloco D - UNISUL

Dia 5 de junho de 2009

- 13h30min às 15h30min

REUNIAO DE AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO III SIMFOP.

Coordenação:

Profa. Ms. Maria Sirlene Pereira Schlickmann (UNISUL).

Local: Salão Nobre/UNISUL/TB

- 19h30min às 22h15min

MESA-REDONDA

Formação Docente e Profissionalização na Educação Básica

Participantes:

Profa. Dra. Rosânia Campos (PPGE/UNISUL)

Profa. Dra. Leonete Luzia Schmidt

Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa (PPGE/UNISUL).

Local: Salão Nobre/UNISUL/TB.

MINICURSOS

- 19h30min às 22h15min

1. Método Scliar de Alfabetização.

Profa. Emeritus Leonor Scliar Cabral (UFSC)

Local: sala 103 – Bloco D - UNISUL

2. Acordo Ortográfico: norma e política linguística

Profa. Dra. Rosângela Morello (PPGCL/UNISUL)

Local: sala 106 – Bloco D - UNISUL

3. Norma-padrão ou Norma Culta? Mudança, diversidade linguística e ensino de LP

Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto (PPGCL/UNISUL)

Local: sala 119 – Bloco D - UNISUL

4. Bioindicadores em Plano de Gerenciamento Costeiro e Educação Ambiental

Profa. Ms. Evelyn da Rocha Mendes Pereira (Inst. Ocean. da USP)

Local: sala 309 – Bloco D - UNISUL

5. Educação Matemática

Profa. Ms. Marleide Coan Cardoso (UNISUL)

Local: sala 306 – Bloco D - UNISUL

6. Literatura e outras Ciências na Educação Básica: diálogos possíveis

Profa. Ms. Maria Felomena Souza Espíndola (UNISUL)

Local: sala 304 – Bloco D - UNISUL

7. A mídia na Sala de Aula.

Profa. Dra. Vaine Maria Tonini (FACED/UFRGS).

Local: sala 307 – Bloco D - UNISUL

8. O planejamento por projetos

Profa. Ms. Clésia da Silva Mendes Zapelini

Profa. Marileia Mendes Goulart (UNISUL/DEHON)

Local: sala 107 – Bloco D - UNISUL

9. A mitopoética e a poética do corpo na infância

Profa. Ms. Adriana Carolina Hipólito de Assis

Local: sala 301 – Bloco D - UNISUL

10. Linguagem e Educação On-line

Profa. Ms. Amaline Boulus Issa Mussi

Local: sala 308 – Bloco D - UNISUL

11. Flexibilização curricular no processo de inclusão escolar

Prof. Marcia Volpato Meurer Nunes

Profa. Sara dos Reis (UNISUL)

Local: sala 305 – Bloco D – UNISUL

PROGRAMAÇÃO CULTURAL

Data	Hora	Local	Atividade
2/6	19h – 19h30	EIA/UNISUL	Vídeo Institucional
2/6	19h30min	EIA/UNISUL	Coral Universitário
3/6	19h – 19h30	EIA/UNISUL	Lançamento de livros
4/6	19h – 19h30	EIA/UNISUL	Teatro – Colégio Dehon
5/6	19h – 19h30	Salão Nobre	Dança – Colégio Dehon

RESUMOS DE COMUNICAÇÕES ORAIS

EIXO TEMÁTICO FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E ESCOLA

ESTUDO DE OBJETOS MATEMÁTICOS NA PERSPECTIVA SEMIÓTICA E SUAS REPRESENTAÇÕES

Jeanine Ferreira dos Anjos Costa (PPGCL/UNISUL).

RESUMO: A matemática é uma ciência puramente simbólica. Cabe ao professor instrumentalizar o aluno para compreendê-la por meio das múltiplas representações semióticas. Duval (1993) assegura que a apreensão de conceitos matemáticos se dá por meio das representações semióticas. Para D’Ambrósio (2001) a etnomatemática resgata o contexto cultural do aluno atribuindo significados aos objetos matemáticos estudados no ambiente escolar. Chevallard (1998) afirma que transpor didaticamente os saberes influencia diretamente nos resultados da aprendizagem. A presente comunicação analisa sequências didáticas do conteúdo de fração, elaboradas por um grupo de professores, aplicáveis aos alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, oriundos de comunidades rurais, em pré e pós-teste. Obtida a sequência didática em pré-teste, ofereceu-se um curso teórico aos professores com base nas teorias citadas acima, com o intuito de instruí-los na re-elaboração do pós-teste.

PALAVRAS-CHAVE: Transposição Didática. Etnomatemática. Representação Semiótica.

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TUBARÃO

Luciane Lara Acco (Educação Física/UNISUL)
Alzira Isabel da Rosa (Educação Física/UNISUL)

RESUMO: As pesquisas nos confirmam que o “movimento é toda forma de expressão de um corpo”, essa pesquisa nos leva a tematizar a importância do movimento na educação infantil. Nesta faixa etária as crianças apresentam características básicas em seu comportamento afetivo, cognitivo e motor, sendo o movimento uma necessidade a ser oportunizada para seu crescimento e desenvolvimento, onde os estímulos relacionados aos movimentos involuntários é que se manifestam mais tarde em

movimentos voluntários ampliando seu referencial de mundo. Através dos trabalhos elaborados na proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Tubarão- 2008, o setor da educação infantil manifestou-se em organizar formação continuada para fundamentar a temática: o movimento na educação infantil tratando-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa através de análise de conteúdo com um grupo de 250 professoras, iniciando estudo dirigido ao tema em questão. Os conteúdos da formação continuada foram referendados pela proposta curricular da rede, uma vez que ao avaliar a relação teoria e prática percebeu-se a necessidade de discussão sobre espaço e tempo do movimento na educação infantil. Possibilitou-se uma reorganização dos planejamentos já construídos, mas que não contemplavam o tema discutido. Os temas abordados foram a preparação do ambiente para crianças de 0 a 6 anos, diferentes formas de linguagem traduzidas no contexto das percepções sensoriais e atividades de aprendizagem com enfoque no desenvolvimento da motricidade. Fazendo os profissionais refletirem e mudarem sua prática pedagógica oportunizando tempo e espaço do movimento na educação infantil, enquanto uma necessidade vital à criança. Após a formação continuada analisou-se os planejamentos dos professores participantes do curso e verificaram-se mudanças nas atividades que oportunizaram o movimento, uma vez que os depoimentos verificados evidenciaram que o movimento não era trabalhado, não por falta de tempo e de espaço, mas por falta de conhecimento e formação pedagógica para aplicar as atividades condizentes com a faixa etária estudada. Conclui-se a grande relevância da formação continuada pela mudança de comportamento apresentada na prática pedagógica dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento. Educação infantil. Formação continuada.

TENDÊNCIAS DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA: REPERCUSSÕES DO FUNDEF E DO FUNDEB NA MATRÍCULA PÚBLICA

Marcos Edgar Bassi (PPGE/UNISUL)
Phelipe Pires Fermino (PPGE/UNISUL)

RESUMO: O presente trabalho examina os efeitos do Fundef e do Fundeb no atendimento público à Educação Básica no Estado de Santa Catarina. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa que examina as tendências das matrículas a partir das Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares

realizados pelo INEP de 1996 a 2008. A série histórica das matrículas mostra que houve, como em outros estudos sobre o tema, intensa municipalização do ensino fundamental que repercutiu no atendimento à educação infantil, no ensino médio e na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Municipalização, Financiamento, Matrículas.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Viviani Poyer (Assistência Pedagógica/UNISUL)

RESUMO: O presente trabalho pretende abordar diferentes experiências sobre a formação de professores de educação infantil e séries iniciais a partir da modalidade de educação a distância. Partindo-se do pressuposto que a educação deve ser acessível a toda sociedade, a presente experiência nos oferece subsídios para a percepção sobre a EAD como uma das formas de se possibilitar a democratização da educação superior no Brasil. O relato em questão é fruto do trabalho desenvolvido em instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina, enquanto professora de disciplinas de fundamentos e de conteúdos e metodologias de história. Pretende-se ainda abordar a produção de materiais para a formação do professor, com o enfoque no desenvolvendo de uma proposta de estudo através da abordagem por temáticas, tendo como eixo norteador a diferença. O objetivo é formar um profissional da educação com o perfil de professor, pesquisador e extensionista, a partir da transformação da prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização. Formação de Professores e EAD.

TÓPICOS SOBRE FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE NA PÓS-MODERNIDADE: NO EMBATE DAS COSMOVISÕES, O QUE SE PERDE E O QUE SE GANHA SEM O CRISTIANISMO E COM O NATURALISMO-EXISTENCIALISTA?

Wesley Knochenhauer Carvalho (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Após o abandono do teísmo medieval e a chegada das novas luzes da ciência e da tecnologia, a sociedade moderna iniciou o século XX imaginando ter chegado à maturidade e ao auge de sua evolução. O otimismo dialético se transformou em pessimismo após duas grandes guerras mundiais e milhões de mortos. O sonho arrefece e a filosofia predominante torna-se o existencialismo, que projeta cada indivíduo como

uma personalidade autônoma e diz que as pessoas têm de criar o seu próprio sentido para a vida fazendo escolhas, embora não haja paradigmas que lhes diga se as escolhas que estão fazendo são corretas ou não. Essa cosmovisão que incide sobre o mundo ocidental e capitula sobre a família, a escola e a sociedade também foi espelhada na educação humanista que incentiva o indivíduo a se livrar de toda a autoridade externa e fazer as suas próprias escolhas. Nesse meandro, a pós-modernidade globaliza e resignifica toda uma cultura ocidental, ressuscitando ou mantendo, até mesmo, na academia, o marxismo. A partir desse ponto, esta pesquisa levanta alguns elementos e práticas hodiernas produzidas por esta nova conjuntura: uma nova re-definição do conceito de família; a perda dos papéis referenciais de “autoridade”: paterna, materna, docente; a insubmissão generalizada: filhos-alunos; et al. Assim, diante dos conflitos que nascem, crescem e se avolumam, exigindo respostas, este trabalho procura refletir sobre o que se ganha e o que se perde com as proposições e os pressupostos existencialistas. Sobrepondo isso, esta pesquisa almeja correlacionar, observando, em termos de resultados, o embate que essa filosofia pós-moderna trava com a, até então, “defasada” educação tradicional cristã que, aliás, ressurge ou insiste em propor verdades e absolutos.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-modernidade. Cristianismo. Existencialismo.

EIXO TEMÁTICO INFÂNCIAS, CULTURA E LINGUAGENS

“MINHA ESCOLA É ASSIM...”: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM FILME COM CRIANÇAS

Silemar Maria de Medeiros da Silva (UNESC)

RESUMO: A presente escrita visa a socialização de reflexões a partir da produção de um filme com crianças, o que aconteceu como fruto de uma pesquisa de mestrado, a qual contempla um estudo de caso com 15 alunos do 2º ano do 2º ciclo da E. M. E. I. E. F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes, em Criciúma, Santa Catarina, cujo objetivo foi refletir sobre os seus processos de fruição e de produção, em especial por meio da realização de um filme com elas: “Minha escola é assim...”. Pensando a relação das crianças com o capital artístico cultural – em particular o cinema –, proponho reflexões sobre a forma como esta relação se reflete na sua compreensão/significação de mundo. A opção pela pesquisa com criança faz-se como mais um desafio de quem acredita que aprendemos com elas, muitas vezes, a desconstruir o que no mundo adulto está consolidado, como a postura adultocêntrica que tantas vezes temos diante delas; e a falta de credibilidade na figura da criança como produtora de cultura. Como estratégia metodológica, faço o exercício de refletir sobre a possibilidade de contemplar os espaços de narrativas – espaços estes em que a intenção maior é de ouvir as crianças. A base teórica elucida as implicações do cinema no campo da educação para melhor pensarmos a relação das crianças com essa arte, na perspectiva da produção de um filme com elas. Proponho desenvolver o conceito e a história do cinema, assim como a sua relação com a educação através do que apontam Benjamin (1975), Almeida (1999 e 2004), Duarte (2002), Fantin (2006a e b), Rodrigues (2002), Napolitano (2003), Bernardet (2004), entre outros. As reflexões foram sendo pontuadas na intenção de compreender aspectos fundamentais do cinema na formação da criança. Entre as conclusões alcançadas, ressalta-se a importância da pesquisa envolvendo crianças como sujeitos ativos e a necessidade de ampliar as formas do diálogo entre cinema e educação para além de seu uso como ilustração de conteúdos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Educação. Produção de filme. Pesquisa com criança.

A GESTÃO DOS ESPAÇOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUANDO ESPAÇO É MAIS UM EDUCADOR

Luciane Pandini Simiano (PPGE/UNISUL)

RESUMO: Este trabalho propõe investigar se e como os diferentes espaços que compõem as instituições de Educação Infantil oportunizam a produção e/ou ampliação das culturas de pares das crianças de 0 a 3 anos na cidade de Tubarão (SC). A cultura de pares é compreendida nesse estudo como processo de apropriação do universo no qual a criança confere um modo singular de experiência. Partimos do pressuposto que o espaço é fundamental para a produção da cultura de pares precisando ser entendido além de seu aspecto geográfico, discutimos o espaço destinado às crianças a partir do conceito de lugar. O lugar pode ser compreendido como produto da experiência humana, uma construção carregada de simbolismo e sentidos produzidos por aqueles que o habitam. Dentro desta perspectiva, buscamos desenvolver uma pesquisa empírica, do tipo estudo de caso, com inspiração etnográfica. A metodologia envolve: revisão bibliográfica do tema; observação participante, registro escrito e fotográfico e entrevista. Esta pesquisa torna-se relevante, pois temos como hipótese de que, se os bebês sentirem-se parte da instituição, isto é, possuírem um senso de lugar, de pertença, o lugar se mostrará seguro, acolhedor e propício para explorações, inovações e diferentes experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços. Educação Infantil. Cultura de pares.

A MULHER E O AMOR NA CENA DE MACHADO DE ASSIS

Amábili Elisa de Lima e Silva
Edina de Souza Teixeira

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar aspectos da peça teatral Lição de Botânica, de Machado de Assis, enfatizando a representação da identidade da personagem Helena, sob a luz das reflexões da cultura, a partir das concepções do amor e do papel da mulher na sociedade no século XIX. O fio norteador da análise foi refletir sobre as concepções do amor e o papel da mulher em alguns tempos de nossa história, analisando a identidade feminina na escritura machadiana. A opção por elaborar esta pesquisa deu-se por se entender a relevância de investigações que articulem estudos teóricos sobre o amor e a história da mulher nas sociedades em

tempos passados, em especial na escritura de um dos maiores expoentes de nossa literatura, Machado de Assis. As reflexões obtidas a partir deste estudo evidenciam as grandes transformações no cotidiano na vida das mulheres e o caráter visionário da obra machadiano. Conclui-se que a arte, em especial a literatura teatral de Machado de Assis, é atemporal, desvelando o potencial da criatividade e interação da humanidade, ao longo dos tempos. Em se tratando do teatro no meio educacional, entende-se sua fundamental importância, pois oportuniza ao aluno vários aprendizados, tais como socialização, criatividade, coordenação, memorização e vocabulário. Através dele o educador tem a possibilidade de perceber traços da personalidade do aluno, seu comportamento individual e perante um grupo e aspectos de seu desenvolvimento. A partir daí, o professor tem condições de melhor direcionar sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Machado de Assis. Mulher. Cultura.

ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS FINAIS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM FABRICAÇÃO MECÂNICA – SENAI/SC

Marilene Maria Schimdt (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Este estudo tem por objetivo analisar, sob a ótica da linha francesa do discurso, as competências finais do egresso expressas no projeto do Curso Superior de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica do SENAI/Jaraguá do Sul – SC, para isso foi selecionado um recorte do corpus que são as competências finais do projeto do curso e analisado com fundamento teórico de Eni Orlandi (2002) e (2006). A proposta curricular do curso Superior de Tecnologia em Processos de Produção Mecânica está direcionada para a formação de profissionais na área de produção mecânica, voltada aos processos produtivos e sua gestão, visto que a empresa define um perfil do profissional de que necessita. No decorrer da análise, percebe-se que o discurso autoritário prevalece neste corpus de análise, foi escrito em um lugar e lido em outro. A instituição de ensino definiu algumas competências relacionadas à área técnica, ou seja, ao espaço profissional do discente, levando em consideração o que a empresa espera deste colaborador, que são resultados precisos e rápidos. Assim, segue este trabalho, abordando alguns aspectos da análise do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso. Competências. Projeto do Curso. Ensino Superior.

NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE TRÊS A QUATRO ANOS PRODUZIDAS A PARTIR DA ORDENAÇÃO DE IMAGEM DE UMA HISTÓRIA SEM TEXTO ESCRITO: ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Alba da Rosa Vieira (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: A educação infantil se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso do mundo letrado pela criança. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências orais e escritas é essencial para a inserção da criança nas diferentes práticas sociais. Nesta comunicação, apresentam-se resultados parciais de uma pesquisa que analisa, com base na teoria da relevância, como crianças de três e quatro anos formam narrativas a partir de histórias de um livro de imagens. Para dar conta dessa meta, foram fornecidas seis cartelas avulsas retiradas da história “O tricô”, de Eva Furnari, a alunos do Centro de Educação Infantil Cantinho Feliz da cidade de Imbituba, SC, para que eles ordenassem as cartelas e elaborassem oralmente a narrativa decorrente dessa ordenação. Os dados foram filmados e gravados em áudio, e os enunciados da narrativa foram tratados com base nos conceitos de forma lógica, explicatura e implicatura, tais como propostos por Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988). Os resultados, entre outras conclusões, sugerem que crianças nessa faixa etária apresentam algum grau de domínio da narrativa, processando as imagens uma a uma, por vezes como narrativa completa em si mesma, na mesma ordem em que essas imagens lhes vêm às mãos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Livro de imagens. Narrativas. Teoria da relevância.

UM DEFEITO DE COR: AVALIANDO A LEITURA NA ESCRAVIDÃO

Maristella Letícia Selli (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre o contexto ambientado pela obra *Um Defeito de Cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves. A leitura e a mulher escrava constituem o ponto nodal deste estudo. Para tanto, são observadas as possibilidades de leitura durante o período colonial, com ênfase na escravidão, e suas implicações para a sociedade moderna. Analisam-se momentos do enredo que evidenciam a história de uma mulher

negra, protagonizada pela personagem Kehinde, que luta por sua libertação e pela libertação de uma organização social. A opção pela análise da referida obra deu-se por entendermos sua relevância para o estudo da desta temática. Concluímos que as os não-lugares, os des-locamentos, o não-humano colocados em cena são promovedores de reflexões que podem articular diferentes tempos e sociedades. A obra procura dar voz ao silenciamento dos escravos no Brasil e, por consequencia, desvela uma parte da história que antes ficava restrita a oralidade. Neste sentido, podemos afirmar que há possibilidades de vozes silenciadas passarem a ser ouvidas por sua diversidade, contando suas histórias do jeito que as vivenciaram e como as perceberam.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Leitura. Escravidão.

O RESGATE DA POESIA ATRAVÉS DA IDENTIDADE E VICE- VERSA

Fabiana Carmen Carneiro (PPGLB/UFSC)

RESUMO: Este trabalho pretende devolver à poesia a importância no auxílio do desenvolvimento da leitura de mundo através da temática Identidade. A realidade que enfrentamos hoje em sala de aula é um tanto adversa. A carga horária do conteúdo programático que, em geral, apresentam os poemas dentro das atividades suplementares e fora da atenção do professor, torna indisponível o desenvolvimento prazeroso da mesma. Muitas vezes os poemas são esquecidos ou vistos superficialmente de acordo com a proposta do livro didático. Além disso, sabemos que a leitura nessa época de vida dos nossos alunos não pode ser tratada como uma obrigação, pois essa postura só os afasta mais do mundo das letras. O professor deve respeitar e estimular as diferentes vivências e buscar no texto literário atividades que completem, enriqueçam e os façam aprender com prazer. A poesia proporciona um lado lúdico e ao mesmo tempo profundo, onde as crianças aceitam um convite para brincar com palavras que nunca se gastam.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Poesia. Identidade.

INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES: CAZUZA EM VERSOS E IMAGENS

Jussara Bittencourt de Sá (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Este artigo procura apresentar algumas reflexões sobre as interfaces da linguagem das artes, destacando sua relevância para cultura e história das sociedades nos tempos. Partiu-se do pressuposto de que, sempre constante na vida do homem, as artes são tão antigas quanto a própria humanidade. No caso da Música, em especial, foi e é uma das artes mais sociais, pois sua linguagem estabeleceu comunicação entre as pessoas das mais diferentes maneiras. Em sua história, constata-se que integração social através da Música, aconteceu de forma sutil e emocional. Ao analisar com mais especificidade a linguagem da música, procurou-se lançar o foco para Agenor de Miranda Araújo Neto, o Cazuzza, poeta, compositor e cantor. A opção deu-se por entender a importância do artista e de sua obra, dentre outros aspectos, pelas interfaces temporais e identitárias que promovem com outras artes. Observam-se suas influências e interferência em outras produções artísticas. Evidencia-se como a linguagem da arte de Cazuzza consegue, em versos/palavras e performances/imagens, provocar, contestar e resgatar elementos culturais até então deixados de lado. Ressalta-se, assim, a maneira peculiar que a arte da música possui de interagir, penetrar e desvelar sentimentos, atuando nas mudanças de contextos e dos tempos. Sublinha-se como Cazuzza apresenta um cenário musical no qual se presenciou/presencia-se o transitar de pensadores e artistas como Rimbaud, Clarice Lispector, Fernando Pessoa e Cartola. Conclui-se que pensar sobre as linguagens das artes é sempre instigante e atemporal.

Palavras-chaves: Linguagem. Música. Cazuzza.

ANÁLISE DA COLONIZAÇÃO NA INFLUÊNCIA DA ESCOLHA DOS TOPÔNIMOS

Jussara Bittencourt de Sá (PPGCL/UNISUL)
Helena Karla I. Schmid (Letras/UNISUL)

RESUMO: Esta pesquisa procura avaliar a presença da influência de diferentes etnias em topônimos, nome de lugares. Para tanto, optamos investigar municípios das Microrregiões da AMUREL e da AMREC.

Partimos do pressuposto de que as microrregiões apresentam-se como arquipélagos culturais, em decorrência, principalmente, das diferentes etnias que formam sua população. Percebemos que a influência desse caldeamento cultural reflete-se em vários aspectos, a toponímia é um destes. Neste sentido, justificamos a relevância da pesquisa da toponímia, na medida em que enseja também análise da cultura e da identidade regional, estudo que, certamente, poderá contribuir com processo educativo. Foram efetuadas pesquisas bibliográficas acerca da colonização de cada um dos dez (10) municípios investigados. Como recorte para um melhor aprofundamento, inicialmente elegemos um município, observando seus bairros e ruas. Assim sendo, foram catalogadas as mais de 500 ruas do município de Tubarão. Nossos resultados indicam que a análise da motivação toponímica nos municípios estudados revela-se como um importante viés para análise de nossa cultura e identidade. O estudo da toponímia pode nos revelar informações que contribuem para a valorização histórica dos costumes, pessoas, eventos e lugares.

PALAVRAS-CHAVE: Toponímia. Cultura. Etnias.

CHEIRO DE AREIA MOLHADA: O TELÚRICO NAS ESCULTURAS, NA VIDA E NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Alessandra Mara Rotta de Oliveira (UFSC)

Gilka Elvira Ponzi Girardello (UFSC)

RESUMO: A presente comunicação faz parte de uma investigação de doutoramento já finalizada, e busca instigar o debate sobre a importância da construção e consolidação de práticas educativas na educação da infância onde a linguagem da escultura – assim como as demais linguagens da arte – se faça presente de forma criadora e plena significados para as crianças. Para tal, apresentamos e analisamos a criação de escultura entre um grupo de crianças pequenas da Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), que frequentava uma instituição municipal de Educação Infantil no ano de 2006, tendo como principal materialidade expressiva a areia. Destacamos nesse processo, os significados estéticos e éticos da dimensão telúrica desta materialidade na vida, nos processos de criação escultórica e na educação destas crianças. Uma experiência de criação que contou com a efetiva participação não somente das crianças, mas igualmente de um dos artistas da Ilha, profundo conhecedor, criador e divulgador da cultura local.

PALAVRAS-CHAVE: escultura. Telúrico. Educação infantil

A EDUCAÇÃO E A COMUNICAÇÃO SOCIAL: INTERFACES

Leonir Alves (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: A proposta deste artigo é apresentar reflexões sobre as interfaces o Processo Educativo e a Comunicação Social, em especial a Radiofônica. Justificamos que nossa opção por esta pesquisa dá-se por entendemos que as reflexões teóricas e a análise podem evidenciar as similitudes existentes entre o processo educativo e a linguagem da comunicação social, como constituintes importantes para a formação das sociedades. Evidencia-se o entrelaçamento do processo educativo e linguagem da comunicação social, na medida em que a cultura e a sabedoria de um povo eram tecidas e bordadas em seus mitos, lendas, falas, credences e tabus. O processo educativo, assim como a comunicação radiofônica, utiliza com primazia o clássico esquema comunicativo: emissor-meio-receptor. O processo da mensagem passa, então, pela sua identificação, interpretação e atribuição de sentido. Dessa forma, nota-se que a imaginação, o censo crítico, o poder de discernimento e crescimento pessoal e intelectual de alunos/rádioouvintes podem ser desenvolvidos e ampliados a partir do momento em que os integrantes do processo comunicativo percebam a importância da interação na comunicação. Os reais sentimentos dos envolvidos devem ficar evidenciados em sua expressão facial e corporal, vivência – no caso dos educadores - e no tom de voz – no caso dos locutores de rádio. Logo, vislumbra-se a possibilidade dos saberes, construídos através do processo educativo, em consonância com os saberes da comunicação radiofônica poderão contribuir para aquisição do conhecimento, aprimoramento da sensibilidade, para a formação de cidadãos conscientes do exercício pleno de sua cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Comunicação. Linguagem.

HETEROGENEIDADE NA FALA DOS PERSONAGENS DA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA “MONSTROS VS. ALIENÍGENAS”

Simone Atayde Floriano da Silva (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Este trabalho analisa recortes das falas dos personagens do filme “Monstros vs. Alienígenas” obra de *DreamWorks Animation* produzido com tecnologia *stereoscopic 3D*, do diretor Rob

Letterman/Conrad Vernon, 94 min que estreou no circuito nacional, no dia 03 de Abril de 2009. Para tanto, o corpus consiste de fragmentos de fala dos personagens na narrativa cinematográfica, como modalidade discursiva, sob a ótica da linha francesa do discurso com base em (AUTHIER-REVUZ, 1990) no que se refere aos efeitos de sentido a partir das marcas de heterogeneidade constitutiva e mostrada – que é um dado característico da formação discursiva –. Inicialmente daremos ênfase às abordagens teóricas. Posteriormente, as análises, as quais os resultados apontam para uma renovação das linguagens midiáticas, uma vez que não considera somente o público alvo, a qual é destinado – infantil, mas, para atender todas as faixas etárias.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Filme “monstros vs. Alienígenas”. Heterogeneidade constitutiva e mostrada.

EIXO TEMÁTICO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

BASES NEURONAIS DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE DEHAENE PARA UMA NEUROCIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Roberto Pacheco (Pedagogia/UNISUL)

RESUMO: Esta comunicação é uma reflexão sobre o trabalho de Dehane, intitulado “Les neurones de la lecture” (2007), elaborado a partir da sua tradução para o português e da análise crítica realizadas pela professora Eméritus Scliar-Cabral, durante a disciplina de Psicolinguística, II do Curso de Doutorado em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina. Desta forma, apresentam-se as principais reflexões de Dehane sobre as bases neuronais da leitura e sua relação com a aprendizagem, buscando problematizar o ensino da leitura. Os estudos atuais da neurociência sobre processamento da leitura demonstram que ler envolve uma complexa atividade neurológica que não pode ser negligenciada pela educação. Com base nessas reflexões, objetiva-se discutir a necessidade de repensar o processo de ensino escolar da leitura em seu sentido mais amplo, valorizando os seus aspectos neurológicos, psicológicos, sociais e pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Alfabetização. Neurociência

ALFABETIZAÇÃO PARA O LETRAMENTO: ESTUDO DE CASO DA APLICAÇÃO DA PROVINHA BRASIL EM CRIANÇAS DE SEGUNDA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Sali Hadres (PPGCL/Unisul)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo discutir os resultados obtidos a partir da aplicação da Provinha Brasil – 1ª etapa/2009, em turmas de 2ª série do ensino fundamental de nove anos, de escolas da rede pública (estadual e municipal) de Garopaba/SC. O enfoque teórico que permeia a análise toma por referência o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (MEC/2006)” e as orientações legais que têm sido produzidas pelo MEC/SEB/CNE e Secretaria Estadual de Educação/SC. Os resultados

obtidos apontam para dois eixos de discussão: a) as implicações das leituras realizadas pelos estados e municípios com relação às políticas públicas de implantação do ensino fundamental de nove anos; e b) a necessidade premente de criação de espaços de discussão ampliados daquilo que vem sendo entendido enquanto alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental de nove anos.

PALAVRAS-CHAVE: Provinha Brasil. Alfabetização e Letramento. Ensino Fundamental de nove anos.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: GÊNERO TEXTUAL E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sebastiana Geny dos Santos (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Durante o processo de alfabetização para que a criança perceba os diferentes propósitos de um texto oral/escrito e seu uso no dia-a-dia é preciso apresentar uma diversidade de gênero. Seguindo nessa linha, este artigo tem o objetivo central de apresentar o gênero lenda como encaminhamento metodológico. Tomando como base o que nos fala Bronckart (2003, p.103) que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, faz-se necessário oferecer aos alunos o contato com uma variedade de gênero em situação de ensino-aprendizagem. Para tanto, apresento uma sequência didática planejada com a finalidade de promover o domínio desse gênero e, também, a trajetória da produção textual de dois alunos da 1ª série do Centro de Ensino Fundamental 06 de Sobradinho/DF. Os resultados sugerem que o gênero lenda concatenado a sequência didática se constitui em uma valiosa ferramenta para a apropriação da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Sequência didática. Gênero lenda.

QUANDO O LETRAMENTO NÃO DESINVENTA A ALFABETIZAÇÃO: COMBATE AO ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL

Marileia Reis (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Nesta comunicação, proponho a revisitação ao conceito de letramento e as relações entre esse conceito e o conceito de alfabetização e sua implicação no ensino e aprendizagem inicial da leitura no Brasil, nos

últimos vinte anos. Nos moldes de Soares (1985; 2003), reflete-se sobre o movimento que levou à progressiva invenção da palavra e do conceito de letramento, numa sobreposição à alfabetização, desinventando-a na prática pedagógica escolar, em contraponto aos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2007). As abordagens da leitura hoje representam um dos maiores indicadores do insucesso no nosso sistema educacional, se não o maior fracasso na formação de nossas crianças no país. De acordo com os dados do Saeb, desenvolvidos pelo Inep, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), “apenas 4,48% dos alunos de 4ª. série possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental” (MEC, 2006, p. 14). Além disso, uma parte deles (alunos de 4ª. série) apresenta um desempenho situado no nível intermediário e 36,2%, segundo o Saeb, “estão começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª. série” (MEC, op. cit. p. 14). Deste modo, a grande maioria se concentra nos estágios mais elementares de desenvolvimento, o que significa que 59% dos alunos de 4ª. série (do ensino de 8 anos) apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado de leitura e da escrita, sendo que cerca de 37% deles estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que significa que têm dificuldades graves para ler; e 22% estão abaixo deste nível, no estágio mais crítico, o que quer dizer que não sabem ler. Os dados do Saeb revelam que “As crianças no estado crítico se caracterizam pelo fato de não serem “leitores competentes”, por lerem “de forma truncada, apenas frases simples”. As crianças no estágio muito crítico, por sua vez, são aquelas que “não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizadas adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova” (p. 14)”. A questão mostra-se ainda mais preocupante: com todo esse histórico de fracasso, as crianças que conseguem chegar ao final do ensino médio melhoram sua proficiência em leitura? Ou seja: que estratégias a escola tem desenvolvido para a reversão deste quadro aos que nela permanecem? Pouca ou nenhuma, são os números que denunciam: no Brasil, apenas cerca de 27% dos leitores com idade entre 15 e 64 anos dominam com plenitude as habilidades de leitura e escrita (INAF, 2007). E mais: um estudo comparativo entre os resultados no Saeb de alunos da 4ª. e da 8ª. séries do Ensino Fundamental e do 3º. ano do Ensino Médio apontou resultados desalentadores: o aumento da proficiência em leitura de uma para outra série foi bastante modesto, o que significa uma aquisição ainda muito restrita de novas habilidades e competências em Língua Portuguesa ao

longo da escolaridade básica (Bonamino, Coscarelli e Franco, 2002). É com base em todo este fracassado histórico da alfabetização aqui retratado que a discussão sobre a reinvenção da alfabetização, com base em Soares (2003), mostra-se tão relevante para a leitura, visto que a sua desinvenção (da alfabetização) resultou na polêmica conjuntura atual, conforme dados apresentados acima (Saeb), e a colocou como um dos principais pontos no aumento do analfabetismo funcional no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Alfabetização. Analfabetismo funcional

EIXO TEMÁTICO ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Lanuzza Gama Cruz (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: O artigo propõe uma análise entre a teoria e a prática na formação docente, da disciplina **POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**, oferecida pela Universidade Sul de Santa Catarina no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ, fazendo portanto, uma relação com as linhas de pesquisas História e Política no Brasil e na América Latina, Educação em Ciências e Relações Culturais e Históricas na Educação. Tendo como análise preliminar o plano de disciplina e seus componentes, como: a ementa, objetivos gerais e específicos, conteúdo programático, metodologia, avaliação, cronograma e bibliografia básica e complementar da disciplina proposta no curso. Por isso, levou-nos a pensar na elaboração de um estudo cujo propósito fosse o de não apenas teorizar, mas ainda relacionar as teorias básicas fundamentais da disciplina com as outras disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ. Com base nesses aspectos e com o intuito de informar e trazer para a sociedade acadêmica e, mais precisamente, aos gestores e jovens universitários como se dá a importância dessa disciplina como base teórica para todas as linhas de pesquisa, como também para o seu desenvolvimento profissional, levando por tanto a uma reflexão pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Política Educacional Brasileira. Formação docente.

ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA IDENTIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sandro Braga (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: O presente ensaio apresenta uma discussão acerca da efetiva relevância de uniformização da Língua Portuguesa (escrita), tal como propõe o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), em processo de implantação nos países que adotam o Português como língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. A proposta discute o acordo – em seus aspectos linguísticos – sob o ponto de vista da literatura, especificamente, a de Moçambique. Para isso, pautamo-nos na leitura do livro *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto (2003). A análise parte de uma comparação entre a escrita de Couto, fundamentada no Português de Moçambique, e o português adotado como língua materna no Brasil. As análises comparativas mostraram que, de modo geral, as diferenças restringem-se ao vocabulário ou à estrutura sintática da sentença, e, não interferem na compreensão/produção do sentido do texto. Disso, observamos que o Acordo Ortográfico, nos termos como foi formulado, padronizando a escrita do português, tende a não atingir esse objetivo, uma vez que as diferenças levantadas não estão previstas pelo Acordo.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística. Literatura. Acordo Ortográfico.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Ednamara Schmitz (UNISUL)

Márcia Fernandes Rosa Neu (UNISUL)

A extensão é uma forma imprescindível de interação entre a Universidade e a Comunidade. Ela se dá pelo viés da pesquisa e impulsiona o ensino de forma natural, pois retira o senso comum da sociedade, elabora e sistematiza um saber científico e contribui para a construção de um novo saber, renovado. Silva (1997) relata que a extensão é “uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade”. Deve-se buscar a relação de retroalimentação, quando se busca o saber, por meio da pesquisa, as reais necessidades, os anseios, as aspirações da sociedade, aprendendo com o conhecimento dessas comunidades. Ressalta-se, portanto, que a integração da Universidade na Comunidade se dá por meio

da pesquisa, que elabora um saber existente e transforma-o, aplicando a teoria apreendida em sala de aula em prática. A extensão é vista como uma via de mão-dupla, na qual a comunidade acadêmica encontrará na sociedade a oportunidade para a elaboração do conhecimento por meio da prática. Nesse sentido, procurou-se refletir neste artigo sobre o papel que a extensão universitária pode ter na formação integral de nossos discentes, avaliando como os pesquisadores da Universidade realizam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Extensão universitária. Formação integral.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM REDE: AS SIGNIFICAÇÕES DA CIÊNCIA NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA – AVAS

Elizabete Terezinha Gomes (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Este estudo busca compreender a conexão que se estabelece entre ciência, tecnologia e educação, especificamente, sobre as significações da ciência, no que concerne à produção e transmissão desse conhecimento nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVAs. Pretende investigar as representações discursivas que estão sendo produzidas sobre ciências na educação online, com base nas produções de cursos via Internet, na Universidade do Sul de Santa Catarina – UnisulVirtual e no curso ABC da EaD: a educação distância hoje, que aconteceu no metaverso Second Life, no ano de 2007. A discussão vai ter como base a teoria e o método da Análise do Discurso (AD), na qual a tríade – ciência, tecnologia e educação - será entendida como discurso constituído, num espaço histórico-ideológico, de onde emergem significações, materializadas pela língua. Esse enfrentamento acontecerá sob a égide da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade que valorizam a não-fragmentação e o não-isolamento do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência. Tecnologia. EaD

REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS: ANÁLISE DE UM APLICATIVO

Cintia Rosa da Silva (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Essa comunicação objetiva apresentar a análise de um aplicativo referente ao conceito de função fundamentado em transposição informática, modelos mentais e registros de representações semióticas. Entende-se por transposição informática, o procedimento que transforma o saber formal transposto didaticamente em plataformas informatizadas (BALACHEFF, 1994). O aplicativo está fundamentado no argumento de Johnson-Laird (1983) de que, a partir da apreensão de uma espécie de modelo mental baseada em sistemas menos complexos, se apreende os sistemas mais complexos. Para viabilizar isso, o aplicativo trata de várias representações semióticas, uma vez que Duval (2003) defende que o ensino de matemática deve fazer uso de múltiplos registros de representações e que a compreensão em matemática sugere a habilidade de trocar de registro, sem nunca confundir um objeto e sua representação. Nesse caso, a aula de funções parte de sistema tabular para linguagem natural, gráficos e escrita algébrica.

PALAVRAS-CHAVE: Aplicativo. Modelos Mentais. Representação Semiótica.

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaqueline Aparecida M Zarbato Schmitt (UNISUL\USJ)

RESUMO: Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido através do PUIC (Projeto Unisul de Iniciação Científica) no ano de 2008. O objetivo principal era investigar como os profissionais das séries iniciais utilizam os conceitos históricos de tempo, memória e história de vida para efetuar suas atividades em sala de aula. Deste modo, analisamos não só os materiais (planejamento, livro didático, etc.) como também as narrativas dos professores\as sobre a formação acerca da fundamentação histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Currículo. Memória. História de vida.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA LEIGOS NO CUIDADO AO IDOSO NO CONTEXTO DOMICILIAR

Josiane de Jesus Martins (Enfermagem/UFSC)
Wanusa Grasiela Amante de Souza (Enfermagem/UNISUL)
Wladja Nara Sousa Pacheco (Enfermagem/UNISUL)
Daniela Couto Carvalho Barra (Enfermagem/UNISUL)
Eliane Regina Pereira do Nascimento (Enfermagem/UFSC)

RESUMO: Trata-se de estudo exploratório e descritivo com abordagem qualitativa que teve como objetivo identificar as necessidades de educação em saúde para cuidadores leigos de idosos a nível domiciliar baseadas na Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva (CIPESC). **METODOLOGIA:** A coleta de dados ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2006, através de visita domiciliar, entrevista e observação. Foram escolhidos seis cuidadores de idosos que apresentavam necessidades de cuidados domiciliares. **RESULTADOS:** As principais necessidades de educação em saúde relatadas pelos cuidadores estavam relacionadas às doenças e seus agravos, a terapia medicamentosa, às dietas e exercícios físicos. É essencial ao profissional estar intimamente ligado aos recursos educativos, uma vez que o processo de cuidar está atrelado à educação. **CONCLUSÕES:** A educação em saúde é fundamental e contribui para a realização segura do cuidado, permitindo que o idoso e o cuidador manifestem suas crenças e dialoguem com os profissionais educadores possibilitando aceitabilidade e trocas no modo de cuidar.

Palavras Chave: Cuidador. Idoso. Domicílio. Educação em saúde.

EIXO TEMÁTICO
CURRÍCULO, DIVERSIDADE E PROCESSOS INCLUSIVOS

**A HORA DO CONTO: UM ENFOQUE NOS MITOS INDÍGENAS
NA IV SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS DO GRUPEP-
ARQUEOLOGIA/UNISUL.**

Deisi Scunderlick Eloy de Farias
Márcia Fernandes Rosa Neu
Bruna Cataneo Zamparetti
Luana Alves

RESUMO: O GRUPEP-Arqueologia, UNISUL Campus Sul - Tubarão realiza anualmente a Semana dos Povos Indígenas. Em abril de 2009 ocorreu a IV edição com o tema Diversidade Cultural, onde no cronograma do evento encontravam-se exposições monitoradas e a “Hora do Conto”.

Os contos escolhidos foram destinados aos alunos do ensino fundamental que participaram do evento, e tiveram como temática os mitos e histórias dos diversos povos indígenas. A dinâmica da atividade era da seguinte maneira: após as exposições monitoradas, os alunos iam para outro ambiente onde ouviam uma história que os tornava parte de um momento que certamente eles próprios se imaginavam no decorrer da contação.

O objetivo primordial do conto foi transmitir através da arte de contar histórias um pouco mais da cultura dos povos indígenas que habitavam e habitam nosso país, relatando a importância de seus conhecimentos, tradições e mitos e dar aos alunos a possibilidade de conhecerem a cultura dos diversos grupos indígenas que habitaram nossa região.

PALAVRAS-CHAVE: Grupos indígenas. Diversidade cultural. Hora do conto indígena.

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: IV SEMANA DOS POVOS
INDÍGENAS DO GRUPEP-ARQUEOLOGIA**

Deisi Scunderlick Eloy de Farias
Márcia Fernandes Rosa Neu
Bruna Cataneo Zamparetti
Emanuely Fernanda Keppel da Silva
Fabrícia Machado Fernandes
Geovan Martins Guimarães

Gilson Laone Pereira
Juliete Silva Nunes
Luana Alves

RESUMO: Desde 2005, o GRUPEP-Arqueologia promove a Semana dos Povos Indígenas. Com o objetivo de difundir a pré-história e a cultura indígena na região da AMUREL. A IV Semana que ocorreu em 2009 teve como temática a Diversidade Cultural na pré-história catarinense, que abordou os diversos povos que habitaram o estado de Santa Catarina e suas várias formas de organização sócio-cultural. A temática foi apresentada através da organização de um circuito com exposição de material arqueológico alusivo a cada grande grupo pré-colonial: os caçadores-coletores, pescadores-coletores, ceramistas Jê e Guarani, elucidada com banners e oficinas de arte rupestre e contação de histórias. Após contato com as Escolas da região e o agendamento prévio das turmas, mais de 1.500 visitantes passaram pela exposição. A atividade se deu da seguinte maneira: os monitores do GRUPEP-Arqueologia acompanharam as turmas de estudantes na passagem pelo circuito da exposição, orientando-os ao longo do percurso sobre a cultura dos diferentes grupos que habitaram nosso estado em diferentes épocas e lugares. A exposição demonstrou, em ordem cronológica, os ambientes ocupados por esses grupos, facilitando a compreensão dos visitantes. Assim, conseguimos dar visibilidade a diversidade dos povos indígenas que habitaram Santa Catarina desde a pré-história até os dias atuais, desfazendo, assim, a imagem da homogeneidade sobre os povos indígenas. Alguns depoimentos foram recolhidos e mostraram a eficácia do desenvolvimento desta semana assim como o retorno das escolas em busca de novas ações de Educação Patrimonial vinculadas aos elementos da pré-história.

PALAVRAS-CHAVE: Educação patrimonial. Arqueologia. Pré-história.

IV SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS: A EXPERIÊNCIA DE ARARANGUÁ - SC

Daniela da Costa Claudino
Aline Elias Gomes
Camila de Jesus Souza
Cauê Cristiano Cardoso
Daniel Arino Soares Vieira
Daniela Santana dos Santos

RESUMO: A IV semana dos povos indígenas ocorreu pela primeira vez na unidade da UNISUL de Araranguá, entre os dias 27 a 30 de abril com a colaboração dos acadêmicos do curso de História, integrantes do GRUPEP-Arqueologia da unidade de Araranguá. O tema proposto foi a diversidade cultural na pré-história de Santa Catarina e a partir disso tentamos mostrar que a História de nosso Estado é muito anterior a chegada dos europeus e, que os homens que aqui habitaram deixaram várias marcas culturais que permanecem, de alguma maneira, integradas a nossa. O evento mobilizou escolas e comunidade da região do vale do Araranguá e acadêmicos tanto do Curso de História quanto dos demais cursos da UNISUL. Atingimos um público de diversas idades, que e em geral se mostraram interessados no tema, fazendo questionamentos e relatos sobre os vestígios materiais expostos que caracterizam arqueologicamente os principais grupos indígenas que ocuparam Santa Catarina na pré-história.

PALAVRAS-CHAVE: Arqueologia. Pré-história. Educação patrimonial.

O ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Maria Cristina da Silva

RESUMO: O TDA/H (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) é uma anomalia que pode ser orgânica, neurológica, psicológica e também o fator hereditário pode contribuir. Para diagnosticar se uma criança é hiperativa ou não, é necessário que se faça uma avaliação por profissionais especializados. E não somente por um único médico, o professor é muito importante durante este processo, pois o mesmo pode garantir através de sua prática, que o educando com TDA/H, seja tratado e acaba evitando o tratamento inadequado já que o mesmo constantemente é confundido com uma criança sem limites. A seguinte pesquisa trata do tema: O aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no contexto da sala: o desafio do professor em uma escola do município de Araranguá/SC. Diante da situação tem-se o seguinte problema: Como realizar a mediação no processo ensino aprendizagem para alunos com déficit de atenção e hiperatividade no contexto de uma sala de aula. Como objetivo geral analisar como é possível realizar a mediação do processo de ensino aprendizagem para alunos com déficit de atenção e hiperatividade no contexto da sala de aula. Caracteriza-se essa pesquisa como descritiva e de abordagem qualitativa e como procedimento para coleta de dados, o estudo de caso. Foi realizada na escola Básica Castro Alves do município de

Araranguá e constitui-se de uma amostra simples e intencional, composta de quatro sujeitos, sendo esses dois do setor administrativo pedagógico, um professor do ensino fundamental e um pai. Utilizou-se como instrumento, o questionário semi-estruturado com perguntas abertas. O referencial teórico estruturou-se em diversos autores que contribuíram para a realização desta pesquisa, dentre eles Rohde, Raun, Sobrinho, Topazewski, Holmes entre outros. Constatando-se que os profissionais, assim como os pais, possuem poucas informações acerca do TDA/H, mas estão, assim como a escola, se adaptando ao novo processo da inclusão, visando facilitar o processo de ensino aprendizagem e consequentemente a adaptação desses educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade. Hiperatividade. Informação. Ensino.

UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UM NÚMERO QUE MERECE REFLEXÃO

Jacira Amadeu Mendes (Pedagogia/Unisul)

RESUMO: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é um tema que vem sendo discutido e abordado nos diversos espaços da sociedade, principalmente em instituições educacionais. No Curso de Pedagogia, Complementação de Estudos em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da Universidade do Sul de Santa Catarina, nós temos estudado vários referenciais teóricos que tratam desta discussão. Desta forma, o trabalho em questão abordará a Inclusão nos Centros de Educação Infantil no Município de Gravatal, com objetivo de verificar o número de crianças com necessidades educativas especiais que frequentam este espaço. Sabe-se que a inclusão é direito determinado pela Constituição Federal de 1988, garantindo o acesso das crianças com deficiência desde os primeiros meses de vida, oportunizando o desenvolvimento da aprendizagem, das relações sociais, afetivas, ampliando suas experiências e participação social. No entanto, para a consolidação da inclusão faz se necessário adaptações, flexibilidade, conhecimento, oferecendo um atendimento comprometido com a promoção da igualdade e bem estar de cada criança.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Criança. Centro de Educação Infantil.

APOIO EDUCACIONAL PARA O ALUNO COM NECESSIDADE ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: GARANTINDO CONDIÇÕES IGUALITÁRIAS DE ACESSO CURRICULAR E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Roberto Pacheco
Márcia V. M. Nunes
Sara dos Santos Reis
Patrícia Pozza
Raquel Vieira Zanini

RESUMO: Este artigo é um estudo retrospectivo sobre a organização do apoio à inclusão do acadêmico com necessidade especial realizado pelo Programa de Promoção da Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina, em Tubarão, SC. Institucionalizado em 2005, esse programa atua nos eixos de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática. Atualmente acompanha diversos acadêmicos com necessidades especiais (deficiência física, auditiva, visual, intelectual, conduta típica e transtornos neurológicos). O apoio à inclusão destes acadêmicos envolve a identificação e o acolhimento, avaliação das barreiras e adaptações curriculares, atendimento educacional especializado e atividades informativas e formativas em toda a universidade, que contribuem indireta ou diretamente para a criação de condições igualitárias de acesso curricular no âmbito universitário e na produção de saberes e formação de pessoas para o desenvolvimento de práticas sociais e educacionais inclusivistas.

PALAVRAS-CHAVE: Necessidade especial. Acesso Curricular. Inclusão Educacional.

RESUMOS DE PÔSTERES

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO

Lanuzza Gama Cruz (PPGE/UNISUL)

RESUMO: A pesquisa que se pretende desenvolver tem como objetivo identificar os aspectos sobre as políticas educacionais propostas pelas universidades na formação do docente no curso de direito, tendo como base a forma que ensinam na Faculdade de Direito e avaliar como esta se reflete no aprendizado dos alunos. Para isso, fazemos algumas reflexões iniciais sobre o assunto, abordando um breve histórico do Ensino Jurídico no Brasil, também apresenta uma análise sobre a crise no ensino jurídico, problematizando a questão como sendo verdadeira ou não, e esquematizando uma abordagem sobre ser e estar sendo professor. Mostrando fundamentalmente, a formação dos professores de Direito, apresentando também suas habilidades, saberes e competências, bem como as diretrizes curriculares presentes na LDB para o Curso de Direito. Conclui-se, contudo, que para ser um professor de Direito nada tem de extraordinário de um professor comum, pois se trata especificamente de ensino-aprendizagem, porém, com as singularidades que o curso de direito propõe.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Formação docente. Curso de direito.

O MODELO DE COMUNICAÇÃO EDUCATIVA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DE UM HOSPITAL NO SUL DO BRASIL

Rode Dilda Machado da Silva (UFSC)
Josiane Martins de Jesus (UNISUL/UFSC)
Ana Carine Monteiro (UFSC)
Maria Gliolanda Oliveira Lima (UFSC)
Adriane Bernadete Kretzer (UFSC)
Marilza Nair dos Santos Moriggi (UFSC)
Maria Madalena Luz (UFSC)

RESUMO: Este estudo tem o objetivo de descrever o processo de desenvolvimento das estratégias de comunicação, a partir do uso do

Modelo de Comunicação Educativa. Esta ferramenta tem proposta inovadora na gestão de comunicação interna no Programa de Comunicação e Marketing do Plano 2012, de um hospital do sul do Brasil. O Plano 2012 é documento resultante do planejamento estratégico formulado entre 2005 e 2006 pelo Comitê de Apoio ao Planejamento Institucional, formado por 44 representantes dos servidores, docentes, estudantes e dirigentes da comunidade hospitalar. O plano dispõe a implantação de 10 Programas de Gestão Institucional que se estenderá até o ano de 2012. A ferramenta deve ser usada pela equipe do Programa como forma de estabelecer uma conversa saudável e formadora entre os diversos segmentos da comunidade interna. Acredita-se que o sentimento de ‘pertencimento’ é fundamental para que os sujeitos envolvidos no processo de implantação consigam desenvolver propostas compatíveis com sua efetivação.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Organizacional. Educação e Saúde. Planejamento Estratégico.

A EXPERIMENTAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL EM RELAÇÃO À ESCOLA

Maria Izabel de Amorim (PPGE/UNISUL)

RESUMO: Na atualidade, encontramos grandes avanços nos instrumentos jurídicos, mas ao olharmos para o cotidiano educacional, encontramos muitas dificuldades para efetivação do que prega as leis e diretrizes. No que diz respeito a adolescentes autores de ato infracional, mais dificuldades ainda se acarretam, e poucas pesquisas ainda vem sendo desenvolvidas. O objetivo principal desta pesquisa é compreender qual a experimentação dos adolescentes autores de ato infracional em relação à escola. Como objetivo específico busca-se, identificar a condição pedagógica dos adolescentes autores de ato infracional; descrever o histórico e caracterizar a experimentação destes em relação à escola. Trata-se de um estudo de caso cuja amostra a ser estudada será composta por 06 adolescentes a que se atribui ato infracional, inseridos em programas sócio-educativos no município de Tubarão-SC. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados resgate de elementos documentais, relatórios, projetos, pareceres e entrevistas com os adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Escola. Ato infracional.

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane Eugênio Pereira (Pedagogia/UNISUL)

RESUMO: Esta pesquisa tem como tema A inclusão dos educandos com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental. A inclusão destes estudantes no processo de aprendizagem escolar requer atenção especial, pois a falta de conhecimento sobre o autismo impede que estes educandos sejam efetivamente incluídos. Assim, inclusão significa a modificação de toda a sociedade para a pessoa com deficiência exercer sua cidadania e se desenvolver. Por isso, a pesquisa tem como problema: A ação pedagógica desenvolvida com os estudantes com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental é inclusiva? Objetiva-se assim, verificar se a ação pedagógica desenvolvida com estudantes com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental é inclusiva. Consta de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa e como procedimento para coleta de dados o estudo de caso, utilizando-se como instrumento de pesquisa, o questionário. Tem como amostra três professores, dois familiares do educando com autismo e uma diretora. Como população, escolheu-se a Escola Reunida Municipal Santa Bárbara, pertencente ao município de Araranguá/SC. Em relação ao estudo da fundamentação teórica, entre outros tantos autores citados, pode-se destacar alguns deles como: Gauderer, Schwartzman e Hengemuhle, pois suas teorias são essenciais para o conhecimento do pesquisador. Esta pesquisa comprova a importância do educador conhecer seus educandos, especialmente aqueles que têm deficiência, como por exemplo, os educandos com autismo. O educador precisa conhecer as necessidades de seus educandos, suas limitações, seus interesses, para poder efetivar propostas que promovam ao máximo as potencialidades de todos os educandos, e assim, contribuir de forma significativa, para o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Educando.

LICENCIATURA EM QUÍMICA EM SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DOS EGRESSOS DA UNISUL

Francielen Kuball Silva (PPGE/UNISUL)
Gilvan Luiz Machado Costa (PPGE/UNISUL)

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a formação do professor de química, considerando, sobretudo, a escassez de professores habilitados para lecioná-la nas escolas públicas. O estudo visou compreender a situação do curso de licenciatura em química da UNISUL. O interesse pela temática tem como gênese a leitura e análise do relatório “Escassez de Professores para o Ensino Médio”. Aponta-se, a partir de uma primeira análise, que o número de egressos vem decaindo ao longo dos anos. Tal situação se apresenta como mais um problema ao contexto educacional brasileiro: os jovens não desejam fazer licenciatura em química. Há indícios que uma das causas do número inexpressivo de egressos, para uma demanda expressiva, está relacionada aos baixos salários e precárias condições oferecidas aos professores realizarem seu trabalho nas escolas públicas. Advoga-se que a qualidade da educação básica passa necessariamente pela presença de professores habilitados e, principalmente, valorizados.

PALAVRAS-CHAVE: Escassez de professores. Licenciatura em química. Ensino médio.

AS METODOLOGIAS DE ENSINO E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR ALFABETIZADOR DO MUNICÍPIO DE TUBARÃO-SC

Daiane Ribeiro Paes (Pedagogia/PUIC/UNISUL)
Priscila Nandi (Pedagogia/PUIC/UNISUL)
Eliane Santana Dias Debus (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Este trabalho apresenta dados parciais da pesquisa em andamento As metodologias de ensino e as práticas de letramento: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor alfabetizador do município de Tubarão-SC (PUIC/2008/UNISUL), tendo por objetivo geral conhecer realidades pedagógicas relativas às metodologias de referência dos processos de ensino de leitura e escritas textuais, em uma escola pública

estadual do município de Tubarão. Investigou-se, para tanto, os processos de intervenção de uma professora alfabetizadora no desenvolvimento da leitura e da escrita de textos de seus alunos, verificando-se em que medida esse trabalho se apoia em metodologias oficiais de referência e as possíveis consequências para a formação de leitores e escritores, capazes de compreender e produzir textos coerentes, coesos e eficazes às diferentes situações de interlocução. Os critérios de escolha do professor foram os seguintes: ser professor efetivo da rede Estadual de Educação de Santa Catarina e estar atuando há mais de cinco anos com turma de alfabetização. A coleta de dados deu-se a partir de 20 horas de observação em sala de aula e por meio do desenvolvimento de um questionário com 15 questões. Pode-se constatar, então, que o ambiente propicia pouco contato com práticas sociais de leitura; que os recursos são limitados, isto é, são poucos os cartazes, os trabalhos e outras atividades que relatem o cotidiano da turma. A professora, por sua vez, se utiliza de práticas tradicionais, ensinando palavras soltas, textos sem nexos, leituras de palavras que não estão no dia-a-dia da criança. Paralelamente se construiu um banco de dados de referência bibliográfica e sites que contribuirão para reflexões a respeito das práticas de leitura e escrita no ensino básico.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Metodologias de referência. Prática pedagógica.

LENDO IMAGENS: O LIVRO SEM TEXTO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA

Maria Laura Pozzobon Spengler (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Uma educação ao olhar se faz necessária, para que desde a infância, possamos identificar as representações de mundo presentes nas mais diversas linguagens que nos cercam, linguagens verbais e não-verbais; e por meio da Literatura Infantil o leitor tem acesso a essas linguagens, especialmente na leitura das imagens presentes nos livros destinadas a esse público. A leitura imagética, que antecede a leitura da palavra escrita, e depois disso, as imagens que interagem com o texto, insere a criança em mundos e pontos de vistas dos mais diversos. Este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a leitura de imagens, em livros sem texto, efetivada por alunos de ensino fundamental, buscando subsídios teóricos para as leituras de imagens através de uma concepção estética. Apresentamos nesta comunicação a realização de uma atividade experimental que serve para o projeto de dissertação de mestrado em

desenvolvimento. O aporte metodológico conta com uma intervenção em uma escola privada do município de Gaspar (SC), em uma turma de terceiro ano de ensino fundamental, e o registro da leitura realizada por alunos a partir das imagens do livro de imagens *O Guloso*, de Lilian Sypriano e Cláudio Martins. O livro de imagens fornece ao leitor infantil uma extensa gama de possibilidades narrativas, assim, se faz necessária uma reflexão sobre o papel da leitura do livro de imagem na literatura infantil, como ponto de partida para construção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Leitura de imagens. Livro sem texto.

LEITURA, LITERATURA E ENSINO: MAPEAMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA PEDAGOGIA/TUBARÃO ENTRE OS ANOS DE 1998 A 2008

Taise de Souza Justina (Pedagogia/Artigo 170/UNISUL)
Eliane Santana Dias Debus (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa “Leitura, literatura e ensino: Mapeamento dos trabalhos de conclusão de curso da Pedagogia/Tubarão entre os anos de 1998 a 2008” (Artigo 170/2008/Unisul), buscando, como o próprio título expõe, sistematizar a produção desenvolvida pelos acadêmicos de Pedagogia nos últimos dez anos, com o intuito de construir um banco de dados digitalizado. A pesquisa, num primeiro momento, tem um caráter quantitativo, ao mapear o conjunto da produção inserindo-as em áreas temáticas; num segundo momento, o foco recairá sobre os trabalhos cujos temas ou eixos de análise abarquem: alfabetização, escrita, leitura, literatura infantil e ensino. Desse modo, o estudo se constitui em análise documental, partindo, neste caso específico, dos trabalhos de conclusão de curso, os quais estão sendo analisados, sistematizados e socializados através da construção de uma tipologia específica. Acredita-se que a divulgação da produção acadêmica entre discentes e docentes promoverá a retomada, ampliação e aprofundamento de trabalhos anteriores.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho de conclusão de curso. Pedagogia. Áreas temáticas

A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA DE RECEPÇÃO INFANTIL E JUVENIL: UM DIÁLOGO SINGULAR IMERSO EM PLURALIDADES

Margarida Cristina Vasques (Pedagogia/PIBIC/CNPq/UNISUL)

Eliane Santana Dias Debus (PPGCL/UNISUL)

RESUMO: A comunicação apresenta a pesquisa em andamento “A cultura africana e afro-brasileira na literatura de recepção infantil e juvenil: um diálogo singular imerso em pluralidades” (PIBIC/CNPq, orientada pela prof. Dra. Eliane Debus), mapeando a produção literária para crianças com a temática da cultura africana e afro-brasileira a partir de dez catálogos editoriais (Ática, Companhia das Letrinhas, DCL, FTD, Paulinas, Salamandra Scipione, Mazza, Pallas e SM). A pesquisa, primeiramente, tem um caráter quantitativo, realizando o levantamento dos títulos nos dez catálogos. Em seu desdobramento, assume um caráter qualitativo, ao debruçar-se na análise dos títulos que tenham características específicas, determinadas pela estrutura, selecionadas a partir do número de reedições dos livros. Essa leitura analítica pautar-se-á pelo referencial teórico da Estética da recepção, com seus conceitos de emancipação e horizontes de expectativas (ISER, 1983; JAUSS, 1979; 1994), além do aporte dos Estudos Culturais (HALL, 2006). A meta deste trabalho é dar visibilidade às leituras literárias destinadas ao público infantil e juvenil, que enfatizem o tema étnico-racial, ou, ainda, títulos que incluam a real participação de personagens negras, costumes afro-brasileiros e informações culturais produtoras de identificação entre o leitor e a narrativa, contribuindo, assim, com as mudanças na história da educação brasileira, como a inserção da Lei 11.645, de março de 2008 que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática da história e da cultura afro-brasileira, e indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Catálogos editoriais. Cultura africana e afro-brasileira.

TEXTOS COMPLETOS

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TUBARÃO

Luciane Lara Acco (UNISUL)
Alzira Isabel da Rosa (UNISUL)

INTRODUÇÃO

Desde a implantação do Curso de Educação Física na Universidade do Sul de Santa Catarina em Tubarão, vem se discutindo sobre as práticas pedagógicas na disciplina de Educação Física Infantil em relação ao movimento nos CEIs. Foram feitos alguns estudos através de Trabalhos de Conclusão de Curso a fim de investigar se havia profissional de educação física atuando na educação infantil dos CEIs do município de Tubarão e quais eram as práticas pedagógicas relacionadas ou oportunidades de ensino do movimento. Os resultados nos mostraram que não havia nenhum profissional da área do movimento humano ministrando aulas na rede e as práticas pedagógicas estavam carentes de atividades específicas relacionadas ao desenvolvimento do movimento. Depois de mais de três anos refletindo e estudando uma forma de abrir as portas junto a rede municipal e fazer um trabalho conjunto nos CEIs, a Secretaria de Educação do município solicita uma consultoria de parceria com o Curso de Educação Física para com os profissionais dos CEIs, ministrando um Curso de Formação Continuada para os 250 professores dos 24 CEIs do município de Tubarão.

Analisando a Proposta Pedagógica do Município- 2008, percebemos que a concepção de aprendizagem que dá suporte teórico a esta proposta é o sociointeracionismo. Também estava pautada na proposta a função social da escola, como cita a Constituição no art. 205 e a LDB no art. 2º, que é o de promover o pleno desenvolvimento da criança. Os eixos norteadores da proposta pouco ou nada trazem sobre práticas educativas relacionadas ao movimento na educação infantil.

Considerando que o movimento na escola de Educação Infantil é o meio de expressão fundamental das crianças, logo, temos, todos os educadores a obrigatoriedade de compreender esse movimento muito além de um olhar biológico ou fisiológico, o corpo que corre, cresce e “sua” é o mesmo que sente, conhece e se expressa. As pesquisas são claras, as crianças não desenvolverão hábitos ativos e saudáveis sem nossa ajuda. Por isso, ao ensinarmos as crianças a usarem suas mentes, devemos também

ensiná-las a usar seus corpos (STANLEY; PORTMAN apud SANDERS, 2005, p. 22). Portanto uma compreensão mais científica desse movimento faz-se necessária àquele que educa através dele.

Segundo Lê Boulch (1983, p. 33), encontram no movimento a mais pura forma de manifestação humana, a verdadeira conquista da identidade e do conhecimento de si como ser autônomo e independente.

Neste sentido, foi abordado como tema da formação continuada “O Movimento na Educação Infantil”, para compreender melhor esse movimento e como esse movimento deve ser trabalhado.

As raízes do raciocínio lógico terão que basear-se na coordenação das ações a partir do nível sensório-motor, cujos esquemas tem importância fundamental desde o início. Desde pequenina a criança estrutura sua bagagem cognitiva agindo sobre o objeto do conhecimento, assim, a única forma de aprender situa-se na ação, daí a importância do movimento na construção do conhecimento (PIAGET, 1983, p. 72).

Desta forma, a atividade do sujeito é um importante aspecto da formação da consciência, admitindo igualmente que a imaginação, como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação. Vygotsky (1989 apud SANTA CATARINA, 1998).

Já Wallon (1961, p. 147) afirma que o espaço motor e o espaço mental se supõem de tal maneira que a perturbação de arrumar os objetos no espaço se associa a de ordenar as palavras na frase.

Num primeiro momento a realidade apresentada pelo contexto da rede municipal de ensino de Tubarão (área de educação infantil); os professores estavam necessitando de uma reflexão e de uma “mexida” quanto ao referido assunto, pois mesmo compreendendo e valorizando a importância do movimento na educação Infantil, verificou-se pelas suas falas que as suas práticas pedagógicas se limitam a momentos reduzidos com enfoque recreativo, de comando de exercícios e de experimentação corporal restrita, e ao mesmo tempo as queixas pela falta de conhecimento da área específica (movimento humano) uma vez que a sua formação profissional não contemplou essas áreas de conhecimento.

Ressalta-se um momento de grande importância na construção desta prática pedagógica, a fala de grande parte do grupo: “mas movimento não é com a gente é com o professor de educação física [...] e nós não temos [...] já estamos cansados de solicitar [...]” reflete-se aí o problema apresentado neste artigo. O movimento na educação infantil faz parte de

todo desenvolvimento humano sendo oportunizado em todas as linguagens das propostas de educação infantil, desta forma este conteúdo não é prioridade apenas da educação física, mas sim, uma necessidade vital.

O ESPAÇO E O TEMPO DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças de 0 a 6 anos, apresentam características básicas em seu comportamento afetivo, cognitivo e motor, relacionadas ao movimento como uma necessidade a ser oportunizada no seu crescimento e desenvolvimento, onde os estímulos relacionados aos movimentos involuntários é que se manifestam mais tarde em movimentos básicos ampliando seu referencial de mundo.

Acredita-se que é possível estabelecer o encontro do corpo com a mente dentro da mesma sala de aula e que se pode aceitar o corpo da criança de maneira mais harmoniosa concordando que os pequenos, no início da escolarização, organizam seus pensamentos por meio dos movimentos, não aprendem a ler e a escrever antes de conhecerem o mundo e sentirem necessidade de relacionar com os outros, e só se apropriam da realidade a partir da ação concreta (FREIRE, 1989, p. 83).

O movimento para criança é sua primeira linguagem, o corpo o primeiro instrumento de pensamento, no seu diálogo com o mundo dos adultos é um importante instrumento para a construção de vínculos afetivos (DIAS, 2000, p. 13).

A diversidade pedagógica que contempla o universo da educação Infantil reflete diferentes concepções em relação aos objetivos e à função do movimento no cotidiano escolar. A ideia de movimento na educação infantil está relacionada apenas como ato motor, mover-se pelo simples fato de se locomover dentro de um espaço. O movimento é mais que um simples ato de deslocamento do corpo e dos membros, é o que nos afirma Rabinovich (2007, p. 33) o movimento é um importante elemento para o desenvolvimento da cultura humana. Sendo esta toda forma de manifestação de um corpo, a função da educação infantil não é apenas querer que as crianças aprendam a fazer, mas que aprendam a fazer e compreender o que estão fazendo e o porquê de cada ação, ampliando a sua consciência corporal.

É fundamental tratar a questão do movimento atrelado à construção do universo infantil, rompendo com a ideia de que o mesmo impede a concentração e a atenção das crianças, ou seja, prejudica sua aprendizagem.

O movimento deve estar vinculado a ações cognitivas e afetivas, em que a criança se veja obrigada a pensar e planejar sua movimentação [...], vivendo cada movimento não só com os músculos, nervos e tendões, mas também e principalmente, com o coração e com a cabeça (MATTOS e NEIRA, 2005, p. 17).

O movimento é sempre uma reação do organismo vivo a qualquer excitação, que atue sobre ele a partir do meio externo, ou que surge de seu próprio organismo. Para criança se desenvolver de forma integral, precisa ter oportunidade de espaço e tempo para se expressar livremente, sem regras ou interferências pré-estabelecidas pelos adultos. É o momento de respeito ao seu tempo e espaço de ser criança. A criança poderá realizar uma brincadeira no pátio e depois, representá-la no papel por meio de desenho, pintura, colagem, recorte e outra forma. Na realização desta atividade a criança recorre à transição do real (prática) para o simbólico (representação) (VIGOTYSKY, 1993).

A educação infantil não é apenas um lugar com funções assistencialistas de cuidar e dar proteção às crianças, mas uma instituição responsável em promover grande número de experiências, ampliando o conhecimento e construindo uma identidade pessoal e social (WALLON, 1995, p. 29).

Rabinovich (2007) diz que é essencial que o professor da educação infantil compreenda o movimento das crianças como linguagem, possibilitando-lhe a metamorfose de um ser da natureza para um sujeito da cultura. Desta forma é preciso estar atento ao corpo e aos movimentos, pois na infância o corpo e suas expressões são as falas das crianças.

Fica difícil pensar em educação concreta quando o corpo é considerado um intruso, e sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para autonomia [...] (FREIRE, 1989, p. 14).

A criança deve ser livre para agir em um ambiente, intencionalmente organizado pelo adulto, mas que lhe propicie a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir e integrar-se desenvolvendo seu potencial como ser humano e transformador do meio em que vive. Batista (1997) ao analisar “a rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido”, conclui que a rotina está à mercê de toda uma organização burocrática, de preceitos adultos de ordem, de uma sociedade capitalista que impõe regras e modos de relação pautados na competição. E a criança, como fica em meio a tantas determinações?

O MOVIMENTO COMO FORMA DE LINGUAGEM

O movimento humano é construído em função de necessidades biológicas e á a parte mais ampla e significativa do comportamento do ser humano, conforme Barreto (1999, p. 49) a unidade básica do movimento é conhecido como estruturas psicomotoras. Afirmam-nos Gallahue (2001), Mattos e Neira (2005), Rabinovich(2007) e Sanders(2005) que as estruturas de movimentos são divididos em três categorias: locomoção, manipulação e equilíbrio, que interagem com a organização do esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal.

Na infância os movimentos básicos das crianças são denominados habilidades espontâneas ou naturais, que são, correr, andar, saltar, saltitar, lançar, rolar, rastejar, engatinhar, trepar, rolar, flexionar e outros movimentos. Por meio dos movimentos a criança desenvolve suas aptidões perceptivas, espaciais e temporais. A educação infantil é um espaço privilegiado para garantir à criança a exploração de seus movimentos durante o processo de aprendizagem. Fica muito mais fácil de aprender quando é vivenciado pelo corpo no espaço.

Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem a inserção do corpo. A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. “A integração entre o corpo, o movimento, o espaço e os brinquedos, ou brincadeiras que movimentam o corpo, é fundamental para a educação da criança pequena (KISHIMOTO, 2001, p. 10).

Na brincadeira, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, e este movimento contribui para o seu desenvolvimento. Pois segundo Vygotsky (1999) não é a ação que dirige a representação, mas a representação que dirige a ação. Pode-se dizer que na educação infantil a criança vive um estágio de exploração do mundo por meio do movimento

de seu corpo. Querer reprimir seu entusiasmo, exigindo imobilidade, silêncio e empobrecimento de atividades lúdicas, significa privar a criança de seu meio de desenvolvimento mais autêntico.

A criança desde o nascimento usa várias linguagens para se comunicar e compreender o mundo a sua volta. A linguagem corporal, musical, teatral, plástica, literária e outras linguagens não-verbais, quando trabalhadas de maneira lúdica na Educação Infantil, possibilitam à criança a apropriação da identidade cultural e aquisição de conhecimentos significativos. O contato com essas linguagens expressivas do movimento favorece também situações de comunicação, de interação e consequentemente o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A aprendizagem das habilidades motoras é considerada, às vezes, simplesmente o produto de alguma forma de atividade preparada para melhorar o desempenho motor das crianças, dando-se pouca atenção aos processos envolvidos. Tal visão é incompleta e limitada. (GALLAHUE, 1995, apud SANDERS, 2005, p. 57).

Portanto, fazendo uso da linguagem poética, plástica, literária ou musical, a criança estará compreendendo a função da escrita e ao mesmo tempo, desenvolvendo a linguagem verbal. Na Educação Infantil a criança se aproxima das diferentes formas de expressão, oferecendo espaços para a comunicação nas várias linguagens, deixando de priorizar apenas a linguagem escrita, mas, sobretudo considerando todas as demais: Corporal, plástica, oral, musical, matemática, literária, teatral, dança e outras, pois é por meio delas que a criança pode expressar-se e comunicar-se com prazer e ludicidade, ampliando seu referencial de mundo.

No programa de atividades motoras adequadas ao desenvolvimento para a pré-escola, a responsabilidade do professor é criar um ambiente, situações, desafios e atividades que permitam às crianças desenvolverem suas habilidades físicas e aprenderem sobre o seu potencial para o movimento (SANDERS, 2005, p. 57)

Segundo Gallahue(2001) o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado que ocorre em fases e estágios e depende da maturação e do meio ambiente. Nesse processo de desenvolvimento contínuo, ordenado e sequencial, deve-se considerar que a sequência do desenvolvimento é igual para todas as crianças, sendo que a velocidade de

progressão é que varia e está relacionada à maturação, às experiências, e às diferenças individuais.

Harrow(1983) e Gallahue (2001), baseando-se na sequência do desenvolvimento, colocam que o domínio motor ocorre através dos movimentos reflexos, que são os movimentos involuntários; habilidades básicas, que são movimentos voluntários e que vão servir de base para a aquisição de tarefas complexas futuras; habilidades específicas, que são movimentos mais complexos e com objetivos específicos; e a comunicação não-verbal, que permite ao indivíduo expressar-se através do corpo.

A fase que vai do nascimento até aproximadamente 6 anos de idade, corresponde a um período de aquisição de aprendizagem e após os 6 anos há um refinamento e combinação desses padrões.

METODOLOGIA

Este trabalho desenvolveu-se a partir das características apresentadas por uma pesquisa-ação que segundo M. Thiollent (1984, apud, BARROS e LEHFELD, 2000, p. 77) “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica e que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual, os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos e de modo cooperativo ou participativo”.

Este tipo de pesquisa é bastante usado no âmbito da pesquisa educacional onde existe um amplo debate a respeito da dita oposição entre a tendência quantitativa, baseada na estatística, e as tendências qualitativas baseadas nas diversas filosofias. Indica-se que a oposição entre quantitativismo e qualitativismo é frequentemente um falso debate. Segundo Thiollent(1984, p. 45-50) quando seus excessos forem adequadamente criticados nos será possível articular os aspectos qualitativos e quantitativos do conhecimento dando conta do real. Participaram do processo de formação continuada 250 profissionais (diretores, professores, auxiliares) dos CEIs da Rede Municipal de Ensino de Tubarão, sendo divididos em cinco grupos caracterizando as faixas etárias de atendimento às crianças(dois grupos de 0 a 3 anos, dois grupos de 4 a 5 anos e um grupo de 5 a 6 anos).

Os conteúdos discutidos foram todos relacionados ao processo de desenvolvimento humano, desenvolvimento motor, educação infantil,

tempo e espaço e aprendizagem motora, onde a busca do ideal nas diversas situações reais.

O mesmo autor refere-se que dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitam a descrição ou avaliação no contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. Sendo consideradas algumas situações como papel indispensável na pesquisa-ação no contexto da reconstrução do sistema escolar. Neste sentido, os pesquisadores definem novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação da situação. Isto exige que as funções sociais do conhecimento sejam adequadamente controladas para favorecer as condições de seu uso efetivo. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das micro situações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes, paralelamente a esta pesquisa também e no decorrer dos trabalhos haveria produção de material didático gerada pelos participantes e pelos pesquisadores.

DISCUSSÃO

Muito se discute de como ensinar e o que ensinar às crianças da faixa etária de 0 a 6 anos quanto as necessidades apresentadas na área da educação infantil, uma vez que a criança já se apresenta com comportamentos inatos referentes a expressão de seu corpo, tendo o movimento como uma necessidade vital; várias são as preocupações de profissionais que estudam e pesquisam o movimento humano e a relação da motricidade, onde todas as pesquisas de autores da área, nos remetem que o corpo e o cérebro não se separam, mas se complementam em busca de um desenvolvimento integral, onde o movimento é caracterizado como meio e facilitador das atividades cognitivas. Na verdade, nenhuma forma de expressão é só corpo ou só cérebro, mas ambas se fundamentam entre si, constituindo a grande maravilha das percepções intrínsecas e extrínsecas do ser humano.

CONCLUSÃO

Os conteúdos direcionados ao tema proposto “Movimento na Educação Infantil” foram trabalhados na formação continuada junto aos professores da rede municipal de ensino de Tubarão, onde elencaram como prioridade a oportunidade de atividades e/ou propostas pedagógicas que possibilitassem as várias linguagens do movimento humano conforme a realidade de cada contexto. Questões norteadoras foram levantadas onde gerou uma reflexão e iniciou-se uma perspectiva de mudança em relação a rotina e as práticas pedagógicas.

Em um segundo momento priorizou-se também não só a formação continuada através de cursos, mas a oportunidade de obter um maior conhecimento junto a cursos de pós-graduação nas áreas específicas, através de convênios com a universidade.

Firmou-se um compromisso de uma continuidade do trabalho dos pesquisadores, consultores e profissionais da educação infantil com visitas in loco para acompanhamento e avaliação da prática pedagógica de acordo com a realidade de cada contexto; onde teoria e prática se complementam numa visão de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Sidirley de Jesus. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. Blumenau: Editora Acadêmica, 1999.
- BARROS, A. J. S. *Fundamentos da metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- DIAS, M. C. M. *Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil*. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl 2, p. 13-15, 2000.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2001
- HARROW, A. J. *Taxionomia do domínio psicomotor*. Porto Alegre: Globo, 1983.
- KISHIMOTO, T. M. *A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas*. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl 4, p. 7-14, 2001.
- LE BOULCH, Jean. *A educação pelo movimento – a psicocinética na idade escolar*. 3ª ed. Artes Médicas, 1983.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. *Lei nº9393*, de 20 de dezembro de 1996. DOU de 23 de dez. 1996.

MATTOS, MAURO GOMES de e NEIRA, MARCOS GARCIA. *Construindo o movimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora, 2005

PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. Lisboa, 1983.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Tubarão, 2008.

RABINOVICH, S. B. *O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional*. São Paulo: Phorte Editora, 2007.

SANDERS, Stephen W. *Ativo para a vida: programas de movimento adequado ao desenvolvimento da criança*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: editora Cortez, 2005.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, Henri. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Editora Andes, 1961.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Persona Martins Fontes, 1995.

TENDÊNCIAS DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA: REPERCUSSÕES DO FUNDEF E DO FUNDEB NA MATRÍCULA PÚBLICA.

Marcos Edgar Bassi (PPGE/UNISUL)
Phelipe Pires Fermino (PPGE/UNISUL)

INTRODUÇÃO

A configuração da oferta pública da Educação Básica em Santa Catarina sofreu significativa alteração desde meados dos anos 1990. O conjunto da rede municipal, em contínua expansão, passou a ser responsável por cerca de 47% das matrículas em 2008, enquanto a rede estadual ainda mantinha 53%. Em 1996, a rede estadual oferecia 69% e a municipal os outros 31%. O principal fator de indução no aumento da oferta municipal decorreu da entrada em funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1998. O Fundef seria substituído, a partir de 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, apesar de atenuar a intensidade do processo, não alterou a tendência de crescimento dos municípios na oferta educacional.

O presente trabalho se detém na análise dos efeitos dos referidos fundos no atendimento público à educação básica em Santa Catarina e suas implicações na configuração da oferta estadual e municipal, por meio da análise das tendências das matrículas no período entre 1996 e 2008. As informações sobre as matrículas foram colhidas nos bancos de dados dos Censos Escolares ¹ do período, disponibilizadas na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O agrupamento em tabelas e gráficos constituiu séries históricas agregadas por dependência administrativa (nível de governo estadual e municipal) e por tipo de atendimento (etapas e modalidades de ensino).

A primeira seção do texto relata brevemente as alterações na legislação sobre financiamento da educação que introduziram os fundos

¹ INEP: <http://www.inep.gov.br/>: Sinopses Estatísticas; Consulta a Matrícula e EDUDATABRASIL

contábeis. A seção seguinte discute os efeitos indutores dos fundos contábeis, especialmente os provocados pelo Fundef, na oferta da Educação Básica pública em Santa Catarina. A última seção é reservada às conclusões.

ALTERAÇÕES NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E EFEITOS NA TENDÊNCIA DAS MATRÍCULAS

A década dos anos 1990 se constitui como um marco no âmbito das reformas educacionais no Brasil. Nesse contexto, o tema do financiamento da educação mereceu um destaque ímpar, considerando-se a criação de fundos contábeis em cada unidade da federação que alteraram a trajetória dos recursos financeiros gerados pela vinculação estabelecida no Artigo 212 da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Por meio deste mandamento legal, as esferas de governo devem destinar, anualmente, um percentual mínimo da receita de seus impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público (MDE). Desde então, os governos estaduais e municipais devem destinar, pelo menos, 25% da sua receita de impostos e de transferências de impostos em despesas com MDE e a União, pelo menos, 18%. Outro aspecto importante que acompanhou a vinculação foi a definição de que o Poder Público deveria aplicar ao menos 50% da receita da vinculação (Art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental, durante os dez primeiros anos da promulgação da Constituição, a contar de 1989. Nenhum desses dois objetivos havia sido alcançado quando ocorre a primeira alteração nesta regra de aplicação, devido em parte a não participação da União na regra de composição e aplicação dos recursos financeiros. (OLIVEIRA, 2001, pág. 114-5)

A partir de 1996, a regra de aplicação sofre modificações, primeiro com a implementação do Fundef - instituído pela Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996a), regulamentada pela Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996c) – e, mais tarde, com sua substituição, a partir de 2007, pelo Fundeb - instituído pela Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006a), inicialmente regulamentada pela Medida Provisória nº 339 (BRASIL, 2006b), posteriormente convertida na Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007).

Convém salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada também em 1996 (BRASIL, 1996b), ratificou

a vinculação de recursos previstos na CF/88 e consolidou os mecanismos do Fundef. Não obstante, os percentuais vinculados nas esferas de governo podem variar para além dos mínimos estabelecidos, de acordo com o que constar nas respectivas Constituições Estaduais ou Leis Orgânicas dos municípios, o que indica a possibilidade dos entes federados ampliarem o valor destinado à educação.²

A legislação que introduziu o Fundef priorizou o ensino fundamental regular em detrimento das outras etapas e modalidades de ensino ao focalizar o financiamento naquela etapa da educação básica. Estados e municípios tiveram que aplicar 60% - e não mais 50% - da sua vinculação na universalização do ensino fundamental e na valorização salarial do magistério, ao mesmo tempo em que a União reduziu a sua participação financeira para 30%, apenas para complementar financeiramente os fundos estaduais que não alcançassem um valor mínimo por aluno definido nacionalmente. Esse descomprometimento da União para com o ensino, agravado pela definição de valores anuais sempre insuficientes, foi encoberto pelo discurso político veiculado pelo Ministério da Educação (MEC), durante a implantação do Fundef, da necessidade de universalização do ensino fundamental e da valorização do magistério por meio da sua remuneração condigna, expectativas essas sedimentadas na opinião pública (BASSI, GIL, 1999).

O Fundef consistiu em um fundo contábil em cada unidade da federação que passou a reter uma parcela importante da receita de impostos arrecada pelo nível de governo mais abrangente e transferida para os menos abrangentes. Isto é, 15% de alguns dos impostos arrecadados pela União e transferidos aos governos estaduais, ao Distrito Federal e aos municípios (FPE, FPM, IPI exp., Lei Complementar nº 87/96) e mais 15% do ICMS arrecadados pelos Governos Estaduais, incidente sobre as cotas-parte estadual e municipal, constituíram os recursos dos fundos estaduais.³

A receita desses fundos passou a ser automaticamente redistribuída de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede pública

² A Constituição Estadual dos Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul, por exemplo, determinam a aplicação de 30% (Artigo 256) e 35% (Artigo 202), respectivamente, da receita de impostos em MDE.

³ Fundo de Participação dos Estados (FPE); do Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPI exp.) e ressarcimento pela desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir).

estadual e municipal de ensino fundamental. O repasse dos recursos obedeceu a coeficientes de distribuição de cada rede em relação ao total das matrículas no estado, calculado com base nos dados consolidados do Censo Escolar do ano anterior. Esse mecanismo correspondeu a um valor por aluno/ano do ensino fundamental enviado às redes detentoras das matrículas. Com esses mecanismos de retenção e repasse os governos, principalmente os municipais, foram induzidos a elevar o número de matrículas em suas redes para obtenção de receita ou para, pelo menos, recuperar a parcela automaticamente retida pelo Fundef.

Nessa política de Fundos, que vigorou entre 1998 e 2006, o valor por aluno tornou-se uma medida de equilíbrio e de equiparação dos gastos públicos por aluno e uma moeda de troca entre as duas esferas de governo em cada âmbito estadual. Os governos que não mantinham matrículas de ensino fundamental regular ou a mantinham em pequeno número perderam parte de suas receitas para aqueles que as mantinham ou ampliaram o número.

O Fundeb substituiu ao Fundef a partir de 2007, alargando a abrangência a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contando, para isso, com um maior montante de recursos decorrente da elevação do percentual retido sobre um número maior de impostos.⁴ Operacionalmente, o Fundeb aprimorou os mecanismos do seu congêner anterior. Implantado também em âmbito estadual, os novos fundos processam operações contábeis que recolhem a maior parte da receita gerada pela vinculação que os Estados, o DF e os Municípios têm de destinar às despesas com MDE e, depois, a redistribui aos governos, proporcionalmente ao número de matrículas de Educação Básica, de acordo com as competências estabelecidas no artigo 211 da CF/88.

Todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica passaram a dispor de um peso diferenciado relativamente ao estabelecido para as séries iniciais urbanas do ensino fundamental. Assim, de forma semelhante ao que ocorria com o Fundef, espera-se que os diferentes valores por aluno estabelecidos pelo Fundeb também orientem as redes de ensino a ampliarem as matrículas dos níveis de ensino sob sua competência como forma de recuperar e/ou obter receita.

⁴ Os Fundeb's estaduais passaram a reter 20% dos impostos que compunham o Fundef, incidentes também sobre a receita do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e do Imposto sobre Transferências Causa Mortis (ITCMD) arrecadadas pelos governos estaduais.

A participação da União, também na complementação financeira aos fundos estaduais cujo valor por aluno estiver abaixo de um valor mínimo definido nacionalmente, foi estabelecida na legislação, em valores bem mais substanciais do que os irrisórios praticados pelo governo federal na versão anterior.

Especialmente durante a vigência do Fundef, houve um intenso processo de municipalização do ensino fundamental. Antes mesmo de sua entrada em funcionamento, enquanto tramitava no Congresso Nacional como projeto de Emenda Constitucional, o Fundef já vinha provocando intenso movimento de matrículas no ensino fundamental regular. Movimento verificado tanto na transferência de matrículas da esfera estadual para a municipal, quanto na significativa expansão da oferta, possivelmente pela inclusão de crianças fora da escola (BASSI, GIL, 1999).

A despeito dos efeitos da omissão da União na complementação financeira (DAVIES, 1999), a redistribuição dos recursos financeiros promovida pelo Fundef atenuou as grandes disparidades de gasto por aluno do ensino fundamental existente entre a rede estadual e as redes municipais no âmbito de cada Estado. Ocorreu imediata e substancial transferência de recursos financeiros dos governos estaduais aos municipais, na maioria dos estados da Região Nordeste, onde o ensino fundamental se encontrava municipalizado desde a década de 1970. O oposto ocorreu em estados das Regiões Sul e Sudeste, onde a matrícula se concentrava na rede estadual. No início, os municípios transferiram recursos financeiros aos estados. Mas, em poucos anos, o intenso processo de municipalização induzido pelo Fundef reverteu essa direção, tornando alguns governos estaduais transferidores de receita aos municípios.

Estatísticas do Censo Escolar mostravam que, em âmbito nacional, a rede estadual ofertava, ainda em 1996, 55,7% do total das matrículas do ensino fundamental no país, e as redes municipais, 33%. Essa proporção se inverteu rapidamente ao longo do período, e continuou a ocorrer mesmo nos primeiros anos do Fundeb. Em 2008, as redes estaduais reduziram o atendimento ao ensino fundamental para 34,3%, deixando ao conjunto das redes municipais 54,4% das matrículas. Ao serem consideradas somente as séries iniciais, a municipalização já alcança 68%, o que pode ser caracterizado como uma cisão no ensino fundamental, pois parte dos alunos têm de mudar de rede no fluxo escolar. Esse processo de municipalização foi considerado o principal objetivo do Fundef (ARELARO, 2007, pág. 7), em lugar da anunciada tese governamental de universalização do ensino fundamental.

Apesar do efeito mais evidente na indução à municipalização do ensino fundamental, as implicações do Fundef não se restringiram a ela. Houve repercussões em outras etapas e modalidades da educação básica. Na modalidade pré-escolar da educação infantil, por exemplo, ocorreu redução do número de matrículas públicas exatamente no ano de início do Fundef. Em nível nacional, a oferta municipal, já majoritária, estagnou e o que ainda havia da estadual reduziu significativamente de número. (BASSI, 2001, pág. 51-2). O veto presidencial à inclusão das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA) na distribuição das receitas, apesar de ser uma modalidade do ensino fundamental, impediu que fosse estimulado um maior esforço pública na ampliação do seu atendimento.

Pode-se afirmar, assim, que a prioridade da política pública e a focalização do financiamento no ensino fundamental funcionaram como um desestímulo aos dirigentes educacionais no atendimento ao restante da Educação Básica e, conseqüentemente, como uma negação dos direitos educacionais consagrados na CF/88 (Artigo 208).

EFETOS INDUTORES DA POLÍTICA DE FUNDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA CATARINENSE

Na rede pública de ensino de Santa Catarina o Fundef induziu ao mesmo movimento de municipalização notado em âmbito nacional e também repercutiu em outras etapas e modalidades.

Estudo realizado em municípios da região Oeste catarinense, entre os anos de 1998 a 2003, constatou “um significativo incremento de alunos no ensino fundamental da rede municipal” (PENSIN, REBELATTO, NARDI, 2006, pág. 7). Junto ao incremento de matrículas os autores verificaram que o crescimento paulatino do percentual de retorno financeiro aos municípios estudados, em relação a sua contribuição ao Fundef. Outro aspecto particularmente interessante do estudo é que a municipalização ocorreu em meio a um importante processo de imigração regional que mesmo reduzindo o número total de aluno, afetou especificamente a rede estadual. (Idem, ibidem, pág. 6).

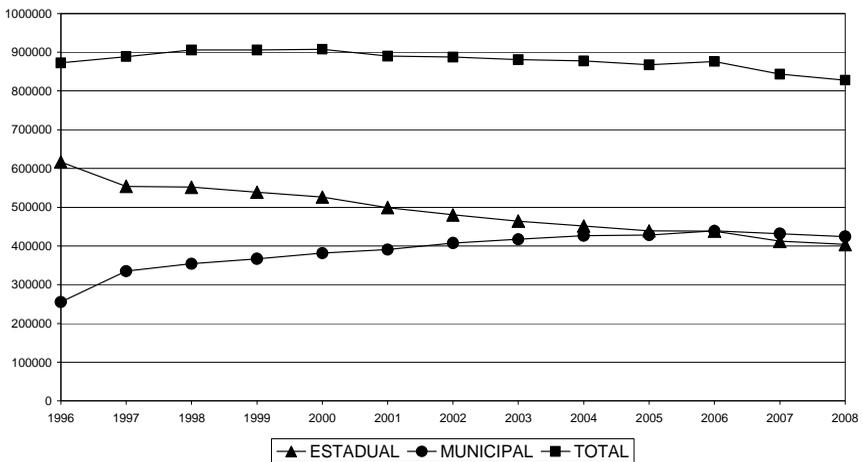
Estudo de Valle, Mizuki e Castro (2004) evidencia a municipalização no período, mas menospreza a importância do Fundef no processo. As autoras destacam o ano de 1997 como o marco da maior intensidade da municipalização do ensino fundamental que evolui progressivamente até 2002, último ano da série histórica analisada. O que

as autoras não mencionam é que esse ano antecedeu a efetiva entrada em vigor do Fundef, quando as redes municipais se anteciparam no incremento de matrículas na perspectiva de mitigar o impacto de redução de receita que o fundo provocaria a partir do ano seguinte. As autoras também destacam o movimento de municipalização nas séries iniciais do ensino fundamental em que as redes municipais ultrapassaram a rede estadual na oferta de matrículas já em 1998.

O presente artigo atualiza a análise da municipalização até o ano de 2008, procurando incorporar efeitos do Fundeb e algumas repercussões no restante da educação básica.

Como mencionado, a entrada em vigor do Fundef em 1998 já provoca, entre os dois anos anteriores, intenso movimento de transferência de matrículas da esfera estadual para a municipal (Gráfico 1).⁵

Gráfico 1 - Matrícula inicial do ensino fundamental estadual e municipal no estado de Santa Catarina - 1996 - 2008



Fontes: BRASIL. MEC. INEP.

- 1) Consulta a matrícula. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matricul/>. Acesso: 10/07/2009.
- 2) Sinopses estatísticas de 1996 à 2007
- 3) EDUDATABRASIL 1999 e 2000

⁵ A participação das redes federal e particular foi desconsiderada ou por não ser significativa em termos numéricos ou por não ser impactada diretamente pela política de fundos.

Um número significativo de aproximadamente 100 mil matrículas do ensino fundamental regular é admitido pelos municípios somente nesse período inicial. Em 2006, ano em que a rede municipal atingiu o seu maior número de matrículas, o conjunto desta rede somou ao todo a incorporação de 170 mil matrículas. A continuidade do processo fará com que, nesse mesmo ano, e também se encerra o Fundef, o atendimento municipal se equipare proporcionalmente ao estadual, ultrapassando-a no ano seguinte. Em números relativos, a rede estadual era responsável, em 1996, por 71% das matrículas do ensino fundamental, enquanto os municípios atendiam a 29%. Em 2008, as redes municipais passaram a atender 51% das matrículas e o estado os outros 49%.

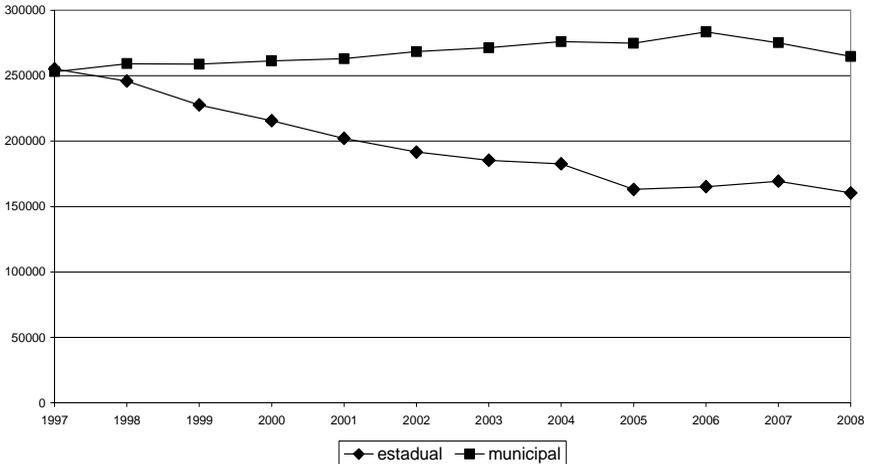
A oferta pública total de matrículas diminuiu em cerca de 80 mil entre 2000 e 2008, perda que pode ser associada a pelo menos dois fatores que necessitam aprofundamento em outros trabalhos: a redução demográfica da população brasileira nas faixas etárias mais jovens e a redução na defasagem idade/série dos alunos, resultado dos programas de aceleração e de correção de fluxo implantados pelas redes de ensino.

Nesse movimento, é interessante chamar a atenção para o fato de que a tendência de crescimento da matrícula municipal em todo o período não é inversamente proporcional ao decréscimo da estadual. Ou seja, a queda constante no ensino fundamental estadual com um deslocamento aproximado de 200 mil matrículas na é compensada pelo crescimento da rede municipal, como destacado antes. No entanto, a partir de 2007, quanto entra em vigência o Fundeb, nota-se a estabilização e até mesmo uma ligeira diminuição nas matrículas municipais. Esse comportamento resulta, de um lado, da implantação do Educacenso pelo INEP, um sistema mais preciso de recenseamento. De outro lado, pode estar indicando efeitos do Fundeb, uma vez que este fundo, ao estabelecer valores por aluno diferenciados para todas as etapas e modalidades da educação básica pode ter reorientado as ações dos dirigentes públicos municipais na gestão de suas redes.

A municipalização do ensino fundamental fica mais evidente quando se observa o comportamento das matrículas nas séries iniciais (Gráfico 2). A oferta estadual e municipal dessas séries, praticamente equiparada em 1997, vai se distanciando rapidamente. No final do período, a rede municipal já era responsável por 68% da oferta pública. Tal proporção é alcançada mais pelo encolhimento da rede estadual do que pelo crescimento da municipal. O impacto demográfico na idade de início do

ensino fundamental foi praticamente absorvido pela primeira que deve ter deliberadamente evitado a matrícula dessas crianças. Algo que precisa ser verificado em estudo específico.

Gráfico 2 - Matrícula inicial nas séries iniciais do ensino fundamental estadual e municipal em Santa Catarina - 1997 - 2008



Fontes: BRASIL. MEC. INEP.

1) Consulta a matrícula. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matricula/>. Acesso: 10/07/2009.

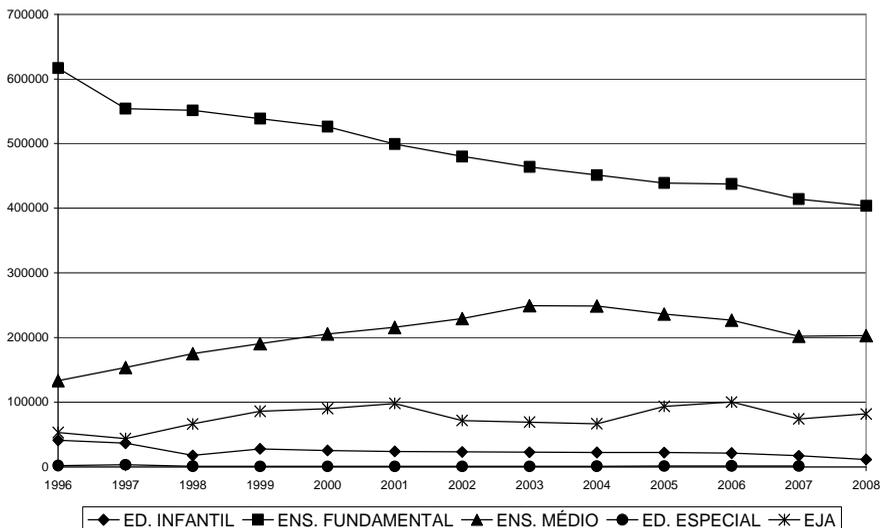
2) Sinopses estatísticas de 1996 à 2007

3) EDUDATABRASIL 1999 e 2000

A distribuição do número de estabelecimentos escolares por rede de ensino no período complementa o processo de municipalização em Santa Catarina. A comparação dos dados extraídos das Sinopses Estatísticas do INEP de 1996 e 2007 mostra que o governo estadual, responsável por aproximadamente 4.008 estabelecimentos de ensino fundamental, reduziu significativamente a sua presença para apenas 1.865. Os municípios, por seu lado, ampliaram de 3.389 para 3.586 estabelecimentos no mesmo período. Deve se considerar que a queda estadual esta relacionada menos à transferência para a competência municipal, mas também e, principalmente, sua destinação exclusiva ao atendimento do ensino médio.

Também em Santa Catarina, o Fundef repercutiu com algumas particularidades nas etapas e modalidades de ensino da educação básica. Tendo em vista especificamente a rede estadual, a série histórica das matrículas da educação básica mostra ao lado da queda expressiva nas matrículas do ensino fundamental, tendência já examinada acima, algumas repercussões ainda que indiretas no restante do atendimento.

Gráfico 3 - Matrícula inicial na educação básica estadual por nível e modalidade de ensino no estado de Santa Catarina - 1996 - 2008



Fontes: BRASIL. MEC. INEP.

1) Consulta a matrícula. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matriculada/>. Acesso: 10/07/2009.

2) Sinopses estatísticas de 1996 à 2007

3) EDUDATABRASIL 1999 e 2000

O ensino médio, por exemplo, mostra uma tendência ascendente constante no número de matrículas até 2003, incorporando mais de 116 mil matrículas. Porém, a partir de 2005, passa a ser declinante, com queda de aproximadamente 34 mil matrículas, até se estabilizar em 2008. A compreensão deste movimento, em particular, apenas indiretamente relacionado com o Fundef, necessita da análise de outros fatores, decorrentes de medidas simultâneas de política educacional, que escapa ao

alcance deste artigo. Supomos apenas que as vagas ociosas deixadas pela municipalização na rede estadual foram quase que simultaneamente ocupadas por um maior contingente de alunos concluintes do ensino fundamental das redes públicas e até da rede privada. Esse maior volume de alunos chegou ao ensino médio devido aos programas de correção de fluxo que diminuíram a defasagem série/idade, como aceleração da aprendizagem e ciclos escolares implantados já no início dos anos 1990, o que pode justificar a expansão inicial do ensino médio. A implantação de programas de fluxo também no ensino médio justificaria a parte declinante da curva. Quanto à estabilização do atendimento em 2008, supomos estar associada ao Fundeb, uma vez que essas matrículas passaram a receber um valor por aluno e teriam estimulado o governo estadual a estabelecer políticas de oferta de vagas e de permanência de alunos. Mesmo assim, não se deve desconsiderar que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2007, mostrava que 80,3% do contingente de jovens na faixa etária entre 15 a 17 que frequentava os sistemas de ensino, apenas 56,8% se encontrava matriculado no ensino médio. Vale ressaltar, portanto, que cerca de 23,5% desses jovens ainda estariam frequentando o ensino fundamental e/ou programas de educação de jovens e adultos e os outros 19,3% do contingente estariam fora da escola.

No que se refere à educação de jovens e adultos, que engloba as matrículas correspondentes ao ensino fundamental e médio, há uma oscilação significativa no atendimento. Como assinalado antes, a não inclusão das matrículas relativas ao ensino fundamental para fins de redistribuição e obtenção de receitas do Fundeb desestimulou a oferta pública, sujeita ao sabor da pressão da demanda, apesar de ser uma obrigação constitucional do estado.

Em relação à educação infantil, a oferta estadual mostra uma tendência declinante no período com dois picos de queda. O primeiro, ocorrido em 1998, pode ser claramente associado ao Fundeb. Lembre-se que os governos estaduais e municipais tiveram de destinar obrigatoriamente 60% da sua vinculação para o ensino fundamental e não mais 50% como deveria ocorrer até então, o que diminuiu a parcela destinada a educação infantil e outros tipos de atendimento. Essa reorientação dos gastos, junto à possibilidade de obtenção de receita do Fundeb e a redefinição da competência pelo atendimento a educação infantil exclusivamente para os municípios também contribuíram para desestimular ainda mais a oferta desse nível de ensino pelo estado estadual.

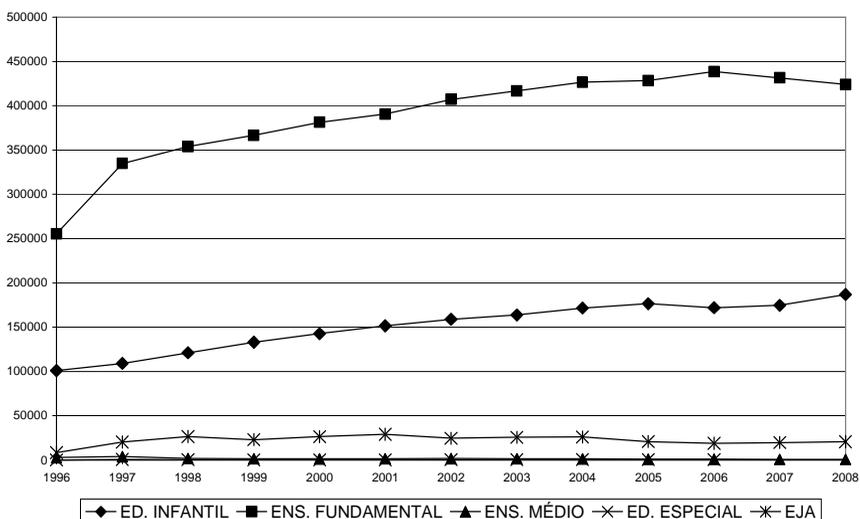
Com o Fundeb ocorre o segundo pico de queda, pois as redes passaram a obter receita de acordo com as suas competências de atendimento induzindo o governo estadual. Tema que merece a atenção de outro estudo específico.

No caso da educação especial, inexpressiva no âmbito estadual, ainda não é possível perceber uma movimentação evidente, apesar do valor por aluno nesta modalidade estabelecido pelo Fundeb ser superior aos do ensino fundamental e médio. A análise da educação especial também é dificultada pela política nacional que tem estimulado a inclusão no ensino regular.

No cômputo geral, a rede estadual reduziu em cerca de 19% o seu atendimento, o que corresponde a perto de 158 mil matrículas a menos entre 1996 e 2008.

Ao contrário da rede estadual, o conjunto da rede municipal mostrou tendência constante de crescimento em todo o período, apenas atenuada nos dois últimos anos (Gráfico 3). Como já mencionado, deve-se levar em conta nesses anos a implantação do Educacenso na contagem das matrículas.

Gráfico 4 - Matrícula inicial na educação básica municipal por nível e modalidade de ensino no estado de Santa Catarina - 1996 - 2008



Fontes: BRASIL. MEC. INEP.

1) Consulta a matrícula. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matricula/>. Acesso: 10/07/2009.

2) Sinopses estatísticas de 1996 à 2007

3) EDUDATABRASIL 1999 e 2000

É notável o crescimento quase explosivo do ensino fundamental entre 1996 e 1997, grande parte transferida da rede estadual, por conta da nova forma de redistribuição dos recursos inaugurada pelo Fundef. Daí em diante a matrícula cresce regularmente até o ano de 2006. Porém, quando entra em cena o Fundeb, a partir de 2007, podemos perceber uma leve queda no atendimento. A nova configuração estabelecida pelo Fundeb parece ter esgotado o impulso municipalizador no ensino fundamental reforçada pela inclinação ascendente mais acentuada da educação infantil nesses mesmos anos. Essa ligeira ascensão municipal condiz com a queda na educação infantil estadual e revela um outro processo da municipalização do ensino.

O constante crescimento da educação infantil municipal catarinense contradiz a ideia de que a prioridade do financiamento no ensino fundamental teria impacto negativo em sua expansão. A ligeira queda em 2006 pode ser atribuída à matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental.

O desempenho das demais modalidades é inexpressivo na rede municipal, a não ser pelo desempenho da EJA, que permaneceu praticamente inalterada devido às mesmas causas desestimuladoras presentes na rede estadual.

Juntos, ensino fundamental e da educação infantil incorporaram perto de 190 mil matrículas, fazendo com que a rede municipal crescesse mais de 50% no período.

CONCLUSÃO

Podemos verificar no decorrer das análises, considerados os dados sobre matrícula na Educação Básica, que ocorreram importantes modificações no perfil do atendimento educacional público no Estado de Santa Catarina. A política de fundos contábeis (Fundef/Fundeb) no financiamento da educação inaugurada com o Fundef, em 1998, ao alterar a trajetória de aplicação dos recursos vinculados para o ensino, vem sendo

sentida fortemente, desde então, no âmbito educacional do governo estadual e dos municípios.

A educação municipal, em particular, vem sofrendo alterações significativas, aumentando o atendimento ao ensino em decorrência do efeito financeiro indutor dos Fundos. Em sentido contrário, o governo estadual vai ocupando uma posição menos significativa na oferta da Educação Básica ao acenar até mesmo com a continuidade da municipalização.

O Fundeb atenuou o processo de municipalização do ensino fundamental, sem alterar a tendência de crescimento da importância dos municípios na oferta da Educação Básica.

De outra parte, a focalização no financiamento do ensino fundamental proporcionada pelo Fundef repercutiu de modo negativo na oferta da Educação Básica e na garantia do direito à educação. A Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, permaneceu praticamente estabilizada no período seja na rede estadual seja na municipal. Mas, ao contrário do impacto negativo sobre o desempenho da educação infantil municipal constatado por outros estudos sobre o assunto em outras regiões, esta parece não ter sido significativamente alterada em seu ritmo de expansão em Santa Catarina. Este é um comportamento que necessita de aprofundamento específico.

A concomitância de outros programas na educação pública ajudou a melhorar o rendimento dos sistemas de ensino, como atesta o comportamento do ensino médio estadual. Outro aspecto que, entendemos, precisa ser aprofundado.

Não obstante o foco do artigo tenha se detido no exame das tendências das matrículas sobre o efeito dos fundos contábeis não se pode deixar de adensar a preocupação com a manutenção, senão a piora, da qualidade do ensino sob este contexto e sua tradução em novas formas de exclusão educacional. A esse respeito, Valle, Mizuki e Castro, alertam que a lógica descentralizadora viabilizada pela municipalização do ensino e pelo aumento da participação municipal na oferta de Educação Básica não tem se sido eficaz na eliminação das desigualdades. Segundo as autoras, “Sob o abrigo da descentralização, não se oferecem as garantias indispensáveis à igualdade de acesso a uma educação básica de qualidade” (2004, pág. 208). Nesse sentido, nos parece acertada a afirmação das autoras de que, apesar da redistribuição trazida pelos fundos, os recursos financeiros necessários para uma educação de qualidade permanecem

centralizados nos governos estadual e, sobretudo, federal tornando o município um mero executor de políticas decididas nos gabinetes dos ministros e secretários de educação.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. *Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2007a. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>. Acesso: 21 abr. 09.

BASSI, Marcos E., GIL, Juca. *A municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo*. São Paulo: Ação Educativa, 1999 [mimeo]. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org>

BASSI, Marcos E. *Gestão e financiamento da educação básica: repercussões do Fundef em sete municípios paulistas*. Doutorado em Educação. São Paulo: PUC/SP, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Emenda Constitucional nº 14*, de 12/09/96. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. 1996a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art5. Acesso: 13 mai 08.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm. Acesso: 13 mai 08.

_____. *Lei nº 9.424*, de 24/12/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. 1996c. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/QUADRO/1996.htm. Acesso: 13 mai 08.

_____. *Emenda Constitucional nº 53*, de 19/12/06. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art2. Acesso: 13 mai 08.

_____. *Medida Provisória nº 339*, de 28/12/06. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. 2006b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Quadro/_Quadro%20Geral.htm. Acesso em 13/05/08.

_____. *Lei nº 11.494*, de 20/06/07. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/_leis2007.htm. Acesso: 13 mai 08.

DAVIES, Nicholas. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas: Autores Associados, 1999.

IBGE. *Brasil em números*. Rio de Janeiro: IBGE, Volume 13, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, ADRIÃO. *Gestão e financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PENSIN, Daniela P.; REBELATTO, Durlei B., NARDI, Elton. O município em tempos de Fundef: sobre o impacto na educação municipal da região Oeste de Santa Catarina. *Unirevista*, Vol. 1, n. 2, abril, 2006. Disponível em http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Pensin_et_al.pdf. Acesso: 13/07/09.

VALLE, Ione Ribeiro; MIZUKI, Gláucia Elisa de Paula; CASTRO, Inaiara Maria Ferreira de. *Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 121, Apr. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 14 July 2009. doi: 10.1590/S0100-15742004000100009.

“MINHA ESCOLA É ASSIM...”: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM FILME COM CRIANÇAS⁶

Silemar Maria de Medeiros da Silva (UNESC)

As coloridas lembranças de minha infância são contempladas com a figura de meu pai, que além de mineiro, foi durante um bom tempo projecionista, passando filmes nas escolas, nos centros comunitários, em salões de igrejas e nos clubes da cidade. Homem simples, trabalhador que deixou em mim marcas que encontram eco nas leituras que faço – entre elas, a práxis libertadora de Freire que, para Zitkoski (2006, p. 38), “deve ser concebida como um processo histórico-cultural orientado para a realização da utopia de sociedade livre e humanizada”. A presente pesquisa trata da relação das crianças com o cinema. A concepção de infância que defendo compreendendo-a como um sujeito histórico e social, um sujeito ativo que produz cultura e é produzido por ela. Infância é tomada aqui como categoria social da criança.

Venho trabalhando com crianças e adolescentes desde a década de 1980. Mas é do lugar de pesquisadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética – GEDEST, que efetivou/implementou, em 2005, um projeto chamado Central de Cinema, que proponho uma maior reflexão sobre o cinema/educação.⁷ Defendo a princípio que o gosto pelo cinema é algo construído e amplia nossos olhares sobre tantas coisas que mal podemos imaginar, e é do papel de professora de Artes que venho alimentando reflexões sobre a relação cinema/criança/educação, entre elas, destaque: Qual a relação que as crianças têm com o cinema? Como elas o fruem? Elas também poderiam produzir um filme? Como? É possível criar espaço para o cinema na escola sem reduzi-lo a conteúdos pedagógicos? É possível propor a elaboração de um filme dando à criança o protagonismo do processo, desde seu roteiro?

⁶ Texto baseado na Dissertação de Mestrado intitulada “Minha escola é assim...”: Reflexões de um filme com crianças. Curso de Mestrado em Educação da UNESC, Criciúma S/C, 2009. Orientado pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz de Pereira Leite e pelo Professor Doutor Celdon Fritzen.

⁷ No final de 2005, a UNESC aprovou o Projeto “**Central de Cinema**”, que deriva de outro chamado “**Central Universitária de Imagem e Movimento**”, também aprovado pela UNESC em 2004.

Assim, trago para cena a figura da criança, propondo-me a falar sobre educação e cinema, entendendo este último como uma linguagem da arte (STAM, 2006) que educa enquanto encanta, amedronta ou desaponta, porque tem consigo uma poética própria que fala de si, do mundo, do outro e de nós mesmos, porque fala conosco.

Partimos de um sonho coletivo de produzir um filme com as crianças. Em março de 2008, o encerramento da III Mostra de Cinema da UNESCO foi com o filme: “Minha escola é assim...”, feito a partir desse sonho. Esta escrita gira em torno da investigação dessa história, em particular sobre a produção deste filme, que aconteceu no período de agosto a novembro de 2007, com uma turma de 15 alunos do 2º ano do 2º ciclo, configurando-se como um estudo de caso.⁸

Proponho, então, a criação de espaços de narrativas, que “são espaços de criação de sentidos, espaços de troca e produção de conhecimento, cujas bases alicerçam-se sobre a utilização imprevista, a espontaneidade, a imaginação criativa” (LEITE, 2006, p. 2). O espaço da Oficina fez-se em espaço de narrativa, pois eram encontros que propiciavam, além da mediação dos profissionais ali envolvidos, um momento de troca e produção de conhecimentos a partir da participação espontânea e criativa das crianças.^{9, 10} A maioria dos encontros foi fotografada.

As autorizações para uso dos nomes, bem como das imagens, desenhos, escritas e falas das crianças foram pedidas primeiramente a elas: explicou-se o que se pretendia fazer e, depois do “de acordo” dos meninos e meninas, solicitou-se também a autorização da direção da escola, assim como a ajuda da auxiliar de direção para encaminhar aos pais a solicitação de suas autorizações.

Muitas vezes nos referimos ao cinema ou ao filme como se argumentássemos sobre a mesma coisa, talvez porque, segundo Almeida: “É essa aparição do filme como objeto estético para o olhar do nosso corpo

⁸ A turma do 2º ano do 2º ciclo dessa escola é formada por alunos de idade entre 10 e 12 anos.

⁹ Quando falo do espaço da Oficina remeto-me a Oficina de Artes da E.M.E.I.E.F. Professor Moacyr Jardim de Menezes – local onde aconteceu grande parte desta pesquisa.

¹⁰ Sobre os profissionais ali envolvidos, éramos em três pessoas: eu – professora da Oficina; Nathália Neves Aquino – aluna-pesquisadora de um Projeto de Iniciação Científica/UNESC; e Luciano de Carvalho Oschelski, aluno do curso de pós-graduação *lato sensu* em Artes Visuais/UNESC, que, também, propõe às crianças a produção.

no mundo da cultura que permite que falemos/escrevamos sobre cinema com múltiplos olhares/falares” (2004, p. 41).

Envolvida pelo desafio de ampliar o conceito sobre cinema, encontro nos escritos do cineasta e teórico do cinema Jean-Claude Bernardet (2004) a afirmação de que “não é possível responder a tão pretenciosa pergunta [qual seja: o que é cinema?]” (p. 117). Ao mesmo tempo em que o autor faz um passeio em torno de algumas questões sobre cinema, indica um caminho necessário para quem deseja ampliar a compreensão sobre essa linguagem. É a partir desse passeio em torno do cinema, apontado por Bernardes, que aponto para a necessidade de conhecermos a história do cinema para melhor compreendê-lo.¹¹

Para falar de cinema e educação, tomo emprestada a frase de Duarte: “é preciso [...] aprender a gostar do que é para ser gostado e a detestar o que é detestável” (2002, p. 10), no momento em que a autora traz para a cena o mundo dos cinéfilos.¹² A autora aponta reflexões sobre esta relação – cinema e educação – na perspectiva em que contempla o papel desempenhado pelos filmes, de uma forma mais ampla pelo cinema, na formação das pessoas. Poderíamos, a partir desse pensar, refletir também sobre o papel da educação na ampliação de nossos gostos. Falo aqui do gosto pelo cinema.

Ismael Xavier, em entrevista para a revista Educação & Realidade (2008, p. 14- 15), assume o desafio de responder uma pergunta direcionada à correlação entre os dois campos, ou seja, dar sua opinião sobre que relações podem ser estabelecidas entre cinema e educação:

Para mim – Xavier –, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdo”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.

¹¹ Trago um capítulo específico sobre a história do cinema Dissertação de Mestrado intitulada “Minha escola é assim...”: Reflexões de um filme com crianças. Curso de Mestrado em Educação da UNESCO, Criciúma S/C, 2009.

¹² **Cinefilia** – Etimologicamente, a cinefilia é o amor pelo cinema (AUMONT, 2003, p.47). No mundo do cinema, a cinefilia, além de significar gosto ou interesse por filmes, está relacionada a atitudes de estudo e de investimento intelectual. Nesse contexto, ser cinéfilo implica ter alguma intimidade com a sétima arte, alguma leitura sobre cinema e um certo conhecimento da técnica cinematográfica, dos diretores, cinematografias etc. (DUARTE, 2002, p. 77).

Entrecruzar questões do cinema com a educação e a fala dos meninos e meninas possibilita, acredito, o encontro de diferentes olhares de produção e de apropriação sobre questões que cercam o próprio exercício do olhar, do pensar e do fazer. O exercício do sensível, da educação estética, partindo da necessidade de olharmos para a realidade e buscarmos questões que aproximem cada vez mais a teoria e a prática, é necessário. Faz-se necessária, também, a reflexão comprometida com benefícios concretos para se pensar uma educação de direitos, uma educação de qualidade que entende que o capital artístico-cultural deve ser acessado por todos por direito – é nessa perspectiva que trago um olhar sobre a fruição e produção cinematográfica das crianças, fazendo um recorte para o estudo da história que envolve a produção do filme “Minha escola é assim...”.

Outras experiências – além de assistir filmes e materializar suas ideias na Oficina – foram surgindo, tomando como fio condutor a animação, ou melhor, o desenho animado. As crianças fizeram uma filmadora de sucata, simularam entrevistas na escola. Fizeram uso de uma filmadora pequena (viram a si mesmas e a seus colegas na tela da TV), trabalharam com o Zootrópio dando movimento aos seus desenhos, produziram um filme com o auxílio de um programa de computador – o Movie Maker e elaboraram um texto/roteiro para o filme “Minha escola é assim...”. O filmeno programa de computador foi feito com Nathália, uma animação na qual vivenciam a elaboração de uma espécie de roteiro adaptado/simplificado – e uma série de desenhos para a representação do cenário e dos seus respectivos personagens.^{13, 14, 15} São diferentes tentativas, sempre na busca da construção de uma ideia coletiva.

Antes mesmo de a Nathália concluir seu trabalho com as crianças, surgiu a figura de Luciano de Carvalho Oschelski, com a proposta de fazer um filme com elas, mas filmando os meninos e meninas, e não mais os seus desenhos.¹⁶ A etapa com o Movie Maker foi bastante importante para que

¹³ O filme produzido teve como título: As aventuras na Terra Encantada.

¹⁴ Nathália Aquino – veio fazer uma pesquisa de iniciação científica com os alunos da Oficina e assumi o papel de co-orientadora desse trabalho.

¹⁵ Para V. Pudovkin (2008, p. 57), “o roteiro de filmagem completo é dividido em sequências, cada sequência dividida em cenas e, finalmente, as cenas mesmas são construídas a partir de séries de planos, filmados de diversos ângulos”.

¹⁶ Luciano desenvolve uma pesquisa da qual passo a assumir o papel de co-orientadora. Luciano desenvolve uma pesquisa de Pós-graduação que tem como título: “O cinema vai a escola e a escola vai ao cinema, uma experiência desenvolvida na E.M.E.I.E.F. Professor

as crianças melhor compreendessem o processo de elaboração do filme no trabalho junto com Luciano, agora com ênfase maior nas questões técnicas do envolvimento com a filmadora, os planos, sequência de cenas etc. Entre as experiências vivenciadas por meninos e meninas, além dos processos de produção, também a dimensão da recepção não ficou negligenciada. A ampliação de repertório foi algo a que demos evidência desde o início do projeto, tanto no acompanhamento das Mostras de Cinema da UNESCO quanto na própria escola, onde ocorreram algumas sessões de projeção de filme, como também a ida à sala de cinema do Shopping perto da escola, experiência esta que a maioria não havia vivenciado.

Os encontros com Luciano foram semanais. Ficamos durante três meses entre aprender a mexer na câmera, estabelecer relações com alguns conceitos que envolvem a produção de filme, a elaboração de uma ideia de roteiro, as filmagens e a montagem do filme propriamente dita (esta feita por Luciano a partir da escolha de cenas com as crianças). Para a elaboração do “roteiro”, primeiro foi criado um tema, definido um assunto no grupo, o que ficou definido como um “falar da escola”. Mas como falar? O que falar? Estas questões foram dando norte ao “roteiro” em si.

A relação com essas crianças, nesse processo pensado para elas e construído com elas, foi revelando um aprendizado múltiplo, no qual adultos e crianças sentiram-se agraciados pela amplitude de conhecer mais sobre como produzir um filme, ampliando, assim, um conhecer mais sobre educação, enquanto conhecíamos mais sobre o outro, sobre nós mesmos e sobre o cinema propriamente dito. Estávamos o tempo todo envolvidos pela experiência estética que o exercício de aprender sobre e com a produção do filme, sobre e com as crianças nos possibilita.

A abertura do filme se dá com feixes de luzes que brilham e contemplam o título do filme, “Minha escola é assim..”, e segue com a imagem de uma menina que afirma: a minha escola tem um grande papel: ensinar e aprender. Trata-se de um documentário da escola. São não mais de quatro minutos pensados e filmados por crianças da própria escola.

A montagem das cenas vai criando significações no intuito de contar a história da escola a partir da visão das crianças: tudo é pensado e

Moacyr Jardim de Menezes”. Tanto Nathália quanto Luciano são orientandos da professora Virgínia Yunes.

discutido no grupo, definindo a história a ser contada.¹⁷ As cenas são preparadas – algumas foram simuladas para dar a ideia do que acontece no cotidiano da escola; outras foram sendo filmadas a partir de uma realidade a ser contada –, uma vez que a intenção foi, desde o início, produzir um documentário sobre a escola.

O ensino é mais do que importante, ele é fundamental para o agora e para o futuro... Com essa fala, surge a imagem de um menino que se coloca de terno e gravata, com uma mala preta simulando um executivo – é Jordam. Que experiência de cinema vivenciamos aqui? Que experiência de cinema as crianças vivenciaram?

Para Munsterberg (2008, p. 38), “o cinema pode fazer a ponte para o futuro ou para o passado, inserindo entre um minuto e o próximo um dia daí a vinte anos. [...] A tela pode refletir não apenas o produto das nossas lembranças ou da nossa imaginação mas a própria mente dos personagens.” E Jordam traz para a tela a sua própria imagem, fruto de um imaginar-se dentro de 20 anos. Vestido em um terno que engole sua própria mão, o menino caminha para um futuro que exige um conhecimento que o grupo acredita que a escola lhe possa proporcionar. Eu adoro a escola. Com essa fala, Carol – a narradora – envolve-se no círculo que surge na tela e convida o espectador a dançar junto em movimento circular comprometido com o gostar de ser criança, de estar nesse grupo, de brincar e de aprenderem juntos.

Outro detalhe é evidenciado... um olhar forte e o sorriso rasgado de quem se mostra para a câmera com encantamento em diálogo com o encantar-se e o encantar o outro... um diálogo com o cinema, com a educação, com a produção de um filme que fala de si, consigo e com o outro. É a menina Roberta brincando no Cavalinho – personagem do Boi-de-mamão da escola – é um sair da tela enquanto mostra-se dançante. É um convite a entrarmos, a dançarmos com ela. Para Pudovkin (2008, p. 85), “no cinema, a câmera carrega o espectador para dentro mesmo do filme. Vemos tudo como se fosse do interior, e estamos rodeados pelos personagens”. Roberta se faz um personagem que nos carrega para o interior da brincadeira do boi.

¹⁷ Essa visão que aqui chamo de “visão da criança” está diretamente impregnada pela visão do adulto que deixa nela suas marcas – talvez porque ainda não tenhamos conseguido compreender a importância de dar vez e voz aos de pouca idade.

Tem um monte de coisas incríveis acontecendo aqui... entre elas, o Boi-de-mamão, que trago como um recorte do filme. A dança do Boi é considerada como algo importante e que tem a marca da escola, ou se faz marca da escola.¹⁸ Trata-se da imagem da Bernúncia e do vaqueiro, ambos personagens do Boi. A minha escola é assim... e a sua, como é? A narradora conclui sua fala com essa frase interrogativa, enquanto se mostra na tela vestida de fada/bruxa – um dos personagens do Boi. Carol aparece no primeiro plano, podemos perceber no canto esquerdo da imagem mais dois personagens: uma criança dançando no Cavalinho e a Maricota – uma negra gigante, que com seus olhos arregalados, empresta seu charme para o grupo, que mantêm a tradição de uma brincadeira folclórica marcada pela história do povo do litoral catarinense.

O Boi-de-mamão é tão presente na escola que as crianças gostariam, inicialmente, de fazer o documentário sobre ele, e no decorrer do trabalho isso ficou diluído na própria história da escola. Ao analisar o filme, fico pensando o quanto essa brincadeira representa para as crianças que vão passando pela escola e assumindo seus personagens em apresentações que são solicitadas por diferentes lugares da cidade de Criciúma e região. Ao simular a brincadeira para que fossem captadas as imagens, houve um brincar de verdade; as crianças se organizaram, chamaram os adultos da escola para ajudar na cantoria e também as crianças menores para assistirem ao festejo – era uma apresentação de verdade, era real e trazia a emoção de quem se envolveu por inteiro. Uma mistura de ficção e realidade, de sonho e fantasia, de modo que não se percebia mais o que era um e o que era o outro. A imagem de Carol na tela remete a esse real e irreal que a própria linguagem cinematográfica possibilita.

¹⁸ A escola do Ceará tem um Boi-de-mamão que começou na época do Projeto Casulo (1988). Segundo a professora Marli: “As crianças que fizeram o Jardim II e foram para o Pré, estranharam a troca de professora, e a relação de carinho estabelecida com elas me fez buscar uma alternativa que possibilitasse uma integração entre as duas turmas, o Pré e o Jardim, para que a troca fosse mais amena. Por ter apreciado o boi-de-mamão da Universidade somado às minhas experiências de infância, o boi surgiu como uma alternativa, sendo essa bem recebida pela comunidade de pais, os quais auxiliaram para que a proposta se concretizasse” (Depoimento da Professora Marli de Oliveira Costa em entrevista em 23 de junho de 2003, In SILVA, 2004, p. 56).

A produção do filme “Minha escola é assim...” traz um envolvimento com um falar de cinema e educação, e foi sendo costurado dentro de um contexto real e cheio de imprevistos. À busca por novos conhecimentos, novos recursos técnicos, foram somadas as improvisações que cercam a dura realidade da escola. Talvez esta dura realidade possa ser repensada, refeita, redirecionada se nós – profissionais da educação – carregarmos na mala a coragem de assumirmos o papel do aprender sempre, do aprender com as crianças, com a pesquisa, com as novas tecnologias, com outros pesquisadores... falo de um aprender ilimitado, sem medo de tentar... tentar sempre, partindo da perspectiva de uma avaliação constante, de um abrir espaços para ação e reflexão. Um tentar novamente, porém com uma experiência outra, com a experiência de quem amplia um olhar sobre outras possibilidades.

Trago como sequência dessa imagem de Carol – sorrindo, gritando e questionando na perspectiva de como é sua escola – um pensar sobre escolas outras, escolas que ultrapassam seus muros e que trazem, entre outras coisas, um diálogo com o cinema na perspectiva da ampliação de repertório: tanto da apropriação, quanto da produção. Retomo essas questões como um ensaio reflexivo para melhor problematizar recortes que têm por objetivo refletir sobre os processos de fruição e de produção de um filme com as crianças, isto é, sua relação com o capital artístico cultural – em particular o cinema, e de que forma essa relação se reflete na sua compreensão/significação de mundo. Para tanto, proponho um olhar novamente sobre o filme produzido pelas crianças, trazendo-o para o diálogo com a história que o gerou e o corpo teórico que foi elucidando esse olhar, com uma pretensão de desacomodar olhares sobre a relação de meninos e meninas com o cinema e a educação.

Talvez aqui entrem em cena questões que ficaram por dizer, ou mesmo se evidencie uma lacuna maior neste não falar... a partir da perspectiva de que só damos aquilo que temos. Coloco-me como um sujeito aprendiz que a cada dia percebe o quanto deixou de dizer, muitas vezes por não saber ou não saber como dizer.

A presente investigação proporcionou-me um outro olhar para a relação cinema e educação, um olhar que aponta o quanto é possível vencer a falta de recursos, o quanto é necessário defendermos uma política de formação de profissionais, a importância também da ampliação do repertório artístico-cultural não apenas para os alunos, como também para os professores. Um olhar que se constrói, que constrói gostos diferenciados e possíveis de serem modificados.

Agregando outros conceitos que se ampliam, a partir dessa experiência, como um falar de cinema enquanto uma linguagem da arte, ou mesmo do cinema como algo que diz respeito à formação do espectador –, o cinema pode e deve ser tratado como algo de valor em si mesmo, ele pode ser também experimentado no seu processo de produção. Ou melhor: pensar a relação educação x cinema, parafraseando Xavier, enquanto um cinema que faz pensar, provoca diversão, reflexão e questiona, por isso “educa”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultural oral*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- AQUINO, Nathália. *O Cinema na Educação: uma experiência na escola Prof. Moacyr Jardim de Menezes*. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma – SC. Programa de Iniciação Científica – PIC 170 2007/2008.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KRAMER, Sônia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____ e LEITE, M^a Isabel Leite. *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 13-38.
- LEITE, Maria Isabel. *Espaço de Narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro*. SC: UNESC, 2006 [mimeo].
- MUNSTERBERG, Hugo. A atenção; a memória e a imaginação e as emoções. In: XAVIER, Ismail (org.). *A Experiência do Cinema: ontologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal; Embrafilmes, 2008. p. 25-54.
- OSCHELSKI, Luciano de Carvalho. *O cinema vai a escola e a escola faz cinema, uma experiência desenvolvida na E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes*. Monografia. Pós-Graduação em Ensino da Arte. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Agosto de 2008.
- PUDOVKIN, V. Métodos de tratamento do material (montagem estrutural), O método do cinema e O diretor e o roteiro. In: XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema: ontologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal; Embrafilmes, 2008. p. 55-73.
- SILVA, Silemar Maria de Medeiros da. *O Projeto de Oficina de Arte da Rede Pública Municipal de Educação de Criciúma: uma proposta para a formação do sujeito (1993-2003)*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2004.
- STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “Educa” é um cinema que (nos) faz Pensar. *Educação & Realidade*: Dossiê cinema e educação. v. 33, n. 1, jan./jun. 2008. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2008b. p. 13 a 20.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A MULHER E O AMOR NA CENA DE MACHADO DE ASSIS

Amábili Elisa de Lima (Letras/UNISUL)
Silva Edina de Souza Teixeira (Letras/UNISUL)

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar momentos da peça teatral *Lição de Botânica* (1906), de Machado de Assis, evidenciando a personagem Helena, observando a representação de sua identidade, a partir das reflexões sobre as concepções do amor e o papel da mulher na sociedade no século XIX. Para tanto, delinham-se, como objetivos específicos, discutir concepções do amor, avaliar a identidade da personagem Helena no enredo teatral.

Busca-se como fio norteador para a análise empreendida o refletir sobre as concepções do amor e o papel da mulher em alguns tempos da história, analisar a construção da identidade da mulher na escritura machadiana.

Cabe ressaltar que os estudos desenvolvidos durante as aulas de Teoria Literária e Literatura no Curso de Letras pontuaram as artes como representação da vida e, portanto, importantes vieses para analisá-la. Assim sendo, a eleição do tema desta pesquisa decorre por se considerarem relevantes às investigações que articulem estudos teóricos às obras de arte, sob a ótica do pensar a vida e o movimento de representação. Neste sentido, acredita-se na importância deste estudo, na medida em que se propõe realizar momentos de reflexão sobre a vida representada. Aqui, em especial, procurando investigar as concepções do amor e a história da mulher nas sociedades em tempos passados, em especial na escritura de um dos maiores expoentes da literatura, Machado de Assis.

CONDIÇÃO FEMININA NOS SÉCULOS PASSADOS

Beauvoir (1980) descreve a constituição do gênero feminino ao longo da história da humanidade, buscando seu embasamento teórico na gênese da biologia e da sociologia, além de adentrar nas teorias psicológicas e sociais.

Beauvoir (1980) adentra em seus estudos falando desse mito que é o sexo feminino desde a origem da noção do termo até a visão da formação na atualidade. Seu caminho vai desde as explicações do biológico ao desenvolvimento social do papel feminino na gênese da humanidade. Faz uma descrição da infância, da adolescência, da moça, da idade adulta e da velhice, assim como também passa pela iniciação social demonstrando os desdobramentos dessa aquisição sexual nos papéis sociais e culturais da mulher a partir da construção de identidade adquirida. Desde a vida social que se insere a mulher em seus papéis adquiridos à condição da personalidade formada, seja ela a narcisista, a amorosa ou a mística e as escolhas ou preferências sexuais como o homossexualismo feminino, atuam em conceitos como caráter, libertação ou independência da mulher.

Baseando-se no livro *História das Mulheres no Brasil* de Mary Del Priore, é possível afirmar que houve grandes evoluções no que diz respeito às mulheres. No passado, as mulheres possuíam apenas o papel de procriadoras. A submissão aos maridos era algo obrigatório, sem contar no dever de cuidar muito bem da casa, ou seja, elas se tornavam empregadas para seus cônjuges.

As mulheres do século XIX, pelo menos as da elite, eram submetidas a moldes considerados dignos pela sociedade. Para eles, as mulheres deveriam ser apenas mães dedicadas, boas esposas, não gastarem muito dinheiro, serem mulheres submissas, amar o marido acima de tudo, respeitá-lo. Estes moldes eram divulgados através dos jornais, os quais, apenas os mais abastados tinham conhecimento e sabiam ler. A sociedade queria impor às famílias o modo de como elas deveriam agir para serem aceitas neste grupo social.

Desde o século XVI, já existia na intimidade entre marido e mulher, o escravismo doméstico, ou seja, a mulher servia, apenas, para cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa e servir ao chefe da família com seu sexo. Sendo que sua principal função era procriar.

Pode-se confirmar isto em uma passagem do texto de Mary Del Priore que diz:

A virilidade era atributo fundamental de honra de um homem. Já a fecundidade das mulheres era em todas as formas de arte: escultura, dança, pintura. A esterilidade feminina era vivida como uma maldição. “Sem filhos, estás nu”, dizia um antigo provérbio ioruba. Os homens lutavam pela esposa mais fecunda. (PRIORE, 2005, p. 63.)

O dever da mulher era amar o marido com respeito, já este, deveria amá-la com ternura, conforme pede o sexo. Assim sendo, a mulher seria recebedora de um amor terno, que inspirasse somente a ordem familiar. Desta forma, sua única alternativa era se sujeitar ao marido.

No início do século XIX predominavam, na elite, os casamentos por interesse, nos quais não se levava em consideração à vontade de nenhuma das partes envolvidas. Muitas vezes os noivos só iriam se conhecer no dia do casamento. Eram os pais quem decidiam e assim ficava resolvido. Poucas foram as exceções neste período. Naquela época era comum que moças em idade para casar ficassem à janela à espera de um pretendente. Muitos namoros se davam através de janelas, porém, na hora de casar, os pais é quem escolhiam.

A MULHER E O AMOR NA CENA DE MACHADO DE ASSIS

Observa-se que, na peça teatral *Lição de Botânica*, Machado traz à cena a história de um amor proibido que tenha um final feliz.

Dentre outros aspectos, nessa obra, Machado procura construir uma identidade de mulher, através da personagem Helena, de uma forma distinta da época.

Segundo afirma Simone de Beauvoir,

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como outro (1980, p. 09).

A filósofa explica que o masculino e o feminino aparecem em nossa história como criações/condições culturais. Na verdade seriam comportamentos adquiridos no de socialização que condicionam os sexos para executarem funções sociais, sejam elas, específicas e diversas. Neste sentido, aprende-se a ser homem e a ser mulher, conforme as culturas. Vai-se assim aceitando como naturais a relação de poder, que são apresentadas entre os sexos para exercerem aquelas funções sociais específicas já estabelecidas.

Na contramão da hierarquia apontada para esse tempo, conforme menciona Beauvoir, observa-se que, na obra de Machado de Assis, a identidade da personagem Helena é construída distanciada do que se estabelecia para a mulher em seu tempo. O autor mostra assim uma mulher à frente de seu tempo, pois a obra se passa no final do século XIX. Nesta época, as mulheres, segundo Mary Del Priore, eram submissas aos homens, tinham apenas o papel de procriar e, ainda, deveriam cuidar muito bem da casa. Contrário é o modo como Machado mostra o comportamento de Helena, a qual é uma jovem de 23 anos, viúva e inteligente.

Assim como em *Desencantos*, em *Lição de Botânica* não é diferente, Machado, através destas, destaca, segundo Helena Tornquist, “a força dramática das viúvas”. Somente através da viuvez a mulher podia usufruir uma liberdade que, ao lado de um homem, ela com certeza não poderia. Pode-se confirmar isto com as palavras de Tornquist que diz que

Num mundo em que o homem gozava de ampla liberdade, a mulher somente atingia essa condição com a viuvez. Só então ela adquiria o direito de tomar decisões “sérias”, de negociar, de ser responsável por si mesma e pelos filhos. De outro modo, seria inconcebível vê-la no governo da casa, gerindo o patrimônio e decidindo sobre a vida dos filhos. Com efeito, na sociedade oitocentista, apenas a viúva tinha discurso próprio e gozava de relativa liberdade. (TORNQUIST, 2002, p. 243).

Sendo Helena viúva, podia esta gozar de tal liberdade que as demais mulheres não podiam. Desta forma, ela, audaciosa e persuasiva, era capaz de contornar situações e mudar a opinião das pessoas através da sua habilidade com as palavras. Helena, uma mulher inteligente que se faz diferente dos moldes das mulheres da época.

Fica evidente o domínio de Helena sobre as palavras e às pessoas a sua volta logo na primeira cena, através do diálogo entre D. Leonor e D. Helena:

- D. LEONOR. Seja o que for, não sei se deva receber um senhor a quem nunca vimos. Já o viram alguma vez?
D. CECÍLIA. Eu nunca.
D. HELENA. Nem eu.
D. LEONOR. Botânico e sueco: duas razões para ser gravemente aborrecido. Nada, não estou em casa.
D. CECÍLIA. Mas quem sabe, titia, se ele quer pedir-lhe...sim...um exame no nosso jardim?

D. LEONOR. Há por todo esse Andaraí muito jardim para examinar.

D. HELENA. Não, senhora, há de recebê-lo.

D. LEONOR. Por quê?

D. HELENA. Porque é nosso vizinho, porque tem necessidade de falar-lhe, e, enfim, porque, a julgar pelo sobrinho, deve ser um homem distinto.

D. LEONOR. Não me lembrava do sobrinho. Vá lá; atuaremos o botânico.

Com base neste diálogo, pode-se perceber que Helena consegue fazer, através de seu poder de persuasão, com que a sua tia, D. Leonor, mude de ideia em relação a receber o Barão Sigismundo de Kernoberg em sua casa. A partir daí, retorna-se a afirmar a capacidade de Helena em conduzir as pessoas a fazerem o que ela quer, por meio de um discurso muito habilidoso.

Ao se analisar a personagem central desta peça, percebe-se que Machado, sem mesmo saber que a mulher um dia teria um perfil assim, mostrou, através de Helena, uma mulher com atitudes e pensamentos do século XXI, totalmente às avessas da época em que se passa a trama.

De acordo com Beauvoir, ensina-se às meninas a serem amáveis, passivas, obedientes, sonhadoras, dependentes e, ainda, altruístas. Por outro lado, aos meninos, a serem agressivos, competitivos, independentes. Tais aspectos aparecem, culturalmente, como condições da própria constituição biológica e destino da humanidade. (BEAUVOIR, 1980, p. 9)

Cabe destacar ainda que, segundo Del Priore, a mulher era tida como o sexo frágil. Já o homem considerado um ser supremo dotado de força e inteligência. No entanto, Machado, através do comportamento das mulheres, principalmente os de Helena, transmite tranquilidade e normalidade nos atos delas, como se as atitudes que tinham fossem algo natural e compreensível na época. Mostra as habilidades da mulher e como esta tem domínio sobre o homem. É uma forma, também, que o autor acha para criticar os moldes ditados pela sociedade.

Para ajudar Cecília, Helena pega algumas informações com sua sobrinha sobre um livro que o Barão esqueceu em sua casa. A partir daí, começa seu diálogo, que na verdade é um plano que armou com a finalidade de fazer com que o Barão mude sua opinião em relação ao casamento de seu sobrinho com Cecília.

Apesar de sua limitação em relação ao conhecimento sobre botânica, Helena consegue manter um longo diálogo com o Barão a cerca deste assunto. Nota-se no trecho da cena IX:

BARÃO – Tinha notícia do livro.

D. HELENA – Certamente ando ansiosa por lê-lo.

BARÃO – Perdão, minha senhora. Sabe botânica?

D. HELENA – Não ousou dizer que sim, estudo alguma coisa e leio quando posso. É ciência profunda e encantadora.

Com sua capacidade e raciocínio rápido, Helena consegue contornar muito bem a situação e fazer com que o Barão não perceba sua verdadeira ignorância sobre o assunto em pauta.

Em se tratando do Barão¹⁹, este um estrangeiro sueco, tem por profissão a botânica²⁰ que é o estudo científico da vida das plantas, fungos e algas. É botânico por vocação, profissão e tradição, conforme ele mesmo diz. Esta última porque é uma arte, que segundo ele passa de tio para sobrinho. Devido a isto, ele quer o afastamento de seu sobrinho Henrique de Cecília, sobrinha de Helena.

Machado, conforme Weber, constata que a literatura brasileira expressa um certo “instinto de nacionalidade”, o qual é relacionado com o fato de que todas as formas literárias do pensamento buscam vestir-se com as cores do país. O autor de “A Nação e o Paraíso” afirma que Machado constrói uma linha de continuidade na literatura brasileira, a qual toma por referência justamente a expressão das “cores do país”.

Tal questão, a da nacionalidade, é tratada por Assis ao colocar um estrangeiro em sua peça, o Barão Sigismundo de Kernoberg, um botânico da suíça, para falar das belezas do Brasil, e das cores do país.

¹⁹ Barão era um título nobiliárquico, imediatamente inferior a visconde e superior a baronete. Foi a princípio, no Império Romano, cargo administrativo, equivalente ao papel de fiscalização dos prefeitos das redondezas da capital romana. Hoje, se sabe, foi título criado pelo Imperador Adriano para premiar soldados e administradores que se destacavam em suas atribuições, mas que não tinham direito a se assentar na alta nobreza em Roma. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bar%C3%A3o>.

Nobiliarquia: s.f. 1. estudo das origens e da história das famílias nobres, seus nomes de família, brasões etc. 2.livro, registro ou tratado sobre esse assunto, nobiliário. Nobiliárquico=adjetivo. HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa/Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – 2.e.d. ver. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

²⁰ A Botânica abrange uma miríade de disciplinas científicas que estudam crescimento, reprodução, metabolismo, desenvolvimento, doenças e evolução da vida das plantas. <http://www.portalbiologia.com.br/biologia/principal/conteudo.asp?id=1424>.

O Barão Sigismundo de Kernoberg acreditava que o amor não poderia estar ao lado da botânica, ciência que trata dos vegetais, conforme é visto na Cena V:

BARÃO: O padre desposa a igreja; eu despossei a ciência. Saber é o meu estado conjugal; os livros são a minha família. Numa palavra fiz voto de celibato.

A partir dessa afirmação, nota-se que ele não pensava na hipótese de ter um amor, afinal sua vida era a ciência. Apesar de lidar com a delicadeza das flores, o Barão não se mostrou, nesta cena, romântico ou sentimental, mas um homem áspero. Porém, com o decorrer da peça, é possível perceber que, na verdade, ele fez uma escolha em sua vida que foi a de viver apenas para a botânica e deixar o amor de lado, adormecido. Isto fica evidenciado, ainda, na Cena V:

D. LEONOR – Todavia, a força de andar com flores... deviam os botânicos trazê-las consigo.

BARÃO – Ficam no gabinete.

D. LEONOR - Trazem os espinhos.

Mesmo com este diálogo, Helena consegue, aos poucos, despertar o amor do Barão. Fato este, que ajuda a fazer com que ele mude sua opinião a respeito da união entre botânica e casamento. A cena abaixo mostra a mudança do Barão, pois Helena depois de uma demonstração de esperteza consegue conduzir o futuro da sobrinha, fazendo com que ele aceite o casamento de seu sobrinho. Cena XIV:

BARÃO – Oh! Não! A cousa mais vulgar do mundo. Refleti, minha senhora, e venho pedir para meu sobrinho a mão de sua encantadora sobrinha.

D. LEONOR – A mão de Cecília!

BARÃO – O que eu lhe pedia a pouco era uma extravagância, um ato de egoísmo e violência, além de descortesia que era, e que a V Ex.^a me perdoou, atendendo a singularidade das minhas maneiras. Vejo tudo isso agora...

Confirma-se o domínio de Helena com as palavras através das cenas apresentadas acima. É surpreendente a atitude dela, já que, na época, as mulheres pouco falavam. Além de enganar o Barão, ela consegue fazer

com que este, se apaixone por ela. Com isso, pode-se afirmar, mais uma vez, que Helena tinha o perfil das mulheres de hoje. Apesar de ser uma mulher moderna, acredita sempre no amor em primeiro lugar, independente de época.

A peça foi escrita no período do romantismo e, para Del Priore, é no período romântico que o amor está em evidência. Este contagia as pessoas e as faz sofrer e suspirar. No romantismo, os sentimentos são expressos de forma espontânea, fazendo com que as pessoas sejam mais emotivas. Isso se reflete na personagem Helena no seguinte trecho da Cena II:

- D. HELENA – Uma pérola...(suspira) Ah!
D. CECÍLIA – Suspiras?
D. HELENA – Que há de fazer uma viúva, falando... de uma pérola?
D. CECÍLIA – Oh! Tens naturalmente em vista um diamante de primeira grandeza.
D. HELENA – Não tenho, não; meu coração já não quer mais joias.
D. CECÍLIA – Mas as joias querem o teu coração.
D. HELENA – Tanto pior para elas; hão de ficar em casa do joalheiro.

Apesar de Helena não demonstrar os seus sentimentos à sobrinha, conforme a cena II, parece que ela quer viver um grande amor. Mesmo sendo uma mulher frente ao seu tempo, ela mostra um sentimento romântico existente em sua época.

É interessante destacar a maneira como Machado de Assis, através da personagem Helena, retrata o casamento. Vê-se isto na Cena VII:

- D. HELENA - Não é fácil. O Henrique é um perfeito cavalheiro; ambos são dignos um do outro. Por que razões impediremos que dous corações...
D. LEONOR - Não sei de corações, não hão de faltar casamentos a Cecília.
D. HELENA – Certamente que não, mas os casamentos não se improvisam nem se projetam na cabeça; são atos do coração, que a Igreja santifica. Tentemos uma cousa.

No século XIX, os matrimônios se davam através da conveniência e não por amor, as mulheres jamais podiam escolher seus maridos. Segundo Mary Del Priore, era constituído um contrato civil antes mesmo de se tornar sacramento. Ela diz que “o casamento é uma instituição básica

para a transmissão do patrimônio, sendo sua origem fruto de acordos familiares e não da escolha pessoal do cônjuge”. Porém na peça, Machado de Assis, através da personagem Helena, deixa claro na cena acima que o que está em primeiro lugar é o amor.

Já na cena XIV, percebe-se que ela se mostra decidida, uma atitude que se acredita que nenhuma mulher da época tomaria.

BARÃO – Peço-lhe mais do que isso, V Ex.^a que é, por assim dizer, irmã mais velha de sua sobrinha, pode intervir junto dela para...(Pausa)

D. LEONOR – Para...

D. HELENA – Acabo eu. O que o Sr. Barão deseja é a minha mão.

BARÃO – Justamente!

Para alcançar seu objetivo, Helena usa o ponto fraco do Barão que era a ciência. Ela argumenta e defende seu pensamento durante toda a trama.

Portanto, com base no que foi estudado nos textos de Del Priore, Helena seria o oposto das mulheres da época, ela era superior às demais. Seria então uma crítica que Machado estaria fazendo as mulheres da época, já que suas atitudes tinham pouca importância.

Na visão de Cecília, Helena é muitíssimo inteligente, pois ela consegue não só mudar a opinião de D. Leonor na questão de receber o Barão, um estranho em casa, como também consegue inventar um plano para mudar a opinião do Barão a respeito do casamento de seu sobrinho com Cecília, sobrinha de Helena.

E, como se não bastasse, Helena, com toda sua inteligência, raciocínio rápido e facilidade de mudar a opinião das pessoas, conseguiu contornar tal situação sem que o Barão percebesse sua ignorância a respeito do que estava sendo conversado.

Portanto, assim como Cecília, o Barão também conceitua Helena como uma mulher inteligente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurou-se investigar aspectos da peça teatral *Lição de Botânica*, de Machado de Assis.

O objetivo foi analisar a representação da identidade da personagem Helena a partir das reflexões sobre as concepções do amor e o papel da mulher na sociedade no século XIX.

Com esta pesquisa pretendeu-se destacar a importância da obra teatral de Machado de Assis, mostrando o caráter atemporal pelas questões tratadas em enredo, as quais são sempre atuais, e sempre acrescentando algo mais sobre um assunto.

Optou-se por analisar *Lição de Botânica*, por se detectar que, em seu enredo, o autor coloca em cena Helena, uma personagem que representa a identidade de mulher inovadora, determinada e capaz de conseguir tudo aquilo que deseja através de sua habilidade e inteligência. Salienta-se que o autor já vislumbrava as mudanças que adviriam, segundo Del Priore, o nascer de “uma nova mulher”.

Percebe-se que há mudanças em todos os tempos, pois o mundo está em constante transformação. Neste artigo, procurou-se destacar a mudança de comportamento feminino, ou seja, o avanço que houve na vida das mulheres. Assim sendo, a personagem Helena, de Machado de Assis, mostra-se como arauto do futuro, representando uma mulher frente ao seu tempo.

Portanto, conforme se mencionou, a sociedade passou e vem passando por constantes mudanças. E no caso desta pesquisa, destaca-se que o amor não seria condição predominante para os enlaces matrimoniais, nas sociedades ocidentais, no século XIX. Foram as conquistas que possibilitaram que o amor pudesse ser, para alguns, uma importante condição para o início de relacionamento de um casamento.

O espaço e a identidade conquistados pela mulher foram extremamente relevantes para delinear esse panorama. O “Bruxo do Cosme Velho” já apontava no seu tempo a identidade feminina, uma mulher com muita atitude e personalidade própria.

REFERÊNCIAS

SILVA, Amábili Elisa de Lima e; TEIXEIRA, Edina de Souza; ESPINDOLA, Pamella Cristina; VIEIRA, Tatiani Moraes; OLIVEIRA, Vanessa Alaerte de. *Helena em “Lição de Botânica”*: Identidade e Personalidade Feminina. (Monografia), Tubarão: UNISUL.

TORNQUIST, Helena. *As novidades velhas: e o teatro de Machado de Assis a comédia francesa*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. A experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

_____. *O segundo sexo*. Fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PRIORE, Mary Del. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *História do Amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

SÁ, Jussara B. de. *A Nação Brasileira em cena*. (Teste de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2005

WEBER, João Hernesto. *A nação e o paraíso: a construção da nacionalidade na historiografia literária brasileira*. Florianópolis: UFSC, 1997.

O RESGATE DA POESIA ATRAVÉS DA IDENTIDADE E VICE- VERSA

Fabiana Carmen Carneiro (Literatura Brasileira/UFSC)

A poesia é a essência da emoção, dos sentimentos, da meditação, das vozes íntimas. É através dela que nos manifestamos, nos deixamos seduzir por um mundo de sonho onde impera a fantasia. Quando falamos em fantasia, logo nos lembramos de nossa infância, o período de nossa vida onde damos asas à nossa imaginação, espontaneamente. E é espontaneamente que nós, como educadores devemos inserir no cotidiano de nossos educandos o gosto pela poesia, resgatando a leitura como uma forma de prazer ainda na sua infância.

Porém, a realidade que enfrentamos hoje é um tanto diferente. A começar pela carga horária de conteúdo programático que, em geral, apresentam os poemas dentro das atividades suplementares que não são alvo da atenção do professor, pois o tempo disponível para desenvolvê-las segue em relação inversa. Muitas vezes, os poemas são esquecidos ou vistos superficialmente de acordo com a proposta do livro didático.

Além disso, devemos ter em mente que a leitura, nessa época de vida dos nossos alunos, não pode ser tratada como uma obrigação, pois essa postura só afasta mais o aluno do mundo das letras. O professor deve respeitar e estimular as diversificadas vivências do aluno com o texto literário e buscar atividades que completem, enriqueçam e divirtam os alunos.

Solé, (1998, p. 42) nos diz que:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso.

Por este motivo, escolhemos trabalhar com poesias. Por seu lado lúdico e ao mesmo tempo profundo, onde a imaginação é estimulada através de textos especialmente selecionados, onde as crianças aceitam um convite para brincar com palavras que nunca se gastam.

Desejamos devolver à poesia a importância no auxílio do desenvolvimento da leitura de mundo, muitas vezes deixado de lado em nossas escolas. O professor é um formador de opinião e, utilizando-se da admiração que seus alunos possam ter dele, deve-se estimular a leitura e a construção da poesia. Ainda Solé (1998, p. 43) nos acrescenta que:

Não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.

Será abordada também neste artigo, a importância do Ensino da Língua Materna, fator primordial quando se fala em Língua Portuguesa; a Formação do Leitor e como a Leitura se desenvolve no processo da linguagem e por último, uma abordagem entre a Criança e a Poesia.

A metodologia utilizada para trabalhar a poesia em sala de aula esteve baseada na temática Identidade, buscando assim explorar a identidade de cada um na leitura dos textos apresentados aos alunos e na produção dos seus próprios poemas e, conseqüentemente também resgatar a sua identidade através da poesia. Com este intuito procuramos semear palavras e fazer florescer poesias em cada criança.

LÍNGUA MATERNA: ENSINO E APONTAMENTOS

Última flor do Lácio, inculta e bela
És a um tempo, esplendor e sepultura...
“Poesias”, de Olavo Bilac, 1964.

Partindo do pressuposto de que toda pessoa tem direito à educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Artigo 26º, votada pelas Nações Unidas em 1948) nos perguntamos: “Como anda o direito à Educação em nosso país?” Falar de um direito à educação é reconhecer que o indivíduo necessita de fatores sociais para a sua formação. Basta saber como este direito está sendo explorado em nossas escolas e, principalmente quanto ao ensino da nossa língua materna: a Língua Portuguesa.

Sabemos que o objetivo principal do universo escolar é formar o cidadão capaz de agir e interagir em sua sociedade, porém, para exercermos

plenamente a nossa cidadania, devemos ter o domínio do uso da linguagem, conforme nos acrescenta Fregonezi (2003, p. 35):

Nós, os seres humanos, somos animais racionais. E essa racionalidade só é possível porque possuímos a linguagem. A linguagem é, pois, o que nos caracteriza como seres pensantes, como animais racionais. Por essa razão, toda vez que estamos utilizando a linguagem temos a oportunidade de exercitar o nosso raciocínio.

De que modo o ensino de Língua Materna está correspondendo com as necessidades sociais da educação é uma questão que vem sendo bastante discutida, dado ao crescente interesse de pesquisa sobre usos e funções sociais da linguagem. Uma das discussões mais frequentes na área da educação e, conseqüentemente quanto ao ensino da Língua Portuguesa, envolve os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Estes nos vêm apresentar propostas de trabalhos com a valorização crítica do aluno perante a Língua Portuguesa, que é apresentada como uma área em mudança. Tem se passado do excesso de regras e tradicionalismo típicos das escolas para um questionamento de regras e comportamentos linguísticos, no chamado “ensino descontextualizado de metalinguagem” (idem, p. 18).

Já a perspectiva mais crítica de ensino de Língua apresenta a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim, o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros devem ser privilegiadas na escola.

Ensinar Língua Portuguesa é capacitar nossos alunos para quatro habilidades específicas: o falar e o escrever, o ouvir e o ler, transformando nossos alunos em receptores e emissores de mensagens. Segundo Fregonezi (1999, p. 16):

A coordenação pedagógica das escolas e mesmos os professores [...] encontram diante de si um primeiro desafio: centrar as preocupações do ensino do uso da língua ou direcionar as atividades didático-pedagógica para o estudo sobre a língua. São duas atitudes que se opõem em muitos aspectos e proporcionam uma visão totalmente diferenciada do encaminhamento que poderia ser dado para o ensino de língua materna.

A grande preocupação dos educadores de Língua Portuguesa é a diversidade de culturas encontradas em sala de aula. A língua oral e a língua escrita são, hoje, duas realidades diferentes, e cabe ao professor criar condições em que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão. Em vista disso, o diálogo no espaço escolar é fundamental para aproximar essa linguagem do professor/aluno. O papel do professor é ouvir seus alunos e com eles aprender também através de uma cumplicidade mútua. Maria (2002, p. 33) nos aponta que:

[...] a escola precisa ter professores muito bem preparados, não para que despejem erudição sobre os alunos, mas que tenham noções acerca de como a aprendizagem se dá, para que, sabiamente, coloquem às crianças desafios ao seu pensamento e, pacientemente sejam capazes de ouvi-las.

Temos consciência de que vivemos em um mundo onde as transformações são evidentes e frequentes. A escola acompanha estas mudanças e procura se adequar às novas propostas, e o professor deve estar preparado, apesar das dificuldades encontradas no percurso educacional, e trabalhar em busca de um ensino comprometido com a democratização social e cultural. Segundo os PCN's (Brasil, 1998, p. 19), à escola cabe “a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”.

Sabemos que, se o ensino consistisse simplesmente em ministrar aulas repetitivas, onde a imposição de alguns exercícios e a cobrança em provas fossem a única fonte de descoberta de ensino, os resultados que obteríamos não seriam nada significativos. Não estaríamos contribuindo, como educadores, em um processo educacional de qualidade, preparando nossos alunos para a cidadania, tornando-os capazes de interpretar os diversos textos com que nos deparamos e capacitando-os para a produção de textos dinâmicos nas diversas situações em que se encontrarem.

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura é a forma de o homem interagir com o mundo. Contudo não é apenas passar os olhos por algo escrito, ou então, declamar um texto. Ler é estar sensível a receber informações e atuar como coadjuvante em um diálogo ilícito. Solé (1998) nos diz que ser capaz de ler, de interpretar e compreender textos é ter liberdade, é ter autonomia em uma sociedade

letrada. Ao praticar a leitura, estamos promovendo uma interação entre o texto e o leitor em busca de um objetivo em que a leitura se orienta.

Vários são os conceitos sobre o ato de ler e a leitura. Quanto à sua importância, não temos questionamentos a serem feitos, pois só quem interage no mundo das letras é capaz participar criticamente das diversas situações encontradas ao longo da vida. Foucambert (1994, p 05) nos diz que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Ao praticar o ato de ler, o leitor precisa ir muito além da decodificação de textos. Compreender o ato de ler é fator essencial para o funcionamento da linguagem humana e, para que isso aconteça, o leitor deverá usar o seu conhecimento prévio e interagir com a leitura praticada. Segundo Kleiman (apud FREGONEZI, 2003, p. 13) “esse conhecimento prévio (*background knowledge*) por sua vez é constituído por três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual”.

Baseando-se nesse discurso, podemos entender que o conhecimento linguístico é aquele conhecimento que está relacionado com as regras do uso da linguagem. O conhecimento de mundo é todo aquele conhecimento acumulado pelo leitor. É nele que o leitor adiciona o seu conhecimento próprio, adquirindo através de vários fatores externos e, por fim, o conhecimento textual, onde o leitor deve conhecer os diversos gêneros textuais para compreender a diversidade de textos que nos são apresentados (idem, 2003).

Solé (1998, p. 18) nos diz que “na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. E ainda nos completa afirmando que “[...] esse esforço é que permite que se fale da intervenção de um leitor ativo, que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página”.

O educador deve ter um cuidado especial ao trabalhar leitura com seus alunos. Ao selecionar textos e atividades a serem trabalhados com os alunos, o professor deve escolher textos que atinjam a realidade e o interesse do leitor, ainda que de uma forma ampla, e traçar objetivos e expectativas de leitura para que os alunos saibam o porquê estão lendo.

Direcionando a leitura, o professor estará estimulando a capacidade de compreensão do texto. Ainda Solé (1998, p. 43) nos diz que:

Parece-me que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo.

Geralmente, durante os primeiros anos de escolaridade, os alunos não desenvolveram ainda as suas próprias estratégias de leitura. Eles precisam do auxílio e orientação do professor para estimular as mesmas. Fregonezi (2003, p. 79) nos mostra um exemplo vivenciado em uma turma de sexta série onde a turma apenas decodificou uma charge do Hagar. Na tira aparecem Hagar e Helga conversando. Helga, com seu ar autoritário pergunta para Hagar: “Quando você vai pintar a casa?” Hagar responde: “Logo que as vacas voltarem”. Helga retruca: “Mas nós não temos vacas” e Hagar conclui: “Pois é”. Ao ser perguntado a turma quando Hagar iria pintar a casa, Fregonezi nos conta que a maioria dos alunos respondeu “Quando as vacas voltarem.”: “É um tipo de raciocínio que não apresenta complexidade. No entanto, a maioria dos alunos só leu aquilo que estava escrito, apenas decodificou o texto.” (idem, p. 80).

É através da leitura que o aluno vai adquirir um maior conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e um maior conhecimento textual, este através de textos literários e não-literários onde o ensino da Literatura nos apresenta. A importância em cativar os alunos para esta apreensão de conhecimentos é vital para que tenhamos um aluno crítico e atuante. Motivá-lo para a leitura e construção de textos é afirmá-lo na descoberta e prática da linguagem. Geraldi (1997, p. 120) nos diz que “É exercendo a linguagem que o aluno se prepara para deduzir ele mesmo a teoria das suas leis”. O nosso papel é trabalhar a leitura com métodos atraentes e despertá-los para a procura de textos com que eles se identifiquem.

Citamos aqui a importância da Literatura na formação do leitor. Sabemos da existência de textos literários e textos não-literários. Segundo Proença Filho (2001, p. 07), o texto literário é o texto “[...] que se encontra a serviço da criação artística”. São formas de textos literários: contos, novelas, poemas, crônicas... Já o texto não literário é aquele texto onde “[...] a fala ou discurso é, no uso cotidiano, um instrumento da informação e da ação e não exige, no mais das vezes, atitude interpretativa” (idem, p. 07). Ao aplicar textos literários com alunos de nível fundamental, buscou-

se explorar a inquietação e a curiosidade nesses educandos, características não encontradas nos textos não-literários, conforme ainda nos explica Proença Filho (2001, p. 07-08):

O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele emoções profundas, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais.

O texto literário se faz em duas manifestações: em prosa e verso. Nas manifestações em prosa, o texto apresenta características de ficção em narrativas. São textos de ação, envolvendo personagens em tempos ficcionais onde se desenrola histórias. Já as manifestações em verso, são aquelas onde há um ritmo nítido, entonação, figuras de linguagem e vocabulário rebuscado (idem, 2001).

Devemos saber aliar o estudo de textos literários, no caso a poesia infantil, à uma literatura pertinente ao mundo infantil. Selecionar cuidadosamente os textos a serem trabalhados é fundamental para que possamos estimular a leitura e inspirar diferentes sensações nos alunos, interagindo espontaneamente com os mesmos. Zilberman (1998, p. 37) nos explica que:

[...] a produção de uma teoria da literatura infantil deve evitar a circunscrição à ótica adulta, na qual toda a primazia lhe é concedida, já que é o sujeito da produção, do consumo (uma vez que são principalmente os pais que compram os livros, os professores que recomendam as leituras, etc.) e da recepção dos textos... É ela (a criança) que dá o nome ao gênero de que é tão-somente o beneficiário e objeto de manipulação.

Aliar a leitura de texto literário (no caso o texto poético), ao que define Lago (1998, p. 56) “incentivo da liberdade e da originalidade para criar a beleza”, é proporcionar aos alunos poesias onde reconheçam sentimentos e emoções. Diferentemente de proporcioná-los textos de cunho impositivo aos valores morais e éticos, onde a lição de moral impera e ultrapassa os versos do poema, ao exemplo deste texto extraído de Nosella (apud KIRINUS, 1998, p. 55):

ORDEM E PROGRESSO

O brinco na orelha
As frutas a fruteira
No braço a pulseira
O prato na prateleira
O grilo na grama
O travesseiro na cama
Cada coisa em seu lugar
É preciso colocar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) reconhecem essa falha ao tratar dos textos literários nos alertando que é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de outras questões como valores morais, tópicos gramaticais... que não aquelas onde se visa contribuir para a formação de leitores capazes de reconhecer as “sutilezas, as peculiaridades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (idem, p. 27).

Devemos priorizar o uso de textos desprendidos desta ética moral e impositiva, trabalhando textos literários de essência poética, lúdica, intuitiva e criativa, identificando-se com o mundo mágico da Poética.

CRIANÇA E POESIA

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião...
Convite, de José Paulo Paes.

O Ensino de Poesia na Educação Fundamental está sendo cada vez mais deixado de lado. Está se perdendo a espontaneidade ao ensinar e aprender poesia. As crianças estão totalmente abertas para a inspiração, para o desenvolver poético. São capazes de exteriorizar o que sente e o que pensa e tem a sensibilidade aguçada, tem a pureza impregnada na alma e a espontaneidade no coração. Segundo Jacobs, (apud ARAÚJO E CARVALHO, 1968, p. 18):

As crianças gostam de poesias. Quando vão para a escola são essencialmente poéticas. Movimentam-se. Os movimentos rítmicos tornam-lhes meios naturais de expressão. Encantam-se com o movimento e as qualidades rítmicas do mundo que as cerca. Identificam-se com o belo, com as múltiplas manifestações da natureza, numa perene descoberta da vida e dos seres.

A poesia está sendo esquecida e muitas vezes sendo trabalhada apenas como atividade suplementar. Uma atividade que poderia desenvolver as crianças de várias formas se fosse trabalhada de forma enriquecedora, deixa de conquistá-los naturalmente inserindo-se em seu cotidiano. Quanto antes trabalharmos com nossos alunos a Poética, mais chances teremos em motivá-los na descoberta dos versos. Bordini (1989, p. 54) nos revela que “o poema infantil pode perder a sua potência significativa à medida que o leitor avança no tempo, bem como pode não conseguir falar a leitores em fases etárias para as quais não foi intencionado”.

Com o ensino da poesia ainda formal na escola, onde sua importância ainda é tão vaga, é comum falar-se em poesia apenas em solenidades cívicas, como Dia da Bandeira, Dia das Mães, Semana da Pátria, entre outros, onde os alunos decoram jograis para apresentação, limitando a poética a essas apresentações. Se os alunos não são estimulados a esse mundo mágico das palavras através de poesias que os instiguem, que tratem de seus interesses e que os deem ideias novas não é possível aguçar a criatividade e o desenvolvimento de suas capacidades. Maia (2002, p. 11) nos diz que:

O estudo da poesia na sala de aula, no ensino fundamental, não tem contribuído, apesar do esforço de muitos professores para reverter o estado atual de problemas com a leitura de um modo geral, para o desenvolvimento e a expansão do gosto literário.

Não podemos deixar de comentar que as produções escritas em sala de aula se caracterizam, em sua maioria, em exercícios de repetição onde a criatividade e o senso de construção não são estimulados. Trata-se de ditados, cópias, respostas dirigidas, questionários priorizando exercícios gramaticais onde a atuação individual é praticamente nula. Qual o espaço da produção textual nesse emaranhado de repetições? Geralmente, atendendo à solicitação do professor, os alunos constroem textos

simplesmente como quem cumpre uma tarefa escolar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 26):

[...] a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema.

Propor aos alunos que, através de sua imaginação, formulem respostas ao estímulo do professor e, a partir destas, coloquem no papel o que estão sentindo, sem se preocupar, a priori, com erros de concordância e até mesmo gramaticais, deixando fluir o que realmente há em seu íntimo, nos parece despertar espontaneamente o gosto pela construção de texto. E o gênero poético nos permite fazer com que as crianças brinquem com as palavras sem medo e sem culpa, por virem a errar.

Porém, com este objetivo, não pretendemos deixar de lado a higienização da escrita dos textos, onde, em outra etapa deste processo de criação, se torna importante acompanhar os alunos na reescrita de seu texto, tornando-o mais conciso e dando ênfase ao ritmo e a sonoridade, características da poesia. Lago (1998, p. 70) nos diz que “a avaliação de cada texto produzido dependerá do tipo de texto que foi pedido ao aluno”. Segundo Citelli (1998, p. 121):

À medida que os alunos conseguem desenvolver seus textos,... passamos a nos preocupar com aspectos formais [...] lembrando sempre que esse trabalho se processa junto aos alunos de primeiro grau, respeitando o ritmo e a peculiaridade deles.

Ao propor uma reescrita dos textos, estaremos valorizando a atividade do aluno e acompanhando o seu progresso na língua escrita. Sem contar que quando se escreve, o texto deve ser compreendido por quem lê, e por isso deve sofrer as adequações necessárias. Lago (1998, p. 69) nos acrescenta que:

O trabalho de reestruturação de textos é extremamente importante para que o aluno reflita sobre o ato de escrever, adquira os recursos necessários para ir produzindo textos cada vez mais complexos e chegue ao domínio da língua escrita.

Ao incentivar os alunos a criarem seus próprios poemas, estaremos despertando algo que poderia ser abafado pela falta de estímulo. A poesia, sendo uma arte, nos abre um leque de características que podemos fazer fluir nas crianças, que poderá ser amadurecido futuramente. A imaginação, a criação, o conhecimento vocabular, as formas, a utilização de figuras de linguagem, a busca pelas rimas, e outros..., poderá ser desenvolvido com uma atenção especial dada à Poética. Segundo Vigotsky (1988, p. 113): “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.”

Estudar poesia é entrar em um mundo onde tudo é possível. É poder brincar com palavras, sem medo e sem culpa. É dar asas à imaginação e vida aos nossos sentimentos. É fazer um convite para uma brincadeira que não tem hora para acabar, nem porque acabar, nem onde acabar. Estudar poesia é aceitar esse convite.

CONCLUSÃO

Ao desenvolver um projeto em sala de aula devem ser traçados objetivos, construídos em cima de hipóteses pré-analisadas. Ao escolher trabalhar com poesia, na temática da Identidade, buscou-se dar uma maior importância ao ensino de poesia em sala de aula, uma vez que o conteúdo programático não está dando o espaço merecido a ela. Através disso, pudemos despertar nos alunos a curiosidade e o mistério que se esconde por trás das palavras versificadas sem ter um motivo pátrio ou uma data comemorativa.

Trabalhar com poesia no ensino fundamental nos possibilitou abrir um leque de originalidade para trabalhar com as crianças pela beleza da sua forma. Através de textos atraentes, pudemos exteriorizar os sentimentos das crianças e aguçá-las para a interpretação do mundo, levando em conta o seu conhecimento prévio (*background knowledge*) na produção dos textos.

A poesia, quando valorizada em sala de aula, pode contribuir na produção textual dos alunos, tanto em versos como também em prosa, inspirando-os para tal. Quando trabalhada de forma lúdica, desperta e incentiva os alunos para a leitura e produção de texto, pois se desenvolve como um jogo de palavras com ideias a serem exploradas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. Yvonne de; CARVALHO, M. Vicentina. *Criança e Poesia*. 3 ed. São Paulo: Editora do Educador Contemporâneo, 1968.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática: 1986.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. MEC/SEF, Brasília: 1998.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREGONEZI, Emílio. *O professor, a escola e a leitura*. Londrina: Edições Humanidades, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- KIRINUS, Gloria. *Criança e Poesia na pedagogia Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.
- LAGO, Samuel Ramos. *PCN'S da teoria à prática*. Campina Grande do Sul: Ed. Lago, 1998.
- MAIA, Angela Maria dos Santos; LIMA, Roberto Sarmiento. *Poesia é brincar com palavras – Leitura do poema infantil na sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2002.
- MARIA, Luzia de. *Leitura e Colheita – Livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PROENÇA FILHO, Domínio. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 2001.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 1996.
- _____. *Leitura e Desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES: CAZUZA EM VERSOS E IMAGENS

Jussara Bittencourt de Sá (PPGCL/Unisul)

Este artigo procura apresentar algumas reflexões sobre as interfaces da linguagem das artes, destacando sua relevância para cultura e história das sociedades nos tempos. Sempre constante na vida do homem, a arte é tão antiga quanto a própria humanidade.

Em sua história, observa-se que já tempos longínquos, o homem primitivo preocupava-se apenas com sua alimentação, sua sobrevivência assemelhava-se aos animais irracionais. No decorrer dos anos, com a evolução humana, ele começou a criar linguagens verbais e não-verbais para expressar seus sentimentos/emoções, sua imaginação, criando as linguagens artísticas.

Benedito Nunes (1989) destaca que a palavra arte origina-se do latim *ars, artis* correspondendo ao *tekné* grego e se traduz na utilização de meios para obtenção de fins. No decurso da história da cultura humana, a arte vai tomando traços específicos, significando, assim, um agir e um fazer mais cuidadoso, mais primoroso, encharcado de sentimentos e do espírito de fineza. O fazer artístico é uma criação singular originária que estampa os tons do poético, a relação encantatória do ser humano consigo mesmo e com o cosmos.

Para Langer (1989, p. 82) “A arte [...] pode ser definida como a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano”. Emerge das dimensões mais sinuosas e incomensuráveis da subjetividade humana ao revelar, em suas linguagens formas expressivas através da dança, da música, do teatro, da poesia, das artes plásticas e tantas outras, os meandros mais inefáveis dos sentimentos, das paixões, dos sonhos, da percepção intuitiva conjuntamente com a consciência meditativa.

Langer comenta que

A arte desnuda os recônditos mais originários da vida. Interpela as camadas mais profundas, sutis e enigmáticas do humano. Com seu espírito de transgressividade as linguagens de arte subvertem os modelos ortodoxos e cristalizados que recalcam e interditam as expressões mais originárias, dionisíacas e afirmadoras da vida em sua abundância e exuberância primordiais (1989, p. 97).

Dentre as manifestações artísticas, destaca-se neste estudo o Música. Vale lembrar que em sua história, o homem percebeu que ao emitir sons musicais com os músculos da laringe, produzir ritmos musicais, braços e pernas, unindo os gestos com a voz, descobriu que inventara algo extraordinário: a Música.

Assim a Música foi e é uma das artes mais sociais, pois sua linguagem estabeleceu comunicação entre as pessoas das mais diferentes maneiras. Em sua história, constata-se que integração social através da Música, acontecera de forma sutil e emocional.

Ao analisar com mais especificidade a linguagem da música, procura-se lançar o foco para Agenor de Miranda Araújo Neto, o Cazuzu, poeta, compositor e cantor. A opção dá-se por entender a importância do artista e de sua obra, dentre outros aspectos, pelas interfaces temporais e identitárias que promovem com outras artes. Procura-se, portanto, observar algumas de suas influências e interferência em outras produções artísticas. Evidencia-se como a linguagem da arte de Cazuzu consegue, em versos/palavras e performances/imagens, provocar, contestar e resgatar elementos culturais até então deixados de lado.

Agenor de Miranda Araújo Neto, o Cazuzu, poeta, compositor e cantor concedeu à música popular brasileira aquilo que outros músicos de sua geração não conseguiram em termos de criação. Provocar, contestar e resgatar elementos culturais até então deixados de lado. Surgia nos anos de 1980 uma personalidade que não tinha apenas o dom de deixar a todos perplexos com suas atitudes incomuns.

Sua arte reflete interfaces e influências de pensadores de alta estirpe como Rimbaud, Dolores Duran, Lupicínio Rodrigues, Maysa, Cartola, Maiakovski, Baudelaire, Fernando Pessoa, Clarice Lispector, Jack Kerouac, dentre outros.

Essa profusão de sentimento, de atitude e de pensamento batidos e chacoalhados num momento de inércia coletiva do brasileiro, em pleno fim da ditadura militar, só podia causar espanto. E causou. E para completar esta composição bombástica, Cazuzu diz em rede nacional que é portador do HIV. A explosão está completa. Corpo e mente se fecham no conjunto de provocações que o artista não se furta de representar num palco iluminado por uma luz direcionada.

Mas acima disso tudo, ele, sua performance e seus discursos, em suas composições, “mostrava a cara.” Cazuzu evocava palavras que

refletiam em sua arte as posições assumidas pelo homem público. Infelizmente, de forma meteórica terminaria seus dias como personagem de suas próprias canções, num entrelugar Bossa Nova e o Rock'n' Roll. Sua morte, em 7 de julho de 1990, em decorrência da AIDS, deixa a todos consternados e reflexivos.

Numa entrevista em 1989, ele dá um parecer sobre o seu pensando e suas atitudes dizendo que não estava atrás da morte, mas sim da vida. Estas e outras declarações, juntamente com seu estilo de vida singular, elevaram a discussão em torno do homem com a doença manifesta e do ídolo contaminado pelo vírus da AIDS e o tornou dividido entre o artifício do espetáculo e a realidade da doença como tragédia possível.

Entretanto, se sua trajetória como portador do HIV e se sua morte foi espetacularizada pela mídia, com manchetes sensacionalistas, sua arte provocou e continua provocando reflexões. Sua arte é viva e atual e talvez sirva para despertar os jovens de 2007 e livrá-los da letargia que tomava conta da juventude pós-ditadura militar.

Mas tais provocações não vêm de um compositor e cantor imaturo que pensa, tão somente, em ser rebelde sem causa. A rebeldia é fácil, não precisa de explicações. Bem, não era apenas o processo de rebelar que o tornava singular. Em suas canções verificam-se sinais de maturidade intelectual e de percepção musical clássica. As influências de composição são de Cartola, Noel Rosa, Nelson Cavaquinho e Maysa, além de Fernando Pessoa, Rimbaud. A linha melódica, no entanto, é múltipla e retoma sugestões de Pink Floyd e Led Zeppelin, acompanhada de uma mistura fina da bossa nova e do blues. A contextualização de Cazusa promove multiplicidade e diversidade de sentidos, bem como vários questionamentos que afloram do texto musical e poético.

E quando Cazusa se manifesta publicamente nos veículos de comunicação, pode se ter certeza: o estopim está armado. “Não penso em fazer um livro de poesia. Eu faço discos de poesia”, diz o provocador, que vai um pouco mais além. “O artista não é um operário, que bate ponto e tal; eu não acredito que ninguém possa ser operário da arte, porque a arte é contra a transformação do homem em máquina”. E para finalizar ele arremata justificando que o deboche é a maneira de estar vivo, por que do contrário o baixo astral toma conta de qualquer um. (Sá, 2006)

A ideia de sua irreverência e rebeldia não ficou somente nos registros biográficos, mas também nas entrevistas, nos shows, na vida apreendida pela imprensa em que o privado se torna público. E numa outra entrevista o rebelde dispara a seguinte frase: “Prefiro não acreditar no day

after, no fim do mundo, no apocalipse. Um dia vou andar na nave espacial Colúmbia. Bêbado, claro, mas vou andar.”(Sá, 2006)

Lirismo/irônico - A opção por uma proposta profissional lírica e irônica, e pelas atitudes irreverentes, torna a obra poético-musical de Cazusa objeto de controvérsias entre críticos de música, jornalistas e artistas. Muitos supostos críticos, somente após suas declarações, é que se “aperceberam” das influências musicais de Cartola, Noel Rosa, Dolores Duran, Maysa, Lupicínio Rodrigues; outros, mais conservadores, inicialmente não reconheceram valor em sua obra.

Cazusa releu e reinventou as dores de amor de seus ídolos. Assim, em Dolores Duran aparecem os versos:

quero a alegria de um barco voltando
quer a ternura de mãos se encontrando
para enfeitar a noite do meu bem

Em Cazusa, a continuidade:

Eu quero a sorte de um amor tranquilo
Com sabor de fruta mordida,
Nós na batida, no embalo da rede

As influências - Escritores como Baudelaire, Fernando Pessoa, Jack Kerouac, Maiakosvski, Clarice Lispector e outros ecoam em suas composições e até em seu modo de vida. A sensibilidade mórbida, a evasão, a revolta, as insatisfações do desejo humano, dos versos e do discurso de Baudelaire promovem marcas no discurso e nas composições de Cazusa. Baudelaire diz: “Se um poeta pedisse ao Estado o direito de ter alguns burgueses em sua cavalaria, haveria grande espanto, ao passo que, se um burguês pedisse poeta assado, todos o achariam muito natural”. (Sá, 2006)

Cazusa canta:

A burguesia fede
Enquanto houver burguesia
Não vai haver poesia

As múltiplas personalidades, as indecisões, as tensões de instabilidade de Fernando Pessoa e de Clarice Lispector inscreveram-se também como características na obra de Cazuzu. Clarice afirma: “Temos várias caras. Uma é quase bonita, outra é quase feia. Sou o quê? Um quase”.

Cazuza canta:

há meia hora ventava
e tínhamos coragem
e eu estou cansado de não gostar de mim

eu vou pagar a conta do analista
pra nunca mais saber quem eu sou

Jack Kerouac, um dos idealistas da geração beat, foi um dos ícones que podem ser lidos também em Cazuzu. A geração beat, considerada precursora do movimento hippie, por seu modo de vida, seus discursos e comportamentos contrários à sociedade norte americana do pós-guerra, promoveu um estilo de vida nômade, com atitudes marcantes, agressivas. Seus seguidores cultuavam a independência, a liberdade e o individualismo. E Cazuzu então vai cantar:

Os meus sonhos foram todos vendidos
Tão baratos que eu nem acredito
Meus heróis morreram de overdose
Você nunca sonhou
Ser currada por animais
Nem transou com cadáveres

Disparo contra o sol
Sou forte sou por acaso

As composições em versos dinâmicos, ilustrando a imagem de uma preocupação com a sociedade, além do entrecruzamento do individual e do coletivo da obra de Maiakovski são aspectos que Cazuzu vai apreender em suas composições.

Em Maiakovski lê-se:

As crianças estavam sérias como velhos
e os velhos choravam como crianças

Em Cazuzo, esse olhar do cotidiano, esses personagens invisíveis, que transitam pelas ruas, e que ninguém os ouve, são representados em sua poética musical.

As crianças brincam com a violência
nesse cinema sem tela que passa na cidade,
que tempo mais vagabundo esse agora.

Piedade - Na canção Blues da piedade, Cazuzo alerta que somos iguais em desgraça e que não há grupos de riscos. Todos são vítimas da própria ignorância. E por isso: “Senhor piedade”. O “blues da piedade” desmascara a impossibilidade do futuro em decorrência das misérias humanas. Já na canção Codinome Beija-flor, o lirismo ganha outra dimensão.

Que só eu que podia
Dentro da tua orelha fria
Dizer segredos de liquidificador

Os versos, os segredos de liquidificador na orelha fria, a velocidade, a destrutividade entram em consonância irônica com elementos que o moralismo conservador considera arquétipos da destruição do homem: sexo/bebida. Ou seria apenas uma alusão à dor de cotovelo? Desilusão amorosa ou não importa Cazuzo para outra inquietação, o olhar social/político do Brasil

A canção Ideologia apresenta, pela metáfora “coração partido”, a desesperança e o desamor confirmados pela ausência de ilusão, mostrando assim a impotência diante da realidade. Os versos traduzem uma geração que precisa urgentemente de uma ideologia para sobreviver. A descrença nos partidos políticos é evidente e falta um líder capaz de direcionar pensamentos, de instigar as utopias.

O meu partido
É um coração partido
E as minhas ilusões estão todas perdidas

A ausência de lideranças, aliado a perplexidade causada pelo sexo seguro, resulta numa música de protesto um pouco diferente. Sobe ao palco a metáfora da AIDS.

O meu prazer
Agora é risco de vida

Prazer/dor – O sexo, o prazer (o gozo ou o instante pleno da felicidade), contamina, leva as pessoas sexualmente ativas ao lugar de vítimas e de culpadas. O HIV é o vírus invasor que se instaura e domina.

O desejo de reaver sua vida, mudar seu destino, está presente na canção Todo amor que houver nessa vida. Cazuzza, em ritmo cadenciado, bem ao estilo Dorival Caymmi, agora entoa versos que se assemelham a uma oração.

Eu quero a sorte de um amor tranquilo
Com sabor de fruta mordida

O desejo da harmonia, apesar de subvertido pela referência edênica da metáfora “fruta mordida”, é restaurado nos últimos versos desta canção: “Todo amor que houver nessa vida/E algum remédio que me dê alegria”. Neles, o poeta registra o amor como necessidade do espírito, o remédio como necessidade do corpo. Dessa maneira, para o ser humano, a felicidade, a plenitude são obtidas, através da sincronia, harmonia entre a matéria e o espírito, pois, tão importante quanto a “sorte de um amor tranquilo”, é o remédio que lhe dê alegria, e esta é a libertação de sua doença.

Na canção “O tempo não pára”, a melodia, os momentos de maior tensão são representados pelo estribilho, onde o arranjo de vocal feminino e o instrumental futurista e apocalíptico lembram as canções de *Us and Them* e *Comfortably*, de Pink Floyd.

Nos versos há acusação e denúncia. A ideia de ratos na piscina desfigura metaforicamente a limpeza, o dinheiro, a pobreza e sujeira que convivem na sociedade.

A tua piscina está cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não pára

A arte de Cazuzza consegue refletir o que segundo Nelly Novaes Coelho (1986) a fixação de três aspectos caracterizadores: sua arte é produto de um ato criativo; a cada instante ela corresponde, direta ou indiretamente, às concepções ideológicas da sociedade em que aparece; e ela é universal, intrínseca ao ser humano, ao longo de sua história. Assim sendo, sua arte desvela um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura.

Concluindo, a linguagem a arte tem se configurado como uma forma de expressão e de conhecimento humano com presença fundamental e expressiva na dinâmica da cultura humana. Os símbolos e ícones da linguagem artística aproximam o homem dos sentimentos e valores originários das culturas da humanidade.

Muito ainda se tem a dizer sobre a linguagem da arte e suas interfaces, em especial da música e de Cazuzza. Esse é um desafio que constantemente se atualiza, porque o tempo, conforme bem cantou, não pára.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. São Paulo: Edições Quiron. 4ª edição, 1986.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

LANGER, Susanne K. *Filosofia em nova Chave*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

SÁ, Jussara Bittencourt de. *Cazuzza no vídeo O tempo não para*. Tubarão: Unisul, 2006.

REFERENCIAS DISCOGRÁFICAS

CAZUZA. *Burguesia*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1989.

CAZUZA. *Cazuzza*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1985.

CAZUZA. *Cazuzza e Barão Vermelho: melhores momentos*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1989

CAZUZA. *Ideologia*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1988.

CAZUZA. *Maior Abandonado*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1984

CAZUZA. *Só Se For A Dois*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1987.

CAZUZA. *O Tempo Não Pára*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1988.

CAZUZA. *Viva Cazuzza*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1992.

FLOYD, Pink. *The dark side of the moon e The wall*. Rio de Janeiro: Polygram, 1997.

O CHEIRO DA AREIA MOLHADA: O TELÚRICO NAS ESCULTURAS, NA VIDA E NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS ²¹

Alessandra Mara Rotta de Oliveira (UFSC)

Gilka Elvira Ponzi Girardello (UFSC)

Esta comunicação é construída a partir de uma investigação sobre a criação de esculturas por um grupo de 25 crianças, tendo entre 4 a 5 anos de idade, e os processos imaginativos emergentes nesta produção. Os meninos e as meninas que participaram ativamente desta pesquisa frequentavam uma instituição pública de Educação Infantil da rede de Florianópolis (Ilha de Santa Catarina) em período integral, entre os anos de 2005 e 2006. A preocupação central das reflexões que aqui tecemos é a de chamar a atenção e promover o debate sobre um dos aspectos raramente considerados na educação das crianças pequenas, porque pouco realizados intencionalmente nas propostas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente na Educação Infantil: a promoção da expressividade na linguagem da escultura e, simultaneamente, o fortalecimento da experiência poética com materialidades diversas, capazes despertar e expandir a imaginação infantil e o encontro profundo com a cultura local.

Falar em experiência poética na Educação da Infância é buscar a construção de uma formação de um ser humano sensível, interrogando uma concepção de educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas centrada numa visão cognitivista e numa organização pedagógica nas quais as experiências são fragmentadas, nas quais se diz às crianças para “pensar sem as mãos” (MALAGUZZI apud EDWARDS et alli, 1999). É enfrentar o silêncio ou a fala gratuita sobre questões cruciais à educação como: o prazer sensorial e sensual das materialidades; o ato infantil que penetra e vive a matéria e com ele (no ato) funda e transforma imagens; as forças da imaginação no ser criança e no conhecer na infância.

²¹ A pesquisa aqui relatada contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Agradecemos imensamente às crianças que junto conosco construíram esta pesquisa; aos seus familiares, pela autorização concedida; à instituição de Educação Infantil, com seus professores e demais profissionais, assim como à Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Infantil, pelo aceite e acolhida a este processo investigativo.

O processo de criação e fruição de esculturas e de cultura pelas crianças é compreendido aqui como uma aventura que acolhe e parte das inquietações, dos desejos, das formas de conhecer das crianças. Assim, partindo das crianças: “[...] dela[s] e, sobretudo, com ela[s]” (RINALDI, 1996, p. 8), buscamos explorar, transformar as ações, emoções, dúvidas, questões, anseios, brincadeiras, rimas e histórias cotidianas das crianças em estratégias e procedimentos metodológicos desta pesquisa. Este procedimento possibilitou buscar junto com as crianças os conteúdos artístico-culturais e os possíveis modos de conhecê-los (RINALDI, 1996, p. 11). Nesse processo, a imaginação (tanto a nossa como a das crianças) foi vista não como uma faculdade mental distinta, mas como um modo de pensar, de conhecer e decidir que se exprime através de “[...] processos cognitivos e de dimensões afetivas profundas, o qual reforça a capacidade de reestruturar os campos de previsão e de aplicação, e de chegar a soluções imprevisas”, tal como defende Loris Malaguzzi (apud RINALDI, 1996, p. 14).²²

Seguindo a direção da escuta das crianças, tal como propõe Rinaldi (1996), e da imaginação que sempre quer estar no comando, como afirma Bachelard (2001, p. 22), a cada encontro com as crianças na creche, víamos novas possibilidades de criação, assim como da promoção intencional de experiências diversas na produção de esculturas, e materialidades para além daquelas por nós (adultos) pensadas vinham à tona nas falas, nos olhares, na gestualidade infantil. Certa manhã, Bruno (4 anos), que brincava na areia no parque da creche – não que o parque contasse com uma boa caixa de areia, mas aquela que se encontrava espalhada pelo chão, que compunha o solo do parque –, fez a seguinte pergunta: “Alessandra, dava pra gente fazer também escultura de areia? Assim, um castelo, uma montanha... Mas tem que ter mais areia, né?”.²³ Inicialmente, não havíamos cogitado a

²² É preciso lembrar que, na análise de Rabitti (1999, p. 63) sobre a proposta pedagógica de Reggio Emilia, “[...] a imaginação, a criatividade e a arte são palavras recorrentes” para seu idealizador Loris Malaguzzi.

²³ A indagação de Bruno aqui descrita é encontrada em nosso “Diário de Campo (escrito): 12 de fevereiro de 2006”. Ela surge após três meses de pesquisa, tendo em média dois encontros semanais regulares com as crianças, nos quais modelávamos com plastilina, criávamos esculturas de argila – explorando argilas de diversas procedências, quantidades variáveis e instrumentos para modelar como os estecos. Lembramos também que, na época em que este menino formula esta indagação, estávamos experienciando o elemento água, também descobrindo as suas forças energéticas, a sua dimensão telúrica e as suas possibilidades escultóricas. Do mesmo modo, já havíamos visitado o Museu de Arte de Santa Catarina (MASC) e nele olhado, “bem de pertinho”, as esculturas em diferentes

realização de esculturas na areia no percurso da pesquisa, mas ao escutar Bruno, percebemos o quanto um trabalho nesta direção poderia ser propulsor de novas descobertas, afinal estávamos engajados na construção de esculturas em diversas materialidades, entre as quais a água, materialidade constituidora da vida e, particularmente, da vida de um ilhéu. Neste cenário, a areia é também uma materialidade de forte presença, é a dimensão telúrica da ilha influenciando o caráter e a cultura de seus habitantes.²⁴

Uma das tantas questões que surgem de uma postura político-pedagógico-estética de escuta das crianças, promotora de possíveis caminhos a serem delineados pelos(as) professores(as) através de suas práticas pedagógicas, tal qual nos propomos nesta investigação, é a atenção para com a qualidade do que é proposto a partir desta escuta. Dentro das instituições de Educação Infantil, brincar na areia não é algo desconhecido das crianças e seus(as) professores(as), mesmo quando esta é insuficiente para o número de crianças ou composta por detritos de materialidades de origem duvidosa. As crianças sentem a constante necessidade de tocar a areia e por ela serem tocadas (BACHELARD, 2001, p. 20), deixá-la escorrer por entre seus dedos e ficar ali, a devanear sobre aquela materialidade que escoia de modo suave, delicado. Neste caso, considerar a fala de Bruno não significa para nós a simplificação do ato de construção de castelos na areia: sentar ao seu lado e nos colocarmos a reproduzir castelos já conhecidos. Acreditamos que esta postura seria reducionista tanto dos anseios da criança como do potencial energético desta materialidade. A fala deste menino parece revelar o desejo, a necessidade de que as suas experiências com a areia e as criações escultóricas que ela possibilita sejam expandidas, intensificadas. Portanto, é preciso lhe oferecer (assim como para as demais crianças) uma proposta artístico-cultural em que sejam dispostas as melhores condições para que isto aconteça.

É preciso romper com a repetição, com a pobreza de materialidades e promover contextos que instiguem o fazer poético entre as crianças, que promovam experiências que possuam qualidades estéticas e “[...] toda a atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se

materialidades e dimensões e que compõem o seu acervo. Sobre a totalidade deste percurso, ver Oliveira (2008).

²⁴ De acordo com o *Dicionário Houaiss* (2001, s/p), a etimologia do telúrico é telúrio + -ico = antepositivo, do lat. tellus, úris “terra, chão, solo”, *sinônimo poético* de terra, ae; (grifos meus).

mova por seus próprios ditames em direção à culminância” (DEWEY, 1980, p. 92). Assim, “[...] os opositores do estético [a criação poética] não são o prático e nem o intelectual, [...] [mas] a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais” (DEWEY, 1980, p. 92) (grifos nossos), que geram uma monotonia na qual, como diz Larossa (2002), tudo acontece, mas nada nos toca!²⁵

O combate à monotonia é parte da defesa que Mary Warnock faz da educação da imaginação. Para ela, “[...] o principal objetivo da educação é dar às pessoas a oportunidade de nunca se sentirem aborrecidas, de nunca sucumbirem a um sentimento de futilidade, ou à crença de que nada vale a pena”. E a imaginação, segundo ela, tem a ver com a crença em que “[...] existe mais em nossa experiência do mundo do que pode parecer ao olhar desatento” (WARNOCK, 1976, p. 202).

A imaginação anima toda aprendizagem e está presente em todas as realizações humanas, fornecendo a unidade essencial entre a experiência, o entendimento e a expressão. [...] Com respeito e compreensão pela personalidade e pelas necessidades de cada criança, precisamos passar adiante não nossos preconceitos, mas o melhor de nossa experiência e conhecimento, encorajando cada criança em seus esforços objetivos de atenção, que enriquecerão seu ser imaginativo (WARNOCK, 1976, p. 135).

Assim, a partir da indicação de Bruno – a de criarmos esculturas na areia – e da preocupação com uma prática pedagógica propulsora de experiências estéticas, da criação novas imagens, chegamos ao escultor catarinense Jone Cezar de Araújo e, com ele, à possibilidade de penetrarmos um pouco mais na dimensão poética, telúrica e cultural da areia para os habitantes da Ilha de Santa Catarina.²⁶ O encontro das

²⁵ Larrosa (2002) afirma que, “[...] a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 21). Segundo a definição de Larrosa, a experiência está sempre ligada ao que *nos* passa, aquilo que *nos* acontece, *nos* toca, e não o que se passa, acontece ou que toca. Assim, a experiência é cada vez mais rara entre nós. Benjamin (1994, p. 114) também sinaliza que “[...] as ações da experiência estão em baixa”, estamos cada vez mais “pobres de experiências comunicáveis, e não mais ricos” (idem, p. 115). Chega mesmo a questionar qual seria “[...] o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós”?

²⁶ Jone (como é carinhosamente chamado) é um dos grandes artistas da nossa ilha, um profundo conhecedor, criador e divulgador desta cultura. Ele foi responsável pelas

crianças com o escultor aconteceu no ateliê do artista – em sua casa em meio à natureza da ilha, num pedacinho de Ratores –, no qual Jone organizou e desenvolveu uma oficina de escultura em areia com as crianças envolvidas na pesquisa.²⁷

Jone começou a oficina conversando com as crianças sobre a consistência da areia da praia; falou de seu peso quando seca ou molhada; queria saber também das experiências das crianças na criação de esculturas na areia. Desta troca, surgiram os primeiros elementos com os quais as esculturas poderiam ser criadas, seguindo um percurso no qual técnica, imaginação e pequenas histórias começavam a vir à tona entre o escultor e as crianças. No modo como Jone narra a sua experiência para as crianças e mostra os segredos da sua técnica, há uma sensível e atenta didática voltada a elas. Um modo de fazer com as crianças que instiga a curiosidade e a atenção destas. A história inventada e narrada ao mesmo tempo por Jone orienta, problematiza, expande, instiga, negocia, desencadeia climas de suspenses e promove a criação de caminhos alternativos pelas crianças nas suas experimentações, enfrentamentos, sonhos, criações de formas com a areia.

De acordo com Paley (1990, p. 3), de modo muito espantoso as crianças parecem que nascem “[...] sabendo como colocar cada um de seus pensamentos e sentimentos na forma de histórias”. Deste modo, “[...] as fantasias de qualquer grupo formam a base de sua cultura é aí que se dá a busca por uma plataforma comum. Aquilo que nós esquecemos como fazer

esculturas de areia no cenário do longa-metragem catarinense sobre a vida e obra de Victor Meirelles. Suas esculturas de areia são definidas por ele como “arte da terra”. Tal termo, segundo o artista, “afirma, antes de tudo, que ela é efêmera e que somente a imagem registrada ou os olhos de quem a viu, prolongam sua existência”. Jone também cria outras esculturas assim. Neste encontro com o escultor dentro do seu ateliê na sua casa, as crianças tiveram também a oportunidade de ver esculturas de madeiras diversas que pertencem ao acervo particular desse escultor, bem como as suas bruxas feitas de esponja, os seus presépios por ele criados com diversas materialidades naturais típicas da Ilha. Outras informações sobre o artista e sua obra estão disponíveis no site: www.jone.com.br

²⁷ Cabe dizer que, mesmo que tenhamos começado a organizar essa proposta no mês de fevereiro de 2006, sua efetiva realização só aconteceu em junho, na estação mais fria e chuvosa do ano, o que restringe em muito um trabalho direto na praia. Assim, Jone buscou e preparou a areia da praia para o trabalho no seu ateliê com as crianças. Se, por um lado, as crianças não viram e construíram esculturas de areia na praia naquela tarde, estiveram pela primeira vez conhecendo e trabalhando com um artista dentro de seu ateliê. Fato este que também compôs e caracterizou este fazer escultórico como uma experiência diversa daquelas até então vividas pelas crianças participantes da pesquisa.

e que as crianças fazem melhor do que ninguém, elas inventam histórias” (PALEY, 1990, p. 3) Parece que Jone “conhece” e traduz bem a premissa de Paley e fez deste modo de ser das crianças a sua metodologia de criação com elas. As crianças, cada qual no seu tempo, experimentavam os pauzinhos na areia, com as mãos laboriosas faziam montes de areia, contavam também as suas histórias e criavam outras imagens subjetivas, ao mesmo tempo em que criavam novas formas escultóricas na areia entrelaçando oralidade, gestualidade e ludicidade. Nesta dinâmica, o conhecer sensível e inteligível entre as crianças acontecia numa íntima relação de expansão e fortalecimento de ambas as dimensões, num complexificar do pensamento e das emoções. Neste sentido, cabe reafirmar a perspectiva filosófica de Bachelard, na qual a ação de conhecer na infância é pautada no fazer, na ação da criança sobre materialidades diversas.

Após a criação escultórica de muitas faces com diferentes expressões, tartarugas e outros animais, todos feitos a partir da mesma base de areia em formato oval, Jone e as crianças passam a imaginar e a esculpir a um só tempo uma casinha muito especial. O registro que segue busca explicitar algumas passagens deste processo.

Diário de campo: 8 de junho de 2006.

(transcrição de registro audiovisual)

Jone: – Vamos fazer uma casinha?

As crianças, com empolgação, concordam com a proposta e, acompanhando o escultor, começam com a criação da primeira forma básica que ele havia ensinado.

Jone: – O telhadinho, primeiro...

Sandro: – Eu vou fazer a portinha! [...] Agora, agora tiro esse pedacinho daqui... [Como havia observado Jone anteriormente cavar a areia com a vareta, Sandro repete, cuidadosamente, o movimento, criando um buraco retangular num dos lados do seu monte de areia.]

Beatriz não consegue realizar o corte na areia como indica Jone, e este, ao ver a dificuldade da menina, vai até ela, coloca as suas mãos sobre a dela, posiciona a vareta corretamente sobre o monte de areia de Luiza e começa o movimento, dizendo de forma ritmada:

Jone: – Serra, serra, serra, serra... Oooooolha o telhadinho dela!

O movimento ritmado feito por Jone e Luiza é acompanhando pelo olhar atento de outras crianças, que passam a repetir o movimento e a rima, fazendo surgir os telhados de outras casinhas. Ao término do movimento, e vendo a realização do corte na areia, as crianças vibram com suas próprias conquistas.

Jone: – Assim, ó... [Apanha a vareta e começa a cavar seu bloco de areia.] “Tchu, tchu, tchu.” [Faz o som do cavar.]

Felipe [admirado]: – A portinha!!!!

As crianças começam a criar a porta das suas casinhas, algumas repetindo de forma ritmada “cava, cava, cava”, seguido do movimento feito por Jone.

[...]

Jone [olhando para Bruno, que estava à sua direita]: – Humm, eu acho que vou fazer uma ponte para chegar até a tua casa!

Jone vai descrevendo a construção da ponte e, ao mesmo tempo, mostrando a técnica da sua construção, a fim de que esta não desmorone, que consiga ser sustentada em arco. O arco da ponte é criado, com a alusão da água que por baixo dela deve passar. Uma vez construída a ponte, Jone caminha – com as pontas dos dedos – sobre a ponte e vai até a casa de Bruno. De lá, continua a sua caminhada até a casa mais próxima. Na “frente” desta, bate palmas, ou bate na leve na mesa, como fazem os antigos moradores da Ilha, para saber se tem alguém em casa. As crianças ficam entusiasmadas com o desempenho de Jone e entram na brincadeira. Jone chama a vizinha, o vizinho, ambos falam da construção da casa, dos problemas “arquitetônicos” – muita água na areia –, e assim, como um encontro de “compadres”, bem ao estilo ilhéu, vão finalizando a história, finalizando as esculturas e voltam a pequenos montes de areia molhada (OLIVEIRA, 2008, p. 204-208).

Na poética bachelardiana, a terra é um dos hormônios da imaginação criadora (BACHELARD, 2001, p. 12) e a areia, sendo uma das matérias de moleza, provoca o corpo como um todo, desencadeia emoções, instiga a curiosidade, a atitude lúdica e a criação de imagens subjetivas. A promoção de uma relação prazerosa, telúrica e ao mesmo tempo de enfrentamento com esta matéria, na qual as crianças buscam criar esculturas, revela a necessidade infantil “[...] de dar uma finalidade – portanto uma forma – ao objeto cuja necessidade inventa” (RICHTER, 2002, p. 7). As esculturas criadas pelas crianças em areia são efêmeras e capturam, mesmo que por alguns instantes, as imagens materiais “eminentemente ativas” que as crianças criam com essa matéria telúrica.

A categoria do efêmero traz à tona a noção de uma temporalidade escultórica fugidia e trágica “[...] na medida em que [a escultura em areia] só pode renascer com a condição de morrer” (FELICO, 1994, p. 1).²⁸ Esta

²⁸ Cabe ressaltar que o emprego de materialidades efêmeras nas artes visuais e mesmo a existência de uma arte efêmera fazem parte das questões da arte contemporânea. “A arte efêmera é um acontecimento, uma experiência que coloca em xeque o próprio conceito de obra de arte. A arte efêmera não pode ser pendurada na parede de um museu, exatamente porque o que nela importa são os seus processos de constituição e o conceito que ela elabora” (ARTE EFÊMERA, 2006, s/p.).

condição nos parece que foi experienciada pelas crianças com certa alegria, pois, no instante mesmo em que se desmanchava uma escultura, o sorriso vinha a compor as suas expressões faciais. Ou mesmo, por mais sérias que algumas delas se mantivessem, com o olhar fixo para aquilo que velozmente ou vagarosamente se desintegrava pela ação das suas mãos ou de seus companheiros, rapidamente colocavam-se a criar com entusiasmo sobre aquela materialidade. E não nos esqueçamos que “[...] a imaginação trabalha mais geralmente onde vai a alegria – ou pelo menos onde vai uma alegria! –, no sentido das formas e das cores, no sentido das variedades e das metamorfoses [...]. Ela desperta a profundidade, a intimidade substancial, o volume” (BACHELARD, 1998, p. 2) (grifos nossos).

Outra fala que tanto nos fez pensar sobre a (es)cultura e a identidade destas crianças foi a de Sandro (5 anos) a partir da experiência vivida no ateliê do artista. Ao começar a trabalhar na areia junto com Jone, a fazer os primeiros montinhos de areia entre as mãos, ao realizar os primeiros cortes nos blocos de areia com o pauzinho, sentindo o cheiro daquela areia, Sandro disse: “Agora, já me deu vontade de ir à praia!”.²⁹ Ou seja, basta tocar no telúrico, sentir o cheiro da areia molhada para despertar-lhe o desejo de ligar-se ainda mais a essa “terra”, de ir propriamente ao local de encontro entre o mar e a areia, de estar mais próximo de algo que caracteriza quem mora junto ao mar. A forte ligação entre os ilhéus desta região – especialmente os(as) descendentes de imigrantes açorianos(as) – com o mar, a praia, levou Franklin Cascaes (1908–1983), um dos maiores estudiosos da cultura local, a insistir “[...] em chamar o povo açoriano e seus descendentes de colonos anfíbios, pois ora trabalhavam na terra, ora no mar” (COELHO apud CASCAES, 2002, p. 9).

30

²⁹ Registro extraído do Diário de campo (descrição do registro audiovisual): 8 de junho de 2006.

³⁰ As bases econômicas da ilha e de seu povo não são mais a pesca e a pequena agricultura, que vêm sendo gradualmente substituídas pela prestação de serviços e o turismo em larga escala, com grande impacto ambiental e cultural. Assim, muito da pesca artesanal, dos costumes e tradições que marcam a figura do “colono anfíbio” já não é mais o que as crianças podem ver. Se desejarmos que as crianças, a maioria delas nascidas em Florianópolis – com pais provenientes de diversas regiões do País – conheçam a cultura de base açoriana desta ilha, construam sentidos e significados e imaginem novas formas de ser ilhéu e contar suas histórias, sua cultura, é fundamental que os projetos educativos das instituições que compõem o sistema de ensino (Municipal, Estadual e Federal) discutam esta temática, criem possibilidades concretas para que as crianças mergulhem de forma lúdica, sistemática, livre e abrangente nesta cultura.

A criação de esculturas na areia dentro de um projeto artístico-pedagógico (no âmbito desta pesquisa e com uma areia vinda da praia) foi marcada por momentos individuais e coletivos (criança-criança, crianças-artista) de apreciação estética desta materialidade. A promoção de uma experiência poética na qual o poder criador da imaginação é despertado pelo encantamento, espanto, admiração e indagação do encontro do corpo sensível com a matéria coloca também em evidência formas de relacionamento afetivo com a areia, com a dimensão telúrica desta terra.

Acreditamos que esta forma intensa, móvel de encontro das crianças com a matéria telúrica deve ser vista também como uma entre as tantas oportunidades para a ampliação dos espaços e tempos singulares para as crianças para ouvirem e narrarem histórias dos pescadores desta ilha e contos ilhéus ainda desconhecidos, como propõe José Saramago (1998); oportunidade para enterrarem e descobrirem “tesouros”, escutarem e narrarem aventuras quem sabe de piratas, ostras e mariscos gigantes, estrelas-do-mar e sereias. Não pensamos somente nas sereias inspiradas nos desenhos da Disney. Ao contrário, gostaríamos de pensar aqui em outras “rainhas do mar” como (en)canta Marisa Monte na música “Lenda das sereias”.³¹ Desta forma, quem sabe, “Oguntê, Marabô, Caiala e Sobá, Oloxum, Ynaê, Janaína e Yemanjá”, que deixam seus rastros também na cultura dos ilhéus – assim como na cultura povo brasileiro –, se fizessem presente de modo contundente, intencional e significativo no cotidiano da educação formal das crianças pequenas, de modo a habitarem seus universos culturais e imaginativos.³²

A areia é também matéria sensual, deslizando por entre os dedos, encantando o olhar, levando ao devaneio. Para as crianças que moram na

³¹A canção intitulada “Lenda das sereias” e interpretada por Marisa Monte é uma composição de Vicente/Dionel/Veloso. A letra desta está disponível em: <http://letras.terra.com.br/marisa-monte/47285/>

³² Como já afirmamos, o presente texto parte de uma experiência que buscou na sua centralidade a *valorização e o fortalecimento da cultura local de base açoriana entre as crianças*. No entanto, não podemos deixar de pontuar que *sabemos da constituição da cultura desta ilha também pelas marcas dos povos africano e indígena*. Ao citarmos aqui as “rainhas do mar”, reafirmamos a importância da consciência da constituição plural da cultura local e das possíveis formas de permitir e incentivar que as crianças conheçam tal pluralidade e que criem os seus próprios elos entre estas culturas na contemporaneidade. Na mesma direção, lembramos que muitas vezes os elementos da cultura africana – como as rainhas do mar aqui citadas – estão ausentes dos contextos formais de Educação da Infância – do planejamento à decoração dos ambientes –, mesmo em instituições inseridas em comunidades onde as crianças e suas famílias possuem fortes laços com essa cultura.

Ilha de Santa Catarina, esta matéria natural por vezes se apresenta tão leve que voa com o vento, como a areia fina e esbranquiçada das dunas da Praia da Joaquina. Outras vezes, é fofa e densa, e ao andarem sobre ela, seus corpos são envolvidos de tal modo que o confronto com ela é ainda mais intenso, como é o caso da areia da Praia Mole. Outras vezes, apresenta-se como um tapete, matéria compacta que, quando banhada pelas águas do mar, se pode deslizar sobre ela, como é o caso a areia da Praia da Joaquina. Acreditamos que oferecer tempos adequados para que as crianças experimentem as diversas areias das praias deste “pedacinho de terra, perdido no mar”, para criarem castelos, peixes e outras esculturas na areia, poderia sim, desencadear uma experiência poética entre elas.³³ Não temos apenas uma qualidade de areia nesta ilha, cada praia com seus cenários ímpares é capaz de despertar histórias de pescadores, histórias de baleias e tantas outras que podem ser enfrentadas, transformadas-criadas pelas crianças imersas no ato do conhecer esse mundo, essa materialidade e o telúrico que ela guarda e emana quando tocada, ou quando nos toca na direção do pensamento de Larrosa (2002). “Infelizmente o nosso ensino, mesmo o mais inovador, fixa-se em conceitos: nossas escolas elementares só oferecem um tipo de terra para modelar” (BACHELARD, 2001, p. 87).

Restringir as experiências poéticas das crianças da Ilha de Santa Catarina, o seu acesso à praia, ao contato com as areias banhadas pelas águas do mar, o devaneio sobre a matéria é distanciar-las de parte da sua identidade cultural, se não mesmo obscurecê-la, é tolher as forças imaginativas, afetivas e poéticas que são desencadeadas pelo encontro das mãos, do corpo sensível das crianças com o telúrico: neste caso, aquele da areia molhada. Pensamos que o mesmo poderia ser dito das crianças de Imbituba, Navegantes, Itapema, Porto Belo, Garopaba e outras tantas cidades que formam o litoral catarinense, assim como o litoral brasileiro.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

³³ Esta citação faz parte do hino oficial do município de Florianópolis: “Rancho de amor à ilha” (1965). A poesia de Cláudio Alvim Barbosa, o Zininho, e a musicalidade desta fizeram deste hino uma das músicas mais populares da ilha. Outras informações ver em: <http://www.guiafloripa.com.br/cidade/hino.php3>

_____. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Brinquedo e brincadeira* – observações sobre uma obra monumental. In: _____. *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas I*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 249-253.

CASCAES, Franklin. *O fantástico na Ilha de Santa Catarina*. Vol. I. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

CANTON, Kátia. *Escultura aventura*. São Paulo, SP: DCL, 2004.

COELHO, Gelcy José. *Franklin Cascaes, narrador de causos fantásticos*. In: CASCAES, Franklin. *O fantástico na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 9 - 11.

CORBETA, Gloria. *Manual do escultor*. Porto Alegre: AGE, 2003.

DEWEY, John. *Tendo uma experiência*. In: John Dewey. *Col. Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 89-105.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Leila e FORMAN, Georg. *As cem linguagens da criança*. POA: Artes Médicas, 1999.

FELICIO, Vera Lucia F. *A imaginação simbólica nos quatro elementos bachelardianos*. SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: *Revista Brasileira de Educação* nº19, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbdigital/RBDE19/RDBE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acessado em: 12/6/2006.

LENZI, Paola. *Rodari: un pensiero multidimensionale*. Disponível em: www.musicheria.net/files/files/LenzisuRodari.pdf Acessado em: 12/1/2009.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. *Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim*. 2008. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

_____. *Escultura e imaginação entre as crianças pequenas*. In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir S. (Orgs.) *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 73-90.

PALEY, Vivian Gussin. *The boy who would be a helicopter: the uses of storytelling in the classroom*. Harvard University Press, 1990.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho Educação da Criança de 0 a 6 anos.

Caxambu – MG, 2002. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichtert07.rtf>

RINALDI, Carla. L'ascolto visibile. In: I Tacchini, n° 7. 2. ed. Reggio Emilia. *Italia*: Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuola dell'Infanzia, 2000.

RABITTI, Giordana. *A procura da dimensão perdida*: uma escola de infância de Reggio Emilia. POA: Artes Médicas, 1999.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WORNOCK, Mary. *Imagination*. London: Faber & Faber, 1976.

HETEROGENEIDADE NA FALA DOS PERSONAGENS DA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA “MONSTROS VS. ALIENÍGENAS”

Simone Atayde Floriano da Silva (PPGCL/Unisul)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vive-se numa sociedade conhecida hoje como sociedade de informação, conceito que define a existência de fluxos tão complexos de ideias, produtos, serviços, compras, pessoas, o que estabelece uma nova forma de organização social. É notável as transformações nas organizações do trabalho, na produção, nos mecanismos de relacionamento social e no acesso à informação.

Com isso, este trabalho tem por objetivo analisar recortes da fala dos personagens na narrativa cinematográfica “Monstros vs. Alienígenas”, como modalidade discursiva, sob a perspectiva da Análise do Discurso Francesa com base em (AUTHIER-REVUZ, 1990) no que se refere às marcas de heterogeneidade constitutiva (interdiscurso: memória discursiva), heterogeneidade mostrada (intertextualidade) – que é um dado característico da formação discursiva – e os efeitos de sentidos.

O objeto de estudo desta análise foi realizado pela necessidade de se detectar a partir da linguagem, qual público alvo está destinado à narrativa. Verifica-se que a condição de produção, entre os interlocutores da narrativa, num primeiro momento, dá abertura para um público infantil. Entretanto, num segundo momento, constituem-se a partir da discursividade outras linguagens midiáticas, uma vez que a modalidade discursividade atende a uma expectativa, também, do público adulto.

2 DISCURSO HETEROGÊNEO

Inicialmente, pode-se afirmar, segundo Orlandi (2007, p. 18), que “o discurso não é a língua, nem o texto, nem a fala, mas que necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material”. Conforme, a mesma autora, “não é mais língua como sistema imanente, mas sim como língua discurso, pois a língua começou a ser descrita como parte do discurso”.

Com isso, o discurso implica uma exterioridade à língua, e que ele mesmo é social, mas que não envolve questões, exatamente, linguísticas. Orlandi faz um recorte teórico relacionando língua e discurso “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos.” (ORLANDI, 2007, p. 22).

Nesta concepção da língua enquanto discurso é que vamos analisar recorte do filme “Monstros vs. Alienígena” obra de *DreamWorks Animation* produzido com tecnologia *stereoscopic 3D*, do diretor Rob Letterman/Conrad Vernon, 94 min que estreou no circuito nacional, no dia 03 de Abril de 2009.

A pesquisa busca responder como o sujeito se constrói na narrativa e as marcas de heterogeneidade constitutiva (interdiscurso: memória discursiva), heterogeneidade mostrada (intertextualidade) – que é um dado característico da formação discursiva – e, os efeitos de sentidos.

O discurso, por não ser fixo, sofre, constantemente, transformações, tais como: sociais, políticas e histórica. Por assim dizer, acerca do discurso observado como ação social, Orlandi (2007, p. 15) afirma que, “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Na mesma direção Orlandi (2007), define que o discurso não se trata apenas de transmissão de informação, e a língua não é só um código entre outros e não há separação entre emissor e receptor, mas no funcionamento da linguagem o sujeito e o sentido são afetados pela língua e pela história.

Orlandi (1996, p. 12), ao recuperar de Pêcheux (1969) categorias importantes, como condição de produção, relação entre os interlocutores e contexto social, assume “a necessidade da noção de discurso para pensar essas relações mediadas. Mas ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação”.

3 FORMAÇÃO DISCURSIVA: INTERDISCURSIVIDADE (MEMÓRIA) E HETEROGENEIDADE(S)

Na perspectiva de Orlandi (2001, p. 115), “todo texto é heterogêneo do ponto de vista de sua constituição discursiva: ele é atravessado por diferentes formações discursivas, ele é afetado por diferentes posições do sujeito, em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia”. Ou seja, as posições do sujeito em função do interdiscurso são orientadas por diferentes formações discursivas, uma vez que o interdiscurso determina e significa o saber discursivo.

Embora se considere a(s) heterogeneidade(s) um dado constitutivo da formação discursiva, admite-se, por outro lado, que a relação com a alteridade não se dá de maneira aleatória, pois, ainda nas palavras de Pêcheux (1997, p. 118), “num dado momento, uma formação discursiva é associável a certos trajetos interdiscursivos e não a outros, e isto faz parte integrante de sua especificidade”. Desse modo, observa-se as diferenças que têm um caráter particularmente produtivo na relação entre constituição e formulação.³⁴

Para Authier-Revuz (1990, p. 32), “As heterogeneidades constitutiva e mostrada do discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a de processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição”. No campo da enunciação, estão em jogo de maneira solidária esses dois planos distintos – mas não separados, isto é, não se assimila um ao outro. Se por um lado, tem-se a heterogeneidade mostrada configurada por formas concretas da representação da enunciação, que neste caso ela deixa pistas, isto é, se altera a unicidade aparente da cadeia discursiva; por outro lado tem-se a heterogeneidade constitutiva que joga com a diluição (dispersão); atua com forças centrífugas e trabalha com a exterioridade interna ao sujeito e ao discurso. Além disso, o interdiscurso é a parte constituinte, ou seja, está em toda parte (é mais amplo do que a formação discursiva) e é preciso o interdiscurso para produzir o intradiscurso.³⁵

³⁴ Cf. ORLANDI ENI P. Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

³⁵ Aqui o intradiscurso (atualidade) é determinado pelo interdiscurso (memória), ou seja, dando uma determinação precisa na relação entre constituição (discurso)/formulação (texto) caracterizando a relação entre memória/esquecimento e textualização.

Em decorrência da própria concepção de linguagem, para Orlandi (2005, p. 43), “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. Assim, faremos considerações a respeito do recorte das falas dos personagens da narrativa cinematográfica.

4 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES: RECORTE DAS FALAS DOS PERSONAGENS

Nesta sessão, procura-se analisar alguns fragmentos do filme “Monstros vs. Alienígenas” a fim de verificar a partir da fala dos personagens quais são os lugares desse dizer? Quais os sujeitos que dizem?

Conseqüentemente, analisa-se como se configura a narrativa cinematográfica, como modalidade discursiva no que se refere às marcas de heterogeneidade constitutiva (interdiscurso, memória discursiva) e heterogeneidade mostrada (intertextualidade) e, os efeitos de sentido. Com isso, se sugeri possíveis resultados desta discursividade que apontam para uma renovação das linguagens midiáticas, uma vez que estes não consideram somente o público alvo (infantil), o qual é destinado, mas para atender todas as faixas etárias.

4.1 A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA (INTERDISCURSO: MEMÓRIA DISCURSIVA)

Authier-Revuz (1990) desdobra os pontos a que chama de heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso. Como primeiro desdobramento toma o discurso como produto do interdiscurso, ou seja, cita o “dialogismo” do círculo de Bakhtin, e, numa outra perspectiva Freudiana e releitura Lacaniana do sujeito e de sua relação com a linguagem – a teoria de seu objeto próprio, o inconsciente. Pautar-se-á a análise apenas no que concerne o interdiscurso.

A partir disso, verifica-se de que maneira ocorre no recorte do corpus à memória discursiva que constitui a interdiscursividade:

“[...] em 1950 foi decidido que os cidadãos comuns”;

“[...] se não tivesse perdido minhas glândulas lacrimais na guerra”;

“Os psicólogos da prisão redecoraram sua cela”;
“Todas as forças armadas forma imediatamente mobilizadas”; [grifos nossos].
“Com a diferença de que você destruiu a Golden Gate Bridge”.

Nesta fala o personagem Derek - futuro esposo da Enórmica - traz para a memória discursiva a Ponte do Portão Dourado - localizada no estado da Califórnia, nos Estados Unidos, que liga a cidade de São Francisco a Sausalito, na região metropolitana de São Francisco, sobre o estreito de Golden Gate - ou seja, a ponte é o principal cartão postal da cidade, uma das mais conhecidas construções dos Estados Unidos, e é considerada uma das Sete maravilhas do Mundo Moderno pela Sociedade Americana de Engenheiros Civis.

Além disso, aponta para a heterogeneidade constitutiva, quando o sujeito traz para seu discurso outros dizeres já pré-existentes, ou seja, no filme “Monstros vs. Alienígenas” constata-se marcas de interdiscursividade no que se referem às personagens protagonistas, uma vez que inclui releituras dos filmes de ficção dos anos 50 e 60. A mulher Enórmica, personagem de Susan Murphy é a jovem que foi atingida por um meteorito e ficou gigantesca, aponta para uma interdiscursividade como o filme A Mulher de 15 Metros (1958); o Dr. Barata é o cientista com cabeça de inseto, nos moldes de A Mosca da Cabeça Branca (1958); o lagartão Elo Perdido vem de O Monstro da Lagoa Negra (1954); o Insectossauro, uma larva com 100 metros de altura, é uma homenagem ao nipônico Mothra – A Deusa Selvagem (1961); e Bob, o mais patético e engraçado deles, era um tomate geneticamente modificado que se transformou em uma bolha gigante, inspirado em A Bolha Assassina (1958), e mais tarde em (1986).

Neste contexto, pode-se observar as posições sócio-históricas constituída no entremeio do interdiscurso dos personagens monstros quando são liberados do complexo do governo, isto é, eles têm como missão destruir o robô, os quais trazem para o discurso a memória discursiva:

“Isto é São Francisco!
Não estamos longe de minha casa!
[...] Ah! Sinto o vento nas suas antenas – não é maravilhoso? -
Eu não saio a 50 anos – É incrível aqui fora. – É um pouco mais quente do que me lembro [...] A terra ficou mais quente? Será ótimo saber disso. Seria uma verdade muito conveniente” [grifos nossos].

Ou seja, nesta longa sequência de fala a interação discursiva entre os personagens Monstros constitui fortes marcas de formação discursiva que segundo Orlandi (2001, p. 103), “representa o lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito” neste caso, o funcionamento discursivo leva-nos a pensar numa relação com o aquecimento global, efeito estufa, entre outros efeitos de sentido.

4.2 HETEROGENEIDADE MOSTRADA (INTERTEXTUALIDADE)

As formas de heterogeneidade mostrada podem contribuir, no âmbito do discurso, para manter a distinção entre o eu pleno e o sujeito que tropeça para evitar ilusão do sujeito. As distinções operadas pelas formas marcadas de heterogeneidade mostrada relevam de uma relação de um com o outro inscrito na pluralidade (AUTHIER-REVUZ, 1990).

No corpus da análise percebe-se na fala dos personagens o distanciamento da posição do sujeito “eu” quando ele traz para dentro do discurso outras vozes, com intuito de não se comprometer com o que foi dito:

“O que as pessoas gritam quando você vem vindo?”;
“Não uma daquelas pessoas meio máquina, sabe como é?”;
“Como chamam aquelas coisas?”;
“Ninguém sabe o que é isso nem de onde veio”;
“Então, alguém pense em algo e rápido!”;
“Uma arma como essa deve ficar nas mãos de alguém responsável”
[grifos nossos].

O mesmo ocorre quando o personagem General se desloca da formação discursiva e coloca o “mundo” como responsável por tal situação, ou seja, está o não-dito, em outras palavras “nós precisamos de vocês, monstros”. Noutra discursividade o interlocutor refere-se “o mundo precisa de vocês novamente”, nesta prática discursiva ocorre como afirma Authier-Revuz (1990, 26), “às formas marcadas de heterogeneidade mostrada que manifestam, sob a forma da denegação” isto é, há formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. Em outras palavras, o indivíduo é interpelado pela língua, pela história e pela ideologia, tornando-se sujeito, uma vez que o homem assume a posição sujeito, ele se subjetiva.

Também, é constitutivo da heterogeneidade mostrada a omissão – eu poderia dizer, mas eu não digo, mesmo pertencendo a uma determinada formação discursiva. Assim o discurso mostra a ilusão do sujeito, e manifesta também o equívoco.³⁶ Outra forma de dizer, a língua é possível à falha, por isso que o equívoco se instaura. (AUTHIER, 1990).

Ainda, observa-se na narrativa a inspiração nos quadrinhos de terror “Rex Havoc”, a trama faz uma sátira dos filmes do gênero catástrofe e traz como heróis os monstros Enórmica, uma garota de 15 metros de altura, Dr. Barata, um cientista transformado em inseto falante, Elo Perdido, um ser pré-histórico entre o macaco e o peixe, Bob, um sujeito disforme e gelatinoso, e Insectosaurus, um inseto que cresceu 106 metros depois de submetido a radiação. Isto é, ora a ironia é presente na fala do personagem presidente, em tais dizeres:

“Eu sou um herói...Um presidente-herói”;

“Ouçam, eu não entrarei para a história como o presidente que estava no gabinete quando o mundo acabou”;

“Monstros! claro! É tão simples!”;

“Ok, rapazes, ajustem o nível do terror para código marrom...porque preciso trocar as calças”. [grifos nossos].

Ora, a fala irônica é dos personagens que trabalham para o governo americano:

“Perímetro estável. Avisto “Papai Urso” Tudo limpo”;

“E. T vá para a casa”;

“Precisamos de uma reza forte! Precisamos de força bruta!”.

Também é presente o uso da conotação autonímica quando o general W. R. Monger faz uso e menção, no corpus ao se referir aos monstros:

“Senhor Presidente diga olá para o ‘Insetosaurus’ a radiação nuclear transformou uma pequena larva em um monstro e 100m de altura que atacou Tóquio”;

“Aqui está o ‘Elo perdido’ um homem-peixe de 20 mil anos de idade que foi descoberto por cientistas”;

“Este é o elegante médico Sr. Barata Ph. D...um dos maiores gênios do mundo. Ele inventou uma máquina que daria aos humanos a habilidade de sobrevivência das baratas. Infelizmente houve um efeito colateral”;

³⁶ A ambiguidade não planejada mostra a falha da língua e produz o equívoco, isto é, o equívoco precisa da falha para se constituir.

“Nos chamamos essa coisa de “B.O.B” um tomate geneticamente modificado....foi combinado com uma sobremesa quimicamente alterado. A goma resultante ganhou vida...e se tornou uma massa gelatinosa indestrutível”;

“Enórmica! Seu corpo inteiro irradia pura energia, dando a ela grande força e tamanho”; [grifos nossos].

Conforme anuncia Authier-Revuz (1990, p. 29), a conotação autonímica, o fragmento mencionado é ao mesmo tempo um fragmento do qual se faz uso: é o caso do elemento colocado entre “ “; em itálico ou (às vezes) glosado por uma incisa. Sendo assim, a cadeia discursiva é apresentada sem ruptura sintática, é o que podemos observar na fala dos personagens que trabalham para o governo americano:

“Senhor Presidente diga olá para o ‘Insetosaurus’ a radiação nuclear transformou uma pequena larva em um monstro de 100m de altura que atacou Tóquio”;

“Aqui está o ‘Elo perdido’ um homem-peixe de 20 mil anos de idade que foi descoberto por cientistas”;

“Elos está um pouco ‘enferrujado’, quero dizer, com insônia”;

“Eu sou ‘Bicarbonato Estilizônio Benzoato’”;

“Eu acho que a ‘Gela’ me deu um número de telefone falso” [grifos nossos].

4.3 EFEITOS DE SENTIDO

Constata-se, ainda, que as expressões empregadas nas falas dos personagens constituem efeitos de sentido como afirma Pêcheux (1995, p. 160), “as palavras, expressões e proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, ou seja, elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas”. Como se verifica nas falas “A quem estamos enganando? Poderíamos salvar todas as cidades do planeta e, ainda assim, eles nos tratariam como sempre nos trataram. Como Monstros. Certo. Monstros”. Isto é, a formação discursiva é que determina pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.

O personagem Elo – um dos monstros – ao dizer “Os monstros venceram” nessa fala nota-se outros sentidos, isto é, não foi o povo americano que venceu foram os monstros, que inicialmente eram tratados como criaturas destrutíveis, mas agora estão salvando a humanidade. E,

noutra discursividade o General afirma que “O mundo precisa de vocês novamente. Parece que entrou um caracol no reator nuclear Francês”. Nesta fala é perceptível como o povo americano quer demonstrar ser o salvador do mundo, preocupados com o que vai acontecer se eles não mandarem reforço à França.

Na narrativa cinematográfica o personagem Gallaxhar remete a oposição americana, como forma constitutiva de vilã:

“Finalmente posso reconstruir minha civilização num outro planeta.
Alguma ideia de onde devo instalar uma base?
Em seu planeta talvez?
Havia pessoas inocentes no meu planeta... antes de ele ser destruído!
- Não sinta. Eu mesmo o destruí – Confusa?
Depois que eu revelar minha história a você... tudo ficará claro como o sol.
- Computador, ativar a máquina de clonagem.
... Há muitos ‘zentsons’ atrás...quando eu era apenas uma lula, descobri que meus pais foram. Nenhuma criança deveria ser submetida a isso. E assim caí na estrada, com uma gigante... e logo depois me casei. Tudo corria bem até que ela quis... o planeta que vai se chamar... O Planeta de Gallaxhar... Comece”. Percebe-se que a formação discursiva revela formações ideológicas que a integram no discurso do personagem Alienígenas, que segundo Pêcheux (1995, p. 161), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Ou seja, uma expressão ou uma proposição podem receber sentidos diferentes, isto é, o sentido se constitui em cada formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para uma outra.

Verifica-se, também, que a condição de produção, entre os interlocutores da narrativa, num primeiro momento, dá abertura para um público infantil. Entretanto, num segundo momento, criam-se a partir da discursividade outras linguagens midiáticas, uma vez que o funcionamento discursivo atende a uma expectativa, também, do público adulto. A linguagem usada pelos personagens, dificilmente será compreendida pelo telespectador infantil.

Como se verifica nas falas:

“Eu digo que devemos dar um ‘green card’ para o alien”;
“Será que ele está se referindo á ‘Área 51’”;

“[...] esse charlatão faz esta experiência com você... eu não sou um charlatão! Sou um cientista louco”;
“Eu estou com hiperventilação”;
“Eu tenho apneia dormindo... apn... apneia... Seja lá como for”;
“e ainda tinha a força pra carregar a Guarda Nacional. E a Guarda Costeira. E também os guarda-vidas”;
“Susan não se subestime... – Nunca mais vou me subestimar”;
“[...] suspensa por um estranho dispositivo”;
“Seu enorme e grotesco corpo contém Quantonium”;
“[...] nos tentáculos de quem sabe usá-lo!”;
“Esse campo de força é intransponível”;
“Computador feche o hangar 2!”;
“Mantenha seus tentáculos magros longe do meu planeta!”;
“Ok, rapazes, ajustem o nível do terror para código marrom...porque preciso trocar as calças”;
“Código de cores hexadecimal”;
“Sua dança idiota não funcionar contra meus protocolos de segurança”;
“Meu P. HD é em Dança”;
“A nave foi programada para autodestruição”;
“Não acredita realmente que seja páreo pra mim, acredita?”;
“- Foi uma honra conhecê-lo, Doutor – O sentimento é mútuo, meu amigo”;
“Parece que entrou um caracol no reator nuclear Francês”.

Nestas ocorrências revelam que as práticas discursivas, além de serem produtos de entretenimento para um público infantil, revelam também que os produtores cinematográficos têm como propósito atingir o público adulto. Além disso, é relevante pensar como essas linguagens são aplicadas nas narrativas, porque as expectativas tanto do público infantil, quanto do público adulto devem ser superadas, para que haja, assim, números positivos em bilheterias de cinemas. No entanto, mais pesquisas são necessárias sobre as considerações até aqui apresentadas, sob a ótica da linha francesa do discurso, como também em outras áreas interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 19 p. 25-42, jul.dez.1990.

LETTERMAN, Rob; VERNON, Conrad. Filme: *Monstros vs. Alienígenas*. DreamWorks Animation produzido com tecnologia stereoscopic 3D, 94 min- estreou no circuito nacional, no dia 03 de Abril de 2009.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. 3ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

RAUEN, Fábio José. *Roteiros de investigação científica*. Tubarão: Ed. UNISUL, 2002.

BASES NEURONAIS DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE DEHAENE PARA UMA NEUROCIÊNCIA DA EDUCAÇÃO³⁷

Roberto Pacheco (Pedagogia/Unisul)³⁸

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo de reflexão sobre o trabalho de Dehaene intitulado *Les neurones de la lecture* (2007) apresentam-se as principais reflexões do referido autor sobre as bases neuronais da leitura e sua relação com a aprendizagem, buscando, sobretudo, problematizar a questão do ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

A leitura é um ato inconsciente, ou seja, “atrás de cada leitor se esconde uma mecânica neuronal admirável de precisão e eficácia”, que está sendo gradativamente compreendida a partir das neurociências e suas tecnologias, como por exemplo, ressonância magnética (IRM), eletroencefalografia (EEG) e magneto-encefalografia (MEG). Porém, muitas vezes, a escola não apenas desconhece essa mecânica neuronal como também desconsidera sua importância no processo de alfabetização, negando a subjetividade da leitura e tratando-a como uma mera atividade de comunicação, orientada pelo modelo tradicional emissor - mensagem - receptor.³⁹ Dito de outra forma, a escola desconhece o processamento da leitura, sua atividade implícita, endógena, tratando-a como fenômeno exclusivamente mecânico e comunicativo.

Isso não significa querer reduzir a leitura à ordem biológica, ao contrário, implica reconhecer que a leitura é um fenômeno complexo que, para ser desvendado, precisa ser analisado em todas as suas dimensões. Indo além, significa que somente compreendendo as relações entre a

³⁷ Artigo de reflexão sobre *Les neurones de la lecture* de Dehaene (2007) aprovado para a disciplina de Psicolinguística II do Curso de Doutorado em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, ministrada pela Prof^ª Dr^a Leonor Scliar-Cabral (as traduções para o português são da ministrante do Curso). Agradeço a referida professora e a Dr^a Marileia Silva dos Reis (UNISUL) pelas correções, sugestões e o apoio nesta reflexão que faz parte do nosso trabalho no Projeto de Atenção à Aprendizagem do Curso de Pedagogia da UNISUL.

³⁸ Aluno especial da disciplina de Psicolinguística II do Curso de Doutorado em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 1º Semestre de 2008.

³⁹ Refiro-me ao ato de ler um texto em “voz alta” quando este é solicitado pelo professor.

biologia, a psicologia e a sociologia da leitura a escola poderá desenvolver e implementar modelos e estratégias de alfabetização eficazes. Com efeito, qual a relação entre analfabetismo funcional, ensino e o desconhecimento sobre a biologia da leitura?

A seguir, discutiremos as bases neuronais da leitura e algumas implicações desta para o processo de ensino, tendo como objetivo discutir a necessidade de se repensar o processo de ensino escolar da leitura em seu sentido mais amplo, valorizando os aspectos neurológicos, psicológicos, sociais e pedagógicos da leitura.

2 BASES NEURONAIS DA LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO

Dehaene (2007) comenta que a sua ambição é “fornecer alguns pontos que direcionam o fato de não podermos ignorar a complexidade das operações de que nosso cérebro lança mão para ler”, em busca de ver nascer uma neurociência da educação, capaz de “otimizar estratégias de ensino e de adaptá-las ao cérebro de cada criança”.

O aprendizado da leitura não é um processo tranquilo, sem perturbações. Ao contrário, é um processo lento, caracterizado por diferentes dificuldades. Nesse contexto, muitas crianças não conseguem aprender a ler em seu sentido mais amplo. Dehaene cita que existe uma estimativa de que 10% das pessoas adultas não dominam os rudimentos da compreensão textual.

No Brasil, apenas 26% das pessoas com idades entre 15 e 64 anos dominam plenamente a leitura e a escrita (INAF 2007).

Nesse sentido, a neurociência da leitura poderá auxiliar a educação no enfrentamento e na atenuação das dificuldades em aprender e na superação do analfabetismo funcional. É importante destacar que não significa que o analfabetismo será vencido apenas com a decifração das bases neurológicas da leitura, mas que, conhecendo melhor o processamento dela, poderemos estar dando um passo importante para a evolução do ensino e da aprendizagem escolar.⁴⁰

⁴⁰ O analfabetismo brasileiro está relacionado com questões históricas, sociais e políticas e não apenas com as práticas e os processos de aprendizagem. Para melhor compreensão sugiro a leitura de Freire (1993).

Algumas reflexões realizadas sobre o processamento da leitura a partir de Dehaene são fundamentais para repensar as relações sobre o conhecimento neuronal da leitura e o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, são elas:

O processamento da leitura como uma sequência analítica e gradativa

Apesar do reconhecimento e da compreensão de uma palavra ser algo tão rápido, que leva apenas alguns milésimos de segundo, isso só ocorre graças ao desencadeamento de uma sequência analítica, gradativa, passo a passo. Essa sequência envolve a percepção visual da imagem pela fóvea da retina, a constatação de que essa imagem é uma letra ou conjunto de letras e não uma outra imagem semiótica, a associação entre grafema e fonema correspondente, a articulação entre os diversos grafemas, a recuperação do significado e a construção do sentido. Desta forma, o processamento da leitura é rápido, mas não global. Como o processamento é uma sequência analítica, gradativa, o início da leitura vai depender da quantidade de letras, sendo que somos capazes de identificar de 10 a 12 letras por sacada, 3 ou 4 à esquerda e 7 ou 8 à direita. E nesse processo de identificação aprendemos a prestar atenção à invariância, permitindo que o processamento da leitura seja dinâmico e econômico, ou seja, não precisamos ter em nosso sistema fonológico, ou em nosso léxico mental escrito, todas as variantes de produção.

O processamento da leitura como uma sequência não linear

A leitura não acontece linearmente como uma mera relação causa e efeito entre o estímulo visual e a percepção deste pelo lobo occipital. Ao contrário, existe uma intensa e específica atividade de cada estrutura neurológica participante do processamento da leitura, estabelecendo uma rede articulada de conexões caracterizada pela decussação e articulação não linear das rotas neurológicas. Essa complexa rede de conexões envolve o tratamento do estímulo visual pela retina, transformando-o em estímulo nervoso e conduzindo-o para os dois hemisférios occipitais. Posteriormente, é iniciado um trabalho de triagem em que as imagens correspondentes a traços gráficos serão enviadas e processadas no hemisfério esquerdo, na região occipito temporal ventral, e as demais imagens na região correspondente no hemisfério direito. Nesse processo o

corpo caloso é uma estrutura fundamental para o processamento da leitura, atuando como articulador e condutor da atividade química e elétrica entre os hemisférios encefálicos. Da região occipito temporal ventral onde as letras estão sendo processadas, a informação é lançada para mais adiante no lobo temporal e, as projeções para todas as áreas que processam a linguagem articulada, com ênfase, na região que processa o significado. Desta forma, percebe-se que uma extensa área é envolvida no processamento da leitura.

O processamento da leitura como um fenômeno entrelaçado com outros processamentos

A leitura é um fenômeno de linguagem em que durante seu processamento existe a necessidade de correlação com outras áreas cognitivas, com outros processamentos. Por exemplo, para a construção do sentido da palavra, várias áreas neurológicas temporais, frontais e parietais são convidadas a participar. Assim, para compreender o significado e recuperar o sentido das palavras não basta a atividade articulada entre a retina, a região occipito-temporal-ventral esquerda, a área auditiva no lobo temporal e a área da fala no lobo frontal. Em resumo, construir o sentido exige não apenas as imagens da via fonológica e lexical, mas de vias olfativas, gustativas, cinestésicas, entre outras. Desta forma, ler envolve uma conexão entre os lobos occipital, temporal e frontal e entre estes e várias estruturas espalhadas pelo encéfalo, gerando vários processamentos articulados de acordo com o contexto linguístico envolvido na leitura.

Nesse contexto, Dehaene comenta que algumas estratégias de ensino podem ser melhor adaptadas do que outras à organização neurológica do aluno, se referindo fundamentalmente ao método global, que ignora o processamento como algo analítico, gradativo e não linear.

Segundo Dehaene, compreender o processamento neurológico da leitura pressupõe compreender a sua filogênese e ontogênese, indagando como o cérebro do Homo Sapiens teve condições para se adaptar à leitura se ela emergiu posteriormente. Dito de outra forma, como cada criança pode ter uma base neurológica para a leitura se na evolução da nossa espécie a leitura surgiu significativamente depois dos nossos antecedentes?

Uma ideia inicial é a de que a capacidade do primata de reconhecer formas e rostos, condição associada a sua sobrevivência, foi redirecionada

pelo ser humano para a aprendizagem das letras quando a necessidade de ler também passou a ser uma condição necessária para a sua sobrevivência.

Porém, será, então, que o cérebro humano pode redirecionar o que quiser como um órgão elástico capaz de abstrair tudo o que for necessário a sua sobrevivência?

Nesse sentido, Dehaene debate e comenta com base em alguns experimentos de que existem duas questões centrais:

- a) O cérebro do ser humano não é virgem; e
- b) A capacidade do cérebro humano é limitada.

Assim, o cérebro humano se desenvolve a partir da relação entre uma base fixa e um campo de possibilidades amplo, embora limitado, capaz de permitir uma nova aprendizagem a partir de uma velha. Esse fenômeno Dehaene denominou de reciclagem neuronal.

A reciclagem neuronal não corresponde à noção de plasticidade do sistema nervoso difundida, por exemplo, pela Neuropsicologia russa de Luria e seus colaboradores, pois essa noção permite acreditar que o cérebro tem uma capacidade ilimitada de aprender.

Nesse contexto, vale a pena destacar que na perspectiva filosófica evoluir significa agregar um novo elemento e preservar outro, ou seja, evoluir não é uma mudança total, absoluta. Esta significaria uma mutação e não uma evolução.

Em resumo, nosso cérebro se especializou para a leitura porque já possuía uma base para reconhecer formas visuais.

Com base nisso, Dehaene discute que o cérebro não evoluiu para absorver a escrita, mas sim a escrita que, ao emergir no plano social, das relações humanas, evoluiu dentro dos limites neurológicos possíveis. É justamente por isso que todas as escritas partilham traços comuns relacionados com os limites dos circuitos visuais. Dito de outra maneira, as diferentes formas de escrita só existem porque são compatíveis com os limites fisiológicos do olho e do encéfalo humano.

Fazendo uma analogia com a língua oral, todas as línguas humanas se desenvolveram dentro de um espectro acústico com frequências possíveis de serem percebidas pelo ouvido humano.⁴¹

⁴¹ Em discussões com a Dr^a Marileia Silva dos Reis (UNISUL), ela destacou que é visível para Dehaene que a linguagem falada se beneficiou de uma evolução seletiva, dada a sua existência de cerca de 200 mil anos (e a escrita, só 8 mil anos), evolução que até permitiu ao

Essa discussão permite pensar que é justamente o entrelaçamento entre o plano biológico e social da linguagem humana o que orienta a sua evolução. Assim, se por um lado à função (no plano social) determina a forma (no plano biológico) dentro das amplas e limitadas possibilidades pré-determinadas pelo organismo, por outro a forma (no plano biológico) evolui influenciando a função (no plano social).

Desta forma, a qualidade na aprendizagem da leitura pode estar relacionada com a interação harmônica entre o processamento de leitura e os métodos de ensino. Mas como garantir essa interação harmônica?

Dehaene permite algumas reflexões nesse sentido, mas a mais pertinente para este trabalho é considerar a necessidade de ensinar sem contrariar a dinâmica de funcionamento biológico da leitura. Ensinar pressupõe métodos e estratégias compatíveis com a atividade de processamento da leitura, que é analítica, através de uma sequência gradativa que passa pelas vias fonológica e lexical.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas considerações anteriores, deve-se perguntar se a educação escolar dos anos iniciais do ensino fundamental é congruente com a biologia da leitura.

Nesse sentido, a experiência tem mostrado várias lacunas nos modelos de ensino e nas práticas pedagógicas escolares brasileiras em relação à leitura, entre elas, temos:

a) **Reduzir o conceito de leitura:** geralmente a leitura é compreendida como uma mera transformação dos grafemas em fonemas, fazendo com que o ensino da leitura fique preso a atividades mecânicas de reconhecimento de letras e palavras. O significado e a construção do sentido ficam negligenciados.

b) **Tratar a leitura e a escrita como um único fenômeno:** comumente as escolas ensinam a escrever através da leitura dos nomes das

cérebro humano adaptar-se à formação de estruturas cerebrais próprias da linguagem oralizada. Mas, contrariamente, à linguagem falada, a escrita é que evoluiu, e não o cérebro, que apenas se “especializou”. É justamente o alto grau de especialização dos neurônios o que permite a sua reciclagem.

letras, repassando a falsa ideia de que escrever e ler correspondem a um único processo.

c) **Ensinar a ler de forma global e não alfabética:** quase sempre a escola desconsidera que o sistema escrito do português brasileiro é alfabético, orientando atividades que levam os alunos a reconhecer palavras em sua totalidade, como se o sistema escrito fosse ideográfico.

d) **Confundir alfabetização com letramento:** com bastante frequência alunos letrados são interpretados como alfabetizados.

As discussões propostas por Dehaene permitem não apenas redimensionar o conceito de leitura como repensar a prática de ensino desta.

No geral, os estudos atuais sobre processamento da leitura demonstram que ler envolve uma complexa atividade neurológica que não pode ser negligenciada pela educação.

Nesse sentido, deve haver consensualidade entre o processamento neurológico envolvido na leitura e os seus métodos de ensino, buscando, sobretudo, melhorar a qualidade da aprendizagem e o prazer pela leitura.

O sistema educacional precisa levar em conta que ler não pode ser confundido com o simples adivinhar, decifrar ou copiar letras e palavras. Ler é, acima de tudo, compreender o texto e construir sentido.

Para finalizar, sugerimos que todos os atores envolvidos direta ou indiretamente com o campo da aprendizagem formal, professores, linguistas, psicólogos, fonoaudiólogos, filósofos, entre outros, somem forças, no sentido de mudar a visão reducionista de leitura como uma mera atividade comunicativa e mecânica.

REFERÊNCIAS

DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007 (trad. para o port. Por L. SCLIAAR-CABRAL).

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: ESTUDO DE CASO DA APLICAÇÃO DA PROVINHA BRASIL EM CRIANÇAS DE 2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Sali Hadres (PPGCL-UNISUL)

REFAZENDO UM PERCURSO

Ao longo dos últimos cinco anos o Ministério da Educação tem produzido amplo material de referência para subsidiar as discussões no tocante à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Esse processo inicia em fevereiro de 2004 quando o MEC, via Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), lançou o programa: Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

No início desse mesmo ano o programa realizou sete encontros regionais com vários sistemas de ensino, levantando, a partir dessas discussões, temas que deram origem à publicação de um documento denominado: **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais (2004)**, e cujo objetivo era, com base nas discussões realizadas nesses encontros, trazer subsídios legais e teórico-metodológicos para articulação e implantação dessa nova modalidade de ensino.

Entre os anos de 2004 e 2006 o MEC produziu três relatórios referentes ao tema, cujo objetivo era continuar subsidiando as discussões no tocante aos aspectos legais, as implicações administrativas e pedagógicas decorrentes da implantação de ensino fundamental de nove anos.

No decorrer do ano de 2006 o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), publicou um documento intitulado: **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2006)**, cujo objetivo, em linhas gerais, era fundamentar as discussões no âmbito das redes de ensino, em especial, focando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de seis anos, sem desconsiderar a infância – entendida dos seis aos dez anos de idade.

Em síntese, o documento, composto por nove capítulos, aborda temas como:

- a) **Conceito de infância:** contextualização histórica e social do conceito de infância, infância e modernidade, desenvolvimento humano, cultura e conhecimento na elaboração de propostas pedagógicas que levem em consideração a particularidade desse período da vida humana;
- b) **Infância e escola:** ênfase na criança dos seis aos dez anos. Discute os saberes e fazeres desta etapa do desenvolvimento e como a escola pode oportunizar a estas crianças vivenciar a infância na escola, assegurando as diversas formas de expressão e o desenvolvimento pleno da criança na escola;
- c) **O lúdico como um dos princípios da prática pedagógica,** possibilitando uma reflexão sobre a brincadeira e o lúdico nos tempos e espaços da escola e das salas de aula;
- d) **A criança dos seis anos e as áreas do conhecimento.** Atitude de curiosidade científica e de reflexão do professor visando romper práticas pedagógicas cristalizadas;
- e) **Alfabetização e letramento:** propõe repensar a prática pedagógica a partir da discussão destes conceitos organizando o trabalho pedagógico, buscando o letramento;
- f) **Avaliação e aprendizagem na escola do ponto de vista da prática pedagógica.** Propõe pensar instrumentos, oportunidades e procedimentos que rompam com o caráter meramente classificatório e de verificação de saberes.

Esse documento, além de ter sido disponibilizado impresso a todas as escolas públicas do Brasil, durante o ano de 2006, pode ser acessado, na íntegra, no site do Ministério da Educação.

Agora em 2009 o MEC produziu um novo documento, intitulado: **Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação (2009)**, com o objetivo de subsidiar gestores, conselhos escolares, comunidade escolar e demais órgãos e instituições, tendo em vista que o prazo para implantação dessa nova modalidade de ensino, conforme a Lei nº 11.274/06, é o ano de 2010.

Na esfera estadual, a implantação do ensino de nove anos se deu através do Decreto nº 4.804, de 25 de outubro de 2006, a partir de 2007, com ingresso na primeira série aos seis anos completos em primeiro de março.⁴²

Em novembro de 2006, através de Instrução Normativa nº 22, a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, com base nas disposições legais vigentes, resolveu dispor sobre alguns pontos importantes para a organização e reestruturação dessa nova modalidade de ensino.⁴³

Em síntese, essa instrução normativa, além de reafirmar o disposto no Decreto nº 4.804/2006, com relação à implantação gradativa do ensino fundamental de nove anos e definição pela organização por série com a adoção da nomenclatura: primeira a quinta série e sexta a nona série, definiu ainda:

- Artigo 3º - Princípio da Compatibilidade – as crianças matriculadas no sistema anterior à publicação da Lei nº 11.274/06 e que frequentam a primeira série do Ensino Fundamental, **excepcionalmente neste período de transição 2006/2007 deverão ser promovidas para a segunda série** (grifo meu).

- No Artigo 4º - Princípio da Flexibilidade – poderá haver migração da matriz de oito anos para a de nove anos e vice-versa, nos casos de transferência entre estabelecimentos de ensino do país com base nos artigos 23 e 24 da Lei nº 9.394/96.

- No Artigo 5º - rediscussão e adequação do Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Escolar à nova reorganização do Ensino Fundamental, levando em consideração os referenciais teóricos e metodológicos postos na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/1998, no documento produzido em 2005 denominado Estudos Temáticos, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais/1998.

- Artigo 6º - acompanhamento do processo ensino e aprendizagem de forma contínua e sistemática, entendendo a avaliação como processual e diagnóstica, respaldada no desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. O Parágrafo Único reafirma que a avaliação do

⁴² O Decreto nº 4.804/2006/SC dispõe sobre a implantação dessa modalidade de ensino de forma gradual, a partir do ano de 2007, com entrada na primeira série aos seis anos de idade completos até primeiro de março. Nesse mesmo documento fica determinada também a nomenclatura de primeira a quinta série e de sexta a nona série, respectivamente

⁴³ Leis Nº 11.114/2005, Nº 11.274/2006, Decreto nº 4.804/2006/SC, Pareceres 239/05 e 317/06/CCE/SC

rendimento escolar seguirá o previsto na Resolução nº 023/00/CEE/SC.
44

- Artigo 7º - propõe a adequação dos espaços físicos, dos brinquedos, dos recursos e materiais didáticos de acordo com o desenvolvimento infantil.

- Artigo 8º - Essa nova modalidade de ensino exige a criação de espaços de formação continuada permanente para os professores. O Parágrafo Único desse artigo refere a importância de assegurar-se no Projeto Político-Pedagógico das escolas que os professores que atuarão **nas 1ªs séries iniciais dos anos iniciais sejam alfabetizadores com maior qualificação e experiência para atender as especificidades dessa faixa etária** (grifo meu).

- Artigo 9º - É reiterado que a matrícula aos seis anos de idade completos no Ensino Fundamental implica que a Pré-Escola deverá atender as crianças que completarem seis anos no decorrer do ano letivo, garantindo a oferta e a qualidade da Educação Infantil. (IN.22/2006,p. 1-2)

Ainda no decorrer do ano de 2006, o Conselho Estadual de Educação dispõe, através da Resolução nº 110/06/CEE/SC, sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Para além da ampliação de pontos como a duração, esse documento vai dispor ainda sobre os princípios, direitos, matrícula, **responsabilidade das mantenedoras**, organização, credenciamento e transferência de alunos.

A Resolução, nas suas Disposições Finais, afirma que as mantenedoras das redes públicas e privadas devem elaborar seus planos de implantação dessa nova modalidade de ensino em consonância com as orientações postas nesse documento, objetivando assegurar a qualidade do ensino oferecido por essas instituições.

No tocante ao Capítulo V – Da responsabilidade das Mantenedoras, é importante ressaltar que no Artigo 9º, item IV, há uma referência que necessita ser destacada, no que diz respeito ao dever das mantenedoras: **propiciar ambiente pedagógico necessário ao processo de alfabetização a partir da 1ª série do ensino fundamental** (Res.110/2006, p. 3).

⁴⁴ A Resolução nº 023/00/CEE/SC estabelece as diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Básica e do Ensino Profissional Regular nos estabelecimentos de ensino que integram o Sistema Estadual de Educação. Atualmente esta Resolução foi substituída pela Resolução 158/12/2008/CEE/SC.

É pertinente atentar para essa disposição, que se fez presente tanto na Instrução Normativa nº 22/11/06/SED, quanto na Resolução nº 110/06/CEE/SC, em virtude de uma grande polêmica instaurada em diferentes momentos, ao longo desses três anos de implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede pública, sobre o momento do início da alfabetização. Em muitas escolas, ficou ou ainda permanece evidente, tanto o desconhecimento da legislação, quanto à falta de compreensão com relação ao início do processo de alfabetização aos seis anos e quanto às implicações envolvidas quando não se tem clareza com relação à série que vai dar início ao processo de alfabetização.

Durante o ano de 2006 e parte de 2007, na esfera pública estadual em Santa Catarina, participei em diferentes momentos de encontros realizados pela Gerência da minha região, com o objetivo de discutir o ensino de nove anos. Boa parte dessas discussões focou prioritariamente o aspecto Lúdico como um dos princípios norteadores da prática pedagógica.⁴⁵ Essa discussão, muitas vezes com pouco aprofundamento teórico sobre o tema, produziu uma grande polêmica com relação à prática pedagógica, marcada predominantemente pela entrada do jogo ou da brincadeira no espaço da sala de aula.

No município de Garopaba o ensino fundamental de nove anos foi implantado seguindo os moldes da rede estadual. No âmbito pedagógico, as discussões acabaram também sendo centradas em torno do caráter lúdico na aprendizagem, mas foram limitadas em virtude do pouco aporte teórico que subsidiou as discussões. Além dessa dificuldade, o município também ficou à margem das discussões com relação às implicações administrativas, legais e pedagógicas que envolvem essa nova modalidade de ensino.

Exatamente por entender que a implantação do ensino fundamental de nove anos exige das instituições e dos sistemas de ensino uma reflexão profunda e profícua sobre as ações e metas a serem delineadas, pensadas e estruturadas no decorrer da implantação, tomo como objeto de análise os resultados obtidos a partir da aplicação da Provinha Brasil – 1ª etapa/2009, em turmas de 2ª série do ensino fundamental de nove anos, de escolas da rede pública (municipal e estadual) de Garopaba/SC, tomando por referência, para a reflexão, o que está posto nos documentos: Ensino

⁴⁵ O foco desta pesquisa não é o Lúdico, e por isso não aprofundaremos as discussões sobre esse tema. A referência aqui feita se deve à necessidade de indicar o percurso, e até mesmo o foco das discussões ao longo desses três anos de implantação do ensino de nove anos no estado de Santa Catarina

fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (MEC/2006) e as orientações legais que têm sido produzidas pelo MEC/SEB/CNE e Secretaria Estadual de Educação/SC ao longo dos últimos anos, e que deveriam nortear o trabalho pedagógico nas redes de ensino.

DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DA COLETA DOS DADOS

A Provinha Brasil foi criada, em 2008, para subsidiar e ampliar as discussões, além dos documentos já referidos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), com o propósito de diagnosticar os níveis de alfabetização das crianças após o término do primeiro ano de escolarização, servindo de base para instrumentalizar o professor no que tange às questões de conteúdos de ensino, re-planejamento dos procedimentos teórico-metodológicos, assim como dos objetivos e metas a serem atingidas ao final da segunda série do ensino fundamental de nove anos.

A provinha Brasil é, antes de tudo, um instrumento de avaliação diagnóstica, diferente da Prova Brasil, aplicada aos alunos da quarta e da oitava série do ensino fundamental de oito anos (quinto e nono anos do ensino fundamental de nove anos), e que tem caráter classificatório, sendo um dos quesitos que compõe o índice do IDEB46.

Como instrumento diagnóstico, a Provinha Brasil é aplicada em dois momentos distintos das etapas do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A primeira etapa é realizada no início do ano letivo, entre final de março e início de abril, e a segunda etapa ao final do ano letivo, entre final de novembro e início de dezembro da segunda série do ensino de nove anos.

O MEC disponibiliza via internet o kit composto por 7 cadernos: Caderno do aluno, Caderno do professor I, Caderno do professor II, Guia de correção, Informe Gestor, Passo a passo e Reflexões sobre a prática.

⁴⁶ Índice de desenvolvimento da educação básica, criado pelo Inep em 2007. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep (Prova Brasil e SAEB) e em taxas de aprovação.

O Caderno do aluno – composto pelo teste em si – é constituído por:

- 28 páginas, incluindo a capa;
- 1 exemplo de questão inicial para ensinar aos alunos como responder ao teste;
- 24 questões de múltipla escolha.

As questões de múltipla escolha são de três tipos, em consonância com a forma de aplicação:

- a) questões cujo enunciado precisa ser totalmente lido pelo professor/aplicador;
- b) questões cujo enunciado precisa ser parcialmente lido pelo professor/aplicador;
- c) questões cuja leitura será realizada apenas pelo aluno.

Os dados foram coletados durante a segunda quinzena de março do corrente ano nas turmas de segunda série do ensino fundamental de nove anos em duas redes públicas distintas:

- a) Quinze turmas de 2ª série de 11 escolas da rede pública municipal da Garopaba/SC, perfazendo um total de 203 alunos submetidos à avaliação Provinha Brasil 1ª etapa/2009, sendo os aplicadores três integrantes do corpo técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação desse município;
- b) Duas turmas de 2ª série de uma escola da rede pública estadual do Município de Garopaba/SC, perfazendo um total de 33 alunos igualmente submetidos à avaliação denominada Provinha Brasil 1ª etapa/2009, aplicada igualmente no mesmo período, sendo o aplicador, nesse caso, integrante do corpo técnico-pedagógico da U.E. da rede pública estadual desse município.

A opção por comparar duas redes distintas se deu em virtude de um contraste bastante significativo na compreensão e no encaminhamento pedagógico das questões pertinentes ao ensino de nove anos, principalmente no que diz respeito ao início do processo de alfabetização na primeira série, e que se deu exatamente na esfera pública, dentro de uma unidade escolar específica da rede estadual (escola da área central de Garopaba), não ocorrendo a mesma compreensão nas escolas da rede pública municipal de Garopaba.

A Província Brasil adota a seguinte escala de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos:

Nível I até 10 acertos

Nível II de 11 a 15 acertos

Nível III de 16 a 18 acertos

Nível IV de 19 a 22 acertos

Nível V de 23 a 24 acertos

Cada um desses níveis tem descritores de habilidades característicos, e passar de um nível para outro subentende que o aluno tenha consolidado as habilidades do nível anterior.

DA ANÁLISE DOS DADOS

Os recortes realizados para a escrita deste texto são compostos dos seguintes dados:

1) O primeiro recorte realizado toma como referência a média aritmética dos níveis obtidos pelas turmas da rede pública municipal e as turmas da rede pública estadual.

Tabela 1 – Média aritmética dos níveis obtidos pelas redes municipal e estadual na Província Brasil/2009 – 1ª etapa.

Escolas	Média	Nível	Habilidades
Municipais	14,30	II	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolveram habilidades de ler palavras;- Identificam sílabas simples e letras com um único som;- Reconhecem o valor sonoro de uma sílaba;- Reconhecem letras escritas;- Reconhecem a finalidade e o assunto de texto do contexto escolar apoiados nas características gráficas.
Estadual	21,50	IV	<ul style="list-style-type: none">- Localizam informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio de características gráficas;- Inferem informações em textos curtos;- Identificam a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes;- Reconhecem o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte;- Localizam informações explícitas, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos.

Entre os anos de 2006/2008 minha atuação como assistente técnico-pedagógico na rede pública estadual oportunizou a participação em três encontros oferecidos pela nossa gerência com o intuito de discutir sobre o ensino fundamental de nove anos. Ao longo desses anos ficou muito clara a dificuldade do setor de ensino da gerência em subsidiar as discussões sobre o tema. O foco das discussões ficou limitado ao lúdico, em uma perspectiva bastante simplificada.

Muitos profissionais saíram dessas discussões compreendendo que as crianças aos seis anos deveriam ter ampliado seu tempo para brincadeiras, desconsiderando, porém, a perspectiva do lúdico como processo psicológico, processo de desenvolvimento e aprendizagem.⁴⁷ O Lúdico aparece como uma ampliação dos tempos e espaços na escola para que as crianças pudessem brincar mais.

O brincar, enquanto experiência cultural, requer um olhar observador do professor para compreender a própria dinâmica do brincar e das interações que constituem e fundamentam os sujeitos envolvidos nessas práticas, e até mesmo o próprio caráter lúdico na aprendizagem (reflexões sobre o que seja lúdico, quais as finalidades e a quem servem as atividades lúdicas planejadas). No entanto, esse caráter fundamental do lúdico foi apagado ou não devidamente aprofundado. As discussões restritas ao universo de um brincar limitado pela incompreensão e marcado pela restrita fundamentação teórica impossibilitaram um avanço significativo nos fazeres e saberes da escola.

No município de Garopaba as discussões, aparentemente, também giraram em torno da questão do lúdico como o eixo principal do ensino de nove anos, e da mesma forma que ocorreu em nossa gerência, elas foram muito restritas teoricamente e não houve um espaço ampliado e continuado para aprofundar as discussões referentes ao lúdico e ao próprio caráter administrativo, legal e pedagógico do ensino fundamental de nove anos.

Outro aspecto fundamental e comum nas discussões nas duas redes foi a compreensão de que o processo de alfabetização não era mais um objetivo da primeira série. A própria adoção da não-retenção acabou por respaldar uma ideia de que a alfabetização não era mais prioridade na primeira série do ensino de nove anos. Como não havia mais reprovação e a primeira série estava sendo entendida, por muitos, como um pré-escolar “forte”, a alfabetização ficou relegada a uma outra série não bem definida,

⁴⁷ Ler mais sobre esse assunto em Vygotsky (1987).

e no caso da rede pública municipal de Garopaba compreendeu-se que a alfabetização poderia ocorrer até a terceira série.

Na unidade da rede pública estadual a compreensão se deu por outro viés; era importante adequar o planejamento para receber estas crianças de seis anos, mas não se entendia que a alfabetização ficaria para outra série, mesmo não havendo retenção.

Em 2007 o trabalho com os professores das primeiras séries foi dificultado porque não havia orientações claras para o desenvolvimento do trabalho partindo da gerência. Ao longo do ano, esta unidade da rede pública estadual foi desenvolvendo seu trabalho, buscando soluções e realizando discussões para que se pudesse efetivamente instrumentalizar as práticas e mudanças relacionadas ao ensino de nove anos, levando em consideração aquilo que estava sendo proposto nos documentos oficiais.

Quando teve início o ano letivo de 2008, o trabalho nessa escola da rede pública estadual já se delineava com muito mais consistência e clareza nos objetivos. O planejamento contemplava conteúdos adequados à faixa etária, o lúdico era uma possibilidade de trabalho pedagógico e a alfabetização e o letramento eram pressupostos do trabalho já na primeira série.

Como se pode observar na tabela 1, uma possibilidade de leitura dos dados coletados aponta para as implicações dos diferentes modos de compreensão adotados pelas duas redes:

- a) Na rede pública municipal, ao compreender-se que a alfabetização não era mais uma tarefa prioritária da primeira série, a média das turmas pesquisadas ficou em torno de 14,3 acertos – nível II;
- b) Na rede pública estadual, atente que é naquela unidade escolar em específico que a média de acertos das questões ficou em torno de 21,5 acertos – nível IV.

2) O segundo recorte mostra a média percentual de erros nas questões envolvendo traçado de letra (Q14) – Tabela 2 – e a leitura de textos (Q11, Q16 – Q24) – Tabela 3.

Tabela 2 – Média percentual de erros da questão 14.

Escolas	% de erro	Descritor
Municipais	61,0 %	D1-Reconhecer letras e sílabas: reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
Estadual	30,5 %	

Com relação à inclusão da questão 14, relacionada ao descritor de reconhecimento das diferentes grafias, chama a atenção o fato, tanto no município – com um percentual de erros de 61% – quanto na própria escola estadual – com um percentual de 30,5% –, de que tantas crianças, ao ingressar na segunda série após um ano de escolarização, ainda não tenham construído o conceito de letra⁴⁸, ou seja, não têm claras as questões referentes ao aspecto gráfico e funcional da letra. Essa questão é no mínimo intrigante do ponto de vista da alfabetização, e deveria levar os professores das séries iniciais a refletir com muito cuidado sobre o que está sendo entendido e como tem sido encaminhado o processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Tabela 3 – Média percentual de erros das questões 11 e 16 a 24.

Escolas	% de erro		Descritores
	Q11	Q16-24	
Municipais	40,0 %	59,0 %	Q11 – D8-Identificar a finalidade do texto: Antecipar a finalidade com base no suporte ou nas características do gênero ou só na leitura individual.
Estadual	10,0 %	22,0 %	Q16-24 – D6-Localizar informações explícitas no texto; D7-Reconhecer assunto de um texto; D8-Identificar a finalidade do texto; D9-Estabelecer relações entre partes do texto; D10-Inferir informação.

Com relação aos dados coletados referentes às questões envolvendo leitura de texto, se considerarmos o que vinha sendo entendido na rede municipal de Garopaba com relação à alfabetização (como um objetivo a atingir posterior à primeira série), é possível observar que os resultados apenas confirmam essa compreensão. Os resultados obtidos pela escola de rede estadual também podem ser lidos a partir da compreensão que se verificou nessa escola. Ali, alfabetizar foi uma prerrogativa já estabelecida para a primeira série do ensino de nove anos.

É isso que os resultados obtidos a partir da aplicação da Provinha Brasil podem nos indicar, independente de método ou proposta de alfabetização – e cabe ressaltar que não houve possibilidade de cruzamento e análise entre métodos ou propostas de alfabetização aplicadas pelas

escolas pesquisadas. O que mais marca os resultados da provinha Brasil, nesse estudo de caso, não é necessariamente o desempenho dos alunos, mas talvez a necessidade de um olhar mais apurado sobre as implicações da implantação do ensino fundamental de nove anos ocorrendo à margem ou à revelia dos documentos produzidos ao longo desses anos e do próprio desconhecimento desses documentos por parte dos gestores educacionais, dos professores, das instituições formadoras dos profissionais da educação e dos demais órgãos competentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no estado de Santa Catarina, mais especificamente da minha região, observo que muitos pontos importantes têm passado à margem do nosso olhar mais crítico e reflexivo. Dentre eles os aspectos administrativos, legais e pedagógicos têm se encaminhado ao largo de um processo que exige de nós, profissionais da educação, uma postura mais engajada e consciente dos nossos compromissos no que diz respeito à implantação de políticas públicas de educação.

Particularmente, preocupa-me sobremaneira o rumo que pode tomar a implantação dessa modalidade de ensino, quando nós não assumimos nosso papel de educadores, formadores e gestores educacionais.

A realidade que encontro hoje, por exemplo, como diretora de ensino da rede pública municipal de Garopaba, é bastante inquietante, e ao mesmo tempo reveladora das consequências dos nossos compromissos, nesse caso, não assumidos enquanto gestores educacionais.

Numa sociedade em que o acesso à informação, pelo menos dentro das secretarias de educação, é algo possível, torna-se inaceitável o desconhecimento dos documentos produzidos tanto na esfera federal, quanto na esfera estadual a respeito do ensino fundamental de nove anos, principalmente se considerarmos que hoje não é preciso ir a Brasília, nem se deslocar até Florianópolis para ter acesso aos documentos, propostas e legislação que vêm sendo produzidos e divulgados por via impressa ou eletrônica. Mas que, sem sombra de dúvida, exigem de nós compromisso ético, técnico, profissional e político. Talvez não tenhamos assimilado ainda que a educação não é um ato neutro e que a responsabilidade é sempre uma questão de assumir ou não nossos papéis, e não de delegá-los a outros.

Durante esses últimos quatro anos tenho buscado compreender, fundamentar, questionar, pesquisar, discutir, às vezes solitariamente, os rumos que estamos dando ao ensino de nove anos. Não é suficiente dizer que já implantamos ou vamos implantar essa modalidade de ensino até 2010, como prevê a legislação. É preciso estar atento, no mínimo, às implicações desse processo e o que isso irá produzir.

É preciso refletir sobre o que está posto como objetivos nos documentos com relação ao ensino de nove anos:

Possibilitar a ampliação do tempo para a alfabetização e o letramento. Então, qual o sentido de iniciar esse processo de alfabetização e letramento somente na segunda ou terceira série dessa modalidade de ensino?

Aumentar o tempo de escolaridade e conseqüentemente o nível de escolarização. Se o intuito é ampliar a escolaridade, por que manter nossos alunos à margem do processo de alfabetização e letramento, por pelo menos um ano, sob a desculpa de que aprender a ler e escrever aos seis anos é muito prematuro, como se nossos alunos não vivessem inseridos em práticas sociais de leitura e escrita?

E por fim, em que iremos melhorar as condições de igualdade e qualidade na educação básica se a escola ainda insiste em negar aos seus alunos uma possibilidade efetiva e significativa de aprender a ler e escrever em situações reais de uso da língua, ou melhor, contextualizadas nas próprias práticas sociais de letramento desses alunos?

Essas são apenas algumas indagações possíveis, nos limites deste texto, no tocante ao ensino de nove anos. No mundo do possível elas podem nortear nossas decisões e nossas escolhas. No mundo do provável talvez elas possam, pelo menos, provocar inquietações, e quem sabe até mudanças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do processo de implantação*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. MEC/INEP. *Provinha Brasil*. Brasília: INEP, 2009.

MASSINI G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras*. São Paulo: Scipione, 2001.

SANTA CATARINA. *Decreto nº 4.804, de 25 de outubro de 2006*. Dispõe sobre a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Florianópolis, 2006.

_____. *Instrução Normativa nº 22, de novembro de 2006*. Secretaria de Estado da Educação. Dispõe sobre a Duração do Ensino Fundamental de Nove Anos. Florianópolis, 2006.

_____. *Lei nº 11.274, de 2006*. Dispõe sobre a Duração do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Matrícula Obrigatória aos Seis Anos. Brasília, 2006.

_____. *Resolução nº 110, de 12 de dezembro de 2006*. Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre a Duração do Ensino Fundamental de nove Anos. Florianópolis, 2006.

_____. *Resolução nº 158, de 25 de novembro de 2008*. Conselho Estadual de Educação. Estabelece as Diretrizes da Avaliação da Educação Básica. Florianópolis, 2008.

_____. *Secretaria de Estado da Educação - SED/DIEB*. Ensino fundamental de nove anos na rede pública estadual. Mimeo. Florianópolis, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação - SEB/DIEB. *Orientações para a organização e funcionamento das U.E.s da Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Ensino de SC para 2009*. Mimeo, Florianópolis, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

QUANDO O LETRAMENTO NÃO DESINVENTA A ALFABETIZAÇÃO: COMBATE AO ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL

Marileia Reis (PPGCL/Unisul)

A BASE BIOLÓGICA DA LEITURA

A mecânica neuronal que envolve o processamento da leitura é admirável pela sua precisão e eficácia. A compreensão da sua organização firma-se no século XXI, com os progressos alcançados pelas descobertas das neurociências e da psicologia cognitiva, com base na revelação dos mecanismos neuronais do ato de ler.

Dehaene (2007), em *Les neurones de la lecture*, apresenta algumas reflexões sobre as bases neuronais da leitura, bem como as novas (e revolucionárias) implicações pedagógicas no ensino desta habilidade, decorrentes das descobertas alcançadas, a partir das neurociências e das tecnologias de última geração, como, por exemplo, ressonância magnética (IRM), eletroencefalografia (EEG) e magneto-encefalografia (MEG).⁴⁹

Em *Les neurones de la lecture*, uma das maiores contribuições do trabalho de Dehaene é a clareza com que ele concebe que o mais eficiente ensino de leitura será sempre aquele que menos contrariar a dinâmica da biologia neuronal desta habilidade, ou seja, aquele ensino que, em maior grau, facilitará o processo de reciclagem dos neurônios e, por extensão, a sua própria especialização.

A obra é uma apaixonante descoberta dos circuitos dos neurônios mobilizados para a leitura. Graças à tecnologia de ponta, que permite a realização de neuroimagens (IRM, EEG e MEG), mapeia-se a topologia neuronal da referida habilidade: uma rede complexa e crescente que implicaria as vias visuais (que reconhecem as letras), as vias auditivas e motoras da palavra oral e as vias que processam o sentido. E é o conhecimento destas bases neuronais da leitura que vai orientar o profissional da educação igualmente sobre a forma como a criança vai aprender o sistema escrito.

⁴⁹ Traduzido para o português pela professora Leonor Scliar Cabral, em 2008. [No prelo].

Destas evidências, a certeza em Dehaene sobre o fracasso do ensino pautado no método global de alfabetização, só será entendida quando o sistema de ensino, junto ao professor-alfabetizador, reconhecer e buscar a unificação das pesquisas pedagógicas, psicológicas e neurocientíficas. Para o autor, “uma neurociência da aprendizagem da leitura se torna possível e nos permite, enfim, progredir numa problemática frequentemente muito ideologizada” (p. 18).

Entretanto, na formação do professor-alfabetizador, nem sempre é contemplada toda essa base biológica por que passa a mecânica neuronal, além de se desconsiderar a sua importância no complexo processo que compreende a aprendizagem inicial da leitura. A escola tem-se limitado mais ao papel social de acomodação da criança na escola do que ao efetivo aproveitamento do saber científico sobre o processamento da leitura: quando muito, limita-se a discutir o método de alfabetização a ser adotado. E, se o ingresso da criança na escola mudar para os seis anos de idade, com certeza, o mais que ela acaba se envolvendo é com o cumprimento da lei, como tem ocorrido, sem vincular tal medida ao desenvolvimento cognitivo e biológico que implicam transformações cerebrais para a aprendizagem da leitura nesta nova faixa etária.

No Brasil, com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, instituída pela lei nº 11. 274, em 6 de fevereiro de 2006, estabelece-se a inclusão de crianças de seis anos de idade na instituição escolar. Um fator importante para a inclusão dessas crianças (de seis anos) no sistema de ensino “deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos”, obtendo, inclusive, melhores médias de proficiência em leitura. (cf. SAEB, 2003 apud MEC, 2007, p. 5-6).

Assim, o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla”. (cf. MEC, 2004, p. 17).

Mesmo assim, a alfabetização ainda continua sendo abordada como fenômeno de natureza predominantemente mecânica e comunicativa: para Dehaene, ainda no século XXI, temos que aceitar que conhecemos melhor o funcionamento do nosso carro ou do nosso computador do que o nosso próprio cérebro.

No séc. XXI pode se aceitar que uma pessoa culta conheça melhor o funcionamento de seu carro ou de seu computador do que de seu próprio cérebro? Nosso sistema escolar, por muito tempo submetido aos riscos da intuição deste ou daqueles que decidem, não pode mais aceitar submeter-se a reforma após reforma sem que os conhecimentos das neurociências cognitivas não sejam levados em conta. Pais, educadores e políticos, ademais, já compreenderam muito bem: muitos se entusiasmam pelas novas imagens do cérebro, ao risco muitas vezes de desconhecer os limites ou de caricaturarem as implicações para o ensino (p. 22). [Tradução de Scliar-Cabral]

Hoje, para a visualização destas novas imagens do cérebro e das regiões ativadas no processo de decodificação das palavras, basta recorrermos à imagem por ressonância magnética: em poucos minutos poderemos seguir passo a passo “o percurso das palavras desde a análise da sequência das letras até o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso ao sentido” (p. 22). Segundo Dehaene,

uma teoria da leitura se desenha, sobre esta base empírica. Ela descreve como funcionam os circuitos corticais herdados de nosso passado evolutivo e que, bem ou mal, foram adaptados para a leitura. Ela explica como as redes de neurônios aprendem a ler: por quais mecanismos, chegados à idade adulta, lemos com tanta eficácia; de onde provém que algumas crianças sofram de dislexia e como podemos visualizar a remediação (p. 22) [Tradução de Scliar-Cabral].

Então, o mais interessante seria que a escola não ignorasse a complexidade das operações de que nosso cérebro lança mão para ler. Para este neurocientista,

Todos sabem que a aprendizagem da leitura não se efetua sem choques. Todas as crianças, seja qual for a língua, encontram dificuldades no momento de aprender a ler: estima-se que 10% [na França], quando adultos, não dominam os rudimentos da compreensão textual (p. 22) [Tradução de Scliar-Cabral].

No Brasil, segundo o último Boletim INAF (2007, dez.):

Em 2007, na faixa etária dos brasileiros de 15 a 64 anos temos: 7% de “analfabetos absolutos”; no nível rudimentar, temos 25%; no nível

básico, temos 40% e apenas 28% consegue o nível pleno. Decididamente, 32% dos brasileiros não têm as condições mínimas para o exercício da cidadania, nem para refazer a leitura de mundo, a partir da leitura da palavra (FREIRE, 2002, p. 54 – apud SCLiar-CABRAL, 2008). Pode-se afirmar que 40% o fazem de forma precária e apenas 28% estão aptos a compreender e refletir sobre os textos necessários ao exercício da cidadania de forma plena e à ampliação da sua empregabilidade, com auto-aprendizagem e educação continuada. (SCLiar-CABRAL, 2008)

Neste artigo não se pretende reduzir a aprendizagem inicial da leitura à ordem biológica, ao contrário, e, sim, reconhecer que a leitura é um fenômeno complexo que, para ser desvendado, precisa ser analisado em todas as suas dimensões. Segundo Pacheco (2008), temos que ir além, uma vez que somente compreendendo as relações entre a biologia, a psicologia e a sociologia da leitura é que a escola poderá desenvolver e implementar modelos e estratégias de alfabetização eficazes: caso contrário, que relação poderíamos estabelecer entre analfabetismo funcional, ensino e o desconhecimento sobre a biologia da leitura?

ENSINO DA LEITURA: O BRASIL NA CONTRAMÃO

No Brasil, em que grau estaria a tentativa de maior aproximação possível da aprendizagem da leitura às descobertas das neurociências? A nosso ver, pouco ou nada se tem buscado nesta direção.⁵⁰

As abordagens da leitura hoje representam um dos maiores indicadores do insucesso no nosso sistema educacional, se não o maior fracasso na formação de nossas crianças no país. De acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), “apenas 4, 48% dos alunos de 4ª. série possuem um nível de leitura adequado ou

⁵⁰ Sob a coordenação da professora Leonor Scliar-Cabral, foi fundado o projeto ‘Ler & Ser: prevenindo o analfabetismo funcional’, em 2007. Uma de suas metas recai sobre a elaboração de material didático voltado para a formação do professor do ciclo da infância ao do ensino fundamental de nove anos, bem como das demais séries. No que diz respeito à instrumentalização docente (e discente) para a aprendizagem inicial da leitura, o material didático se apoia nas descobertas das neurociências, no sentido de favorecer as estratégias de ensino que facilitem a reciclagem dos neurônios: a consciência fonológica seria uma delas.

superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental” (MEC, 2006, p. 14).

Além disso, uma parte deles (alunos de 4^a. série) apresenta um desempenho situado no nível intermediário e 36, 2%, segundo o Saeb, “estão começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4^a. série” (MEC, op. cit. p. 14).

Deste modo, a grande maioria se concentra nos estágios mais elementares de desenvolvimento, o que significa que 59% dos alunos de 4^a. série (do ensino de 8 anos) apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado de leitura e da escrita, sendo que cerca de 37% deles estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que significa que têm dificuldades graves para ler; e 22% estão abaixo deste nível, no estágio mais crítico, o que quer dizer que não sabem ler.

Os dados do Saeb revelam que:

As crianças no estado crítico se caracterizam pelo fato de não serem “leitores competentes”, por lerem “de forma truncada, apenas frases simples”. As crianças no estágio muito crítico, por sua vez, são aquelas que “não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizadas adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova” (p. 14).

A questão mostra-se ainda mais preocupante: com todo esse histórico de fracasso, as crianças que conseguem chegar ao final do ensino médio melhoram sua proficiência em leitura? Ou seja: que estratégias a escola tem desenvolvido para a reversão deste quadro aos que nela permanecem? Pouca ou nenhuma, são os números que denunciam: no Brasil, apenas cerca de 27% dos leitores com idade entre 15 e 64 anos dominam com plenitude as habilidades de leitura e escrita (INAF, 2007).

E mais: um estudo comparativo entre os resultados no Saeb de alunos da 4^a. e da 8^a. séries do Ensino Fundamental e do 3^o. ano do Ensino Médio apontou resultados desalentadores: o aumento da proficiência em leitura de uma para outra série foi bastante modesto, o que significa uma aquisição ainda muito restrita de novas habilidades e competências em Língua Portuguesa ao longo da escolaridade básica (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002).

É com base em todo este fracassado histórico da alfabetização aqui retratado que a discussão de Dehaene sobre a plasticidade dos circuitos neurais se mostra tão relevante para a leitura.

RECICLAGEM NEURONAL: A ADAPTAÇÃO DO CÉREBRO HUMANO PARA O PROCESSAMENTO DA LEITURA

Para a melhor compreensão do termo reciclagem neuronal, parte-se para o questionamento: qual seria hoje a melhor explicação que sustentasse a adaptação do cérebro humano para processar a leitura: um recuo até as mudanças genéticas da evolução cerebral, tal como a que possibilitou o processamento da fala, repercutindo sobre o da escrita?

Para Dehaene, por vezes, concebeu-se erroneamente um mesmo e único processo tanto para a linguagem falada quanto para a linguagem escrita, como se ouvir, falar, ler e escrever correspondessem a habilidades e propriedades de natureza similar.

Ao contrário, para a linguagem falada, Dehaene sugere uma evolução genética de cerca de duzentos mil anos, período suficientemente longo, a ponto de permitir ao cérebro humano adaptar-se à linguagem verbal oral.

Por outro lado, dada a invenção cultural da escrita relativamente recente (cerca de cinco a oito mil anos, apenas), contrariamente à linguagem oral, é muito evidente no trabalho de Dehaene a inferência de não ter sido o nosso cérebro que evoluiu a ponto de solicitar o aparecimento da escrita, mas, sim, o sistema cultural da escrita ter sido uma evolução, de tal forma a se adaptar, progressivamente, ao cérebro.

Neste sentido, o sistema visual de todos os primatas acabou se adaptando a determinadas regularidades presentes no ambiente circundante, através de neurônios altamente especializados no seu próprio reconhecimento. Nossos antepassados, ao conceberem os diversos sistemas de escrita, fizeram-no através da simplificação paulatina dos traços, para a obtenção de formas “minimalistas” das respectivas letras, segundo Dehaene, muito mais ajustadas ao sistema nervoso central e de traços de menor complexidade para serem desenhados. Muito antes disso, ou seja, muito antes de detectarem e de analisarem as letras e as palavras, os neurônios foram-se especializando no reconhecimento de formas, objetos e faces, condição associada à sobrevivência humana. E a capacidade de tais reconhecimentos foi redimensionada à aprendizagem da escrita quando esta também se fez condição também necessária ao desenvolvimento socioeconômico.

A partir da hipótese de Dehaene da reciclagem neuronal, derivam-se aplicações pedagógicas para a aprendizagem inicial da leitura: ao se alfabetizar, desencadeia-se no aprendiz o mecanismo de reciclagem dos neurônios da região occípito-temporal ventral esquerda para o reconhecimento das letras, especializando-os para a leitura. É o marco biológico para aprendizagem da leitura. Um dos mais surpreendentes resultados do trabalho de Dehaene foi a constatação de que a percepção da palavra escrita sempre remete o leitor à mesma região de estimulação cerebral, independentemente da cultura e do sistema de escrita empregado.

Assim, Dehaene concebe a reciclagem neuronal como “a invasão parcial ou total de territórios corticais inicialmente destinados a uma função diferente, por um objeto cultural novo” (p. 200).

A palavra [reciclagem] evoca uma mudança de função na escala de alguns meses, por exemplo, quando uma pessoa se recicla com vistas a aprender um novo ofício adaptado à evolução do mercado de trabalho. A reciclagem neuronal é uma reconversão: ela transforma uma função que, antes, tinha sua utilidade em nosso passado evolutivo, e uma função nova mais útil no contexto cultural presente. (DEHAENE, 2007, p 200) [Tradução de Scliar-Cabral].

E esclarece que a palavra reciclagem acentua igualmente que o “tecido neuronal que permite a aprendizagem não se comporta como barro virgem” (p. 200). Ao contrário, ele [o tecido neuronal] possui as propriedades intrínsecas que o tornam mais ou menos apropriado à nova utilização conforme novas demandas a serem desempenhadas. Assim como o vidro ou o papel reciclado impõem suas respectivas propriedades aos objetos deles resultantes, da mesma forma, cada região cortical possui propriedades adaptadas a sua função. Conforme o modelo de reciclagem neuronal, a aprendizagem cultural jamais reverte totalmente tais propriedades. Elas se desviam de modo mínimo a fim de que a região possa exercer um papel novo. Assim, devemos nos ater ao fato de que os neurônios não são infinitamente maleáveis: o objeto do processamento tem que se adaptar a tais limites. (DEHAENE, 2007, p 200).

Dehaene chama atenção para um conceito darwiniano clássico, o de “exaptação”:

Esse, termo, inventado por Steven Jay Gould, designa a reutilização, no curso da evolução das espécies, de um mecanismo biológico antigo para um papel completamente diferente daquele que possuía inicialmente. O

mais belo exemplo de “exaptação” é, talvez, o dos minúsculos ossos que, no mais profundo de nossas orelhas, parecem magnificamente concebidos para a amplificação dos sinais auditivos – quando, em realidade, eles são originários da ossatura da mandíbula! É em virtude dessas diferenças fundamentais entre evolução biológica e evolução cultural que me parece útil, para caracterizar a interface entre objetos de cultura e circuitos dos neurônios, introduzir um termo novo, o de “reciclagem neuronal”. (DEHAENE, 2007, p. 198) [Tradução de Scliar-Cabral].

A REGIÃO OCCÍPITO-TEMPORAL VENTRAL ESQUERDA

Viu-se que há uma região cerebral específica para o processamento das palavras escritas, a região occípito-temporal ventral esquerda. Em seus estudos, no centro Neurospin, Dehaene observou que as propriedades funcionais da referida região no cérebro escaneado de alguns sujeitos de pesquisa eram reproduzidas de um mesmo modo entre tais indivíduos. Cada um deles apresentava “uma ativação seletiva para as palavras escritas, sem nenhum traço de ativação quando [elas] escutavam as mesmas palavras”. E acrescenta:

É um fenômeno extremamente estável, que já haviam reportado Petersen e seus colegas em 1988: em geral, a escuta da linguagem falada não ativa essa região, que é estritamente dedicada à análise visual das palavras. (DEHAENE, 2007, p. 208). [Tradução de Scliar-Cabral].

As pesquisas de Dehaene certificam-nos de que as regiões cerebrais da linguagem se conectam à região específica da visão para proporcionar a leitura. Num outro experimento, dois grupos de pessoas, um grupo de alfabetizados, e o outro, de não-alfabetizados foram submetidos a estímulos visuais (textos verbais e não-verbais) cujas respostas foram examinadas através da ressonância magnética: Dehaene não hesitou em concluir que é o lado esquerdo do cérebro que ativamos quando lemos, precisamente atrás da orelha, na região occípito-temporal-ventral esquerda. Seria, então, essa a região que se altera no momento da leitura: as pessoas alfabetizadas, ao lerem, ativam esse circuito; as não-alfabetizadas, ao serem expostas a letras, não ativam esse circuito.⁵¹

⁵¹ Os experimentos de Dehaene (2007) têm repercussão sobre o diagnóstico da dislexia e sobre o tratamento de alexias em consequência de traumatismo craniano.

Para Dehaene, a visão não é nem pré-codificada desde o nascimento, nem surge virgem de toda a estrutura, para a impressão do mundo exterior, entre os primatas. “A arquitetura geral do sistema visual é estreitamente limitada e reproduzível, mas o detalhe das respostas de cada neurônio depende de cenas visuais que o organismo encontrou previamente” (p. 196).⁵²

Dehaene refuta os modelos que asseveram diferenças individuais fundamentais na aprendizagem da leitura.⁵³ A partir dos experimentos das neurociências, fica comprovado que existe uma e única região cerebral específica para o processamento da palavra escrita, a região occípito-temporal ventral esquerda para todos os indivíduos, mesmo para a aprendizagem da leitura nas línguas não-alfabéticas, como a hebraica e a chinesa. Nestas, as únicas alterações registradas referem-se apenas à intensidade da ativação dirigida.

Como já exposto anteriormente, resta-nos, portanto, assegurarmos a aplicação pedagógica dos recentes avanços das neurociências a um ou outro método de aprendizagem da leitura que a tornem mais eficiente na medida em que facilitarem o processo de reciclagem neuronal e, conseqüentemente, a especialização destes neurônios.

A APRENDIZAGEM DA LEITURA PELO NOME DAS LETRAS: UM MODELO DE EQUÍVOCOS?

Nos circuitos visuais e linguísticos da criança, dá-se “um processo de tateio cerebral, que reproduz em alguns anos os ensaios e erros que pontuaram a evolução cultural milenar da escrita” (op. cit., p. 261). Nesses termos, a leitura deverá convergir progressivamente em direção à região occípito-temporal ventral esquerda e esta região acabará seguindo, ao longo

⁵² Conforme a professora Scliar-Cabral, faz-se interessante a retomada, aqui, dos processamentos de leitura, *top-down* e *bottom-up*.

⁵³ No Brasil, o construtivismo é uma das teorias mais influentes subjacentes aos métodos de alfabetização. Equivocadamente, as pesquisas de Emília Ferreiro passaram a ser confundidas com método de alfabetização, e de ser este “método” incompatível com outras técnicas e/ou estratégias de ensino. Em seus trabalhos, Ferreiro (1985, 2001) constatou uma forma natural de a criança construir o conhecimento sobre a escrita, no qual passa por sucessivas etapas de compreensão a respeito dessa modalidade de linguagem. Também verificou que essa aquisição é um processo individual, próprio de cada criança.

de meses, “a especialização progressiva para o escrito e a interconexão com outras regiões temporais, parietais e frontais”. (op. cit. p. 261)

Mas como (e quando) começa a ser ativada a região occípito-temporal ventral esquerda no cérebro de uma criança? Para este autor, desde os sete anos, “a rede normal da leitura começa a ativar-se quando na presença de pequenos textos” (op. cit. p. 274).

Vê-se já muito bem a área da forma visual das palavras na região occípito-temporal esquerda, bem como as regiões temporais laterais. Contudo, uma tal instantaneidade obtida numa idade fixa não pode revelar a dinâmica da aprendizagem. Na ausência de estudos longitudinais de uma mesma criança no curso de sua educação, as experiências mais interessantes são aquelas em que um grande número de crianças foi testado, com idades variadas, a fim de correlacionar suas competências com a atividade cerebral. (p. 274). [Tradução de Scliar-Cabral].

Logo, o processo de reconhecimento do nome de determinadas letras do alfabeto (e não do valor dos grafemas, associando-os aos fonemas que representam, que é o que caracteriza a leitura), ou até do reconhecimento de nomes completos, de forma configuracional, sem que a criança esteja alfabetizada, dá-se numa outra região do cérebro, no hemisfério direito. Para esse autor,

Pode ser que a criança tenha aprendido a reconhecer a forma e o nome das letras. Contudo, podemos nos questionar se essa aprendizagem, longe de ajudar a criança, não retarda a aquisição da leitura. Com efeito, saber que “E” se pronuncia como/e/, “S” se pronuncia como ao ler “esse”, “Q”, como/ke/, “U” como/u/e “I” como/i/, não ajuda e só atrapalha a ler a palavra “ESQUIT”. O que reunimos, no curso da leitura, não são os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam – as unidades da fala, abstratas e escondidas, que a criança deve descobrir. Uma verdadeira revolução mental deverá ser efetuada no cérebro da criança antes que ela descubra que a fala pode se decompor em fonemas, e que podemos recompor o som [ba], combinando os fonemas/b/e/a/1. Os primeiros anos da leitura veem a emergência de uma representação explícita das classes de sons da língua. A criança descobre que a fala é a realização de átomos, os fonemas, e que podemos combiná-los à vontade para formar palavras novas, verdadeiras moléculas verbais. (DEHAENE, 2007, p 267). [Tradução de Scliar-Cabral].^{54, 55}

⁵⁴ No livro *Proposta Scliar de Alfabetização* – Guia para o professor, escrito por Leonor Scliar Cabral, com a colaboração de Otília Heinig, Mariléia Reis e Ana Cláudia de Sousa, a

Então, se, no “curso da leitura”, não são reunidos os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam e que, segundo Dehaene, trata-se de “unidades da fala, abstratas e escondidas, que a criança deve descobrir”, é muito provável que uma criança que já reconhece o nome das letras do alfabeto na aprendizagem inicial da leitura, tenha, com esse conhecimento, prejuízo ao elaborar suas hipóteses na descoberta destas “unidades da fala, abstratas e escondidas”: esta criança poderá ler bola como “be o éli a”.

Para Dehaene (2007), aprender a ler consiste em “colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem jovem: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem” (op. cit., p. 262). Como se pode inferir, com certeza, a memorização do nome das letras do alfabeto não conduz ao reconhecimento da palavra e ao seu emparelhamento fonológico. A aprendizagem da leitura passa por três grandes fases, sendo que, na primeira, ainda não há propriamente reconhecimento das letras, constituição dos grafemas e ligação aos valores fonológicos. Apenas o reconhecimento configuracional, que constitui a etapa pictórica: breve período quando a criança “fotografa” algumas palavras e que não é o do reconhecimento da palavra escrita; ele começa quando o indivíduo é capaz de identificar os traços invariantes das letras, compô-las, formando grafemas; segue-se a etapa grafêmico-fonológica, quando ela aprende a associar os grafemas aos fonemas; e a etapa ortográfica, quando a criança organiza o léxico mental escrito das palavras irregulares.

partir das discussões desenvolvidas nos encontros do projeto Ler & Ser: prevenindo o analfabetismo funcional, parte-se da aprendizagem da leitura iniciada pela consoante V, a partir dos seguintes critérios: gesto fonoarticulatório que permite a realização individual e contínua do fonema /v/ [+contínuo], ou seja, fricativo, e facilidade de reconhecimento dos traços da letra, os mesmos para a maiúscula e minúscula, além de resultarem da articulação de apenas duas retas oblíquas. Neste livro-guia, explica-se a dificuldade de se trabalharem as consoantes oclusivas, como, por exemplo, a consoante /b/, em virtude da impossibilidade de dissociá-la na prolação de um som com o traço [+vocálico], além do fato de a letra b apresentar, em acréscimo, a maior dificuldade no reconhecimento das letras, por ser o espelho das letra d, p e q.

⁵⁵ A professora Scliar-Cabral questiona o termo *à vontade*, uma vez que há restrições na combinação de letras e fonemas de uma dada língua: obedece-se às regras grafotáticas e fonotáticas, respectivamente

Se hoje, com o avanço das neurociências, concebe-se a leitura como atividade decorrente da existência de uma rede complexa e crescente de interconexões entre vias visuais que reconhecem as letras, auditivas e motoras da palavra oral, e de vias que processam o significado, concebe-se também que tais traços da topologia neuronal podem nos instruir (e muito) sobre a forma como a criança vai aprender (decodificar e codificar) o sistema escrito: uma das grandes contribuições destas descobertas é, por exemplo, a de que, na alfabetização, deve-se partir, então, do nível grafêmico-fonológico para o fonológico-grafêmico, ou seja, da decodificação (leitura) para a codificação (escrita), uma vez que a recepção da linguagem é anterior à sua produção. Em outras palavras: o processo de leitura se dá mediante as interconexões das vias visuais, auditivas e motoras da palavra oral (recepção). Logo, uma criança que não sabe ler não tem condições de aprender a escrever¹, e nem a desenvolver sua competência discursiva, necessária às práticas sociais da leitura e escrita.⁵⁶ Segundo Scliar-Cabral (2008), a escrita até pode ser trabalhada durante a leitura, desde que não a preceda: jamais a aprendizagem da escrita deve ser abordada anteriormente à aprendizagem da leitura.

“Por que eu ensino meu aluno a ler pelo nome das letras” - depoimentos

Nesta subseção, descrevo dois depoimentos de professoras-alfabetizadoras da rede pública de ensino à pergunta que lhes foi direcionada:

Pergunta realizada às docentes:

Ensinar o nome das letras retarda ou ajuda a criança na aprendizagem inicial da leitura?

Professora 1:

Ajuda. Porque a criança no processo da alfabetização precisa das letras para escrever e ler, então ela precisa saber o nome das letras para poder juntar os grafemas, formar os fonemas para formar a sílaba e montar a palavra. Numa classe com 25 alunos pode acontecer que nem todos aprendem da

⁵⁶ Atenção: a criança até poderá aprender a copiar, diferentemente do que se entende por escrever.

mesma forma e da estratégia que o professor ensinou esse aluno no processo da alfabetização.

A nossa língua é silábica, logo sem o conhecimento do alfabeto fica difícil o aprendizado da leitura. Pois, a criança nessa fase tem a visão e a audição mais aguçada, então visualizando as letras e ouvindo o som das letras, fica mais claro e a criança assimila com mais facilidade, decifrando o código alfabético, levando-a ao processo de leitura.

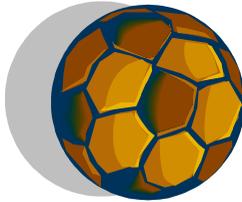
Professora 2:

Depende:

* do estágio de desenvolvimento da criança e das estratégias utilizadas na alfabetização. Pode-se nomear os grafemas e explicar que quando dois grafemas (ou +) se juntam formam um novo som.

*em caso de crianças que não conseguem abstrair esse processo, pode-se mudar a estratégia, partindo de palavras e associando-as a figuras.

Ex:



bola
bo-la
b-o-l-a

Sem conhecimento do alfabeto, a aprendizagem da leitura fica difícil, pois é mais fácil “juntar pedacinhos” do que escrever palavras inteiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os equívocos que a escola comete na fase da alfabetização: por vezes, não apenas desconhece a base neuronal da leitura como também parece não reconhecer sua importância.

O ensino-aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras tem que ser reavaliado: os depoimentos das professoras-alfabetizadoras contrariam toda a proposta de Dehaene, segundo a qual, quanto maior a harmonia entre os modelos de ensino e o modo como se dá a reciclagem dos neurônios da

leitura, mais alto será o grau de proficiência do leitor. E uma das maiores contribuições do Dehaene, se não a maior, é a necessidade de se trabalhar a alfabetização fora da contramão, ou seja, sem contrariar a trajetória dos neurônios da leitura. Especificamente no período da pré-alfabetização, o ensino do nome das letras do alfabeto poderá não reverter em benefício para a criança, no momento em que ela iniciar a aprendizagem da leitura, que se dá com o reconhecimento dos valores atribuídos aos fonemas que estas letras representam. Neste sentido, vimos também que, como o sistema de escrita do português é alfabético, o modelo de ensino que mais vai facilitar a reciclagem neuronal e a sua consequente especialização deve contemplar estratégias de trabalho que relevem a importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem de leitura (cf. SCLiar-CABRAL, 2008).

E, uma vez que se concebe o fonema como um feixe de traços cuja função é a de distinguir significado, ao relevarmos a importância da consciência fonológica na alfabetização, ainda que tal estratégia muito se aproxime ao que tradicionalmente se conhece como método estritamente fônico, não se poderá jamais confundi-la com a dissemantização por que passaram tais métodos mecânicos de repetição de sons e sílabas sem sentido, em décadas passadas.

Como vimos, além de, na alfabetização, não ser foco o trabalho com o reconhecimento dos valores atribuídos aos grafemas que as letras representam, outros tantos equívocos têm preocupado os pesquisadores, como o descomprometimento teórico-metodológico com a importância de se trabalhar a consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura para o exercício das práticas sociais da escrita, no ciclo infantil do ensino fundamental de nove anos, como estratégia de combate ao analfabetismo funcional.

Então, são questões que precisam ser revisitadas. A maioria das pesquisas em leitura no Brasil tem se firmado em procedimentos voltados para a sua compreensão, ou seja, com o leitor já formado, e muito raramente com o aprendiz de leitor. No presente estudo, partiu-se do pressuposto de que ler é diferente de aprender a ler. “Não se há de confundir aprendizagem da leitura com o seu objetivo, a compreensão, uma vez que não é correto tomar a finalidade de uma atividade como sendo sua definição” (BRASIL, 2003, p. 20).

Lemos para compreender: embora o propósito da leitura seja a compreensão, “ler não é o mesmo que compreender. Podemos ler sem compreender. Podemos compreender sem ler” (op. cit, p. 20). Entretanto,

nem sempre há esta clareza por quem trabalha a leitura: se ler é muito mais do que decodificar, conforme apontam muitos estudiosos, especialmente da área de educação, infere-se que ler seja, também, decodificar.

A opção por abordar a leitura também na sua natureza biológica não deve ser interpretada como uma visão reducionista de leitura: concebem-se a decodificação e a compreensão mais literal do léxico de uma língua como mais um dos níveis de leitura: numa arquitetura neuronal, a decodificação se situaria num nível mais baixo, e a interpretação textual, num nível mais alto (cf. SCLIAR-CABRAL, 2008). Propor uma reflexão da alfabetização para o letramento constitui-se em mais uma tentativa de se evidenciar a importância do papel da instrução (linguística e metalinguística) na formação continuada do professor-alfabetizador, especificamente a decorrente das descobertas das neurociências sobre as bases neuronais da leitura.

Com efeito, muita coisa ainda tem de ser feita. Pretende-se estender a presente reflexão à de Soares (2003), em *As muitas facetas do letramento*, no que diz respeito ao contraponto que a autora estabelece entre a invenção da palavra (e do conceito de) letramento no Brasil e a concomitante desinvenção da alfabetização¹. Segundo Soares, são equívocos que têm resultado na polêmica atual sobre a aprendizagem inicial da leitura no Brasil: e, para superá-los, precisa-se reinventar a alfabetização.⁵⁷

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alcía; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa*. Educação e sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

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

BRASIL. *Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”*. Apresentado no seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 15 de setembro de 2003.

⁵⁷ *Literacy*: em inglês, este termo significa tanto letramento quanto alfabetização (*beginning literacy*).

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.) *Práticas de leitura e escrita. Brasília: Salto para o futuro/MEC, 2006.*

DEHAENE, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007. Tradução para o português por Leonor Scliar Cabral (2008). [No prelo].

FERREIRO, E. *Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese*. In: Reflexões sobre a alfabetização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Cultura, escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Gondin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Inep, abril de 2003.

_____. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a.

PACHECO, Roberto. *Bases neuronais da leitura: contribuições de Dehaene para uma neurociência da educação*. (no prelo). 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático da alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. *Projeto Ler&Ser, prevenindo o analfabetismo funcional*. Dezembro de 2007.

SCLIAR-CABRAL, L. et al. *Alfabetização: aprendizagem neuronal para as práticas de leitura e escrita*. 2008. [No prelo].

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, 2004.

ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA IDENTIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sandro Braga (PPGCL/Unisul)⁵⁸

1. INTRODUÇÃO

Nossa proposta neste ensaio é discutir o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) em processo de implantação nos países que adotam o Português como língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. A ideia é discutir o acordo sob o ponto de vista da literatura, especificamente, a de Moçambique. Para isso, vamos nos pautar no livro *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto (2003).

A análise partirá de uma comparação entre a escrita de Couto, fundamentada no Português de Moçambique, e o português adotado como língua materna no Brasil. Buscaremos marcar no que consistem essas diferenças, sejam elas de ordem lexical, semântica ou sintática. Para, por fim, posicionarmos frente à questão da importância ou não da uniformização da língua.

A Língua Portuguesa é uma das 425 pertencentes ao tronco indo-europeu, do qual se originam sete das dez línguas mais faladas no mundo (inglês, hindi, espanhol, russo, bengali, português e alemão). Presente nos cinco continentes, estruturou-se a partir do século XII; desde o século XV ultrapassou as fronteiras da península Ibérica, acompanhando as caravelas lusitanas no período das grandes navegações e “descobertas” de novas terras, submetendo esses povos ao uso/adoção/adaptação da língua dos colonizadores.

Vale nota que os sete países que têm o português como a língua oficial apesar da incorporação de vocábulos nativos (no caso: os colonizados por Portugal), de certas particularidades de sintaxe, pronúncia e grafia, a língua portuguesa mantém uma unidade.

Lembramos outra normatização que já figurou no cenário ortográfico adotado para a língua escrita no Brasil, aprovada pela Academia

⁵⁸ Professor de Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, san15@ig.com.br.

Brasileira de Letras, em 1943, e que tentava justamente regular a individualidade de língua falada no Brasil. O tratado foi simplificado em 1971.

No Brasil, o Acordo Ortográfico vigora desde 1º de janeiro de 2009, mas haverá uma fase de transição até o último dia do ano de 2012. Durante esse período as duas ortografias coexistirão.

2. OS PORTUGUESES: NÃO OS POVOS; AS LÍNGUAS⁵⁹

A língua portuguesa deriva do latim vulgar, desenvolve-se na Lusitânia (atual Portugal e região espanhola da Galícia) a partir do final do século III antes de Cristo. Nessa época, o Império Romano conquista a região e institui o latim como língua oficial.

Com as invasões bárbaras, no século V, o latim começa a entrar em decadência. A partir do século VIII deixa de ser falado, quando os árabes dominam a península Ibérica e impõem sua língua.

A expulsão dos árabes, no século XII, leva à criação do reino de Portugal. O latim volta, então, a ser a língua predominante, embora já modificado pelas influências que recebeu dos povos bárbaros e do próprio árabe.

Posteriormente, o idioma é reformulado e dá origem ao galego-português. Um dos primeiros documentos escritos em português data de 1198, no gênero poesia: “Cantiga da Ribeirinha”, de autoria do trovador Paio Soares de Taveirós.

Aos poucos, o galego-português vai sofrendo modificações e adquirindo, na região de Portugal, as características do português moderno.

Quando a dinastia Avis é fundada, em 1385, o português passa a ser a língua oficial. Com a expansão marítima portuguesa, entre os séculos XV e XVI, espalha-se por várias regiões da África, Ásia e América.

No Brasil observam-se duas vertentes da evolução do português. A língua falada no Brasil colonial não acompanha as mudanças ocorridas durante o século XVIII em relação à falada na metrópole: além disso, o português falado no Brasil sofre fortes influências indígenas e africanas e, mais tarde, de imigrantes europeus que se instalam no centro-sul. Uma boa

⁵⁹ Fonte dos dados: *Almanaque Abril* (1995).

explicação para a presença de modalidades fonéticas tão distintas quanto as do nordestino, do mineiro ou do gaúcho, mesmo conservando uma rara uniformidade. A língua portuguesa no Brasil, apesar de falada em uma imensa extensão territorial, manteve sua unidade, variando apenas em questões superficiais de léxico e modalidades de pronúncias regionais.

O idioma português chegou ao território brasileiro a bordo das naus portuguesas, no Século XVI, para se juntar à família linguística tupi-guarani, em especial o Tupinambá, um dos dialetos Tupi. Os índios, subjugados ou aculturados, ensinaram o dialeto aos europeus que, mais tarde, passaram a se comunicar nessa “língua geral”, o Tupinambá. Em 1694, a língua geral reinava na então colônia portuguesa, com características de língua literária, pois os missionários traduziam peças sacras, orações e hinos, na catequese.

Com a chegada do idioma iorubá (Nigéria) e do quimbundo (Angola), por meio dos escravos trazidos da África, e com novos colonizadores, a Corte Portuguesa quis garantir uma maior presença política. Uma das primeiras medidas que adotou, então, foi obrigar o ensino da Língua Portuguesa aos índios.

A língua de contato entre o colonizador e os povos indígenas do litoral é o tupi mais precisamente o dialeto tupinambá. Os jesuítas estudam a língua, traduzem orações cristãs para a catequese e ela se estabelece como língua geral, ao lado do português, na vida cotidiana da colônia. Na metade do século XVIII, o tupi tem sua utilização proibida por uma Provisão Real de 1757. Nessa época, o português se fortalece com o afluxo de grande número de pessoas da metrópole. Com a expulsão dos jesuítas do país (1759), o português fixa-se definitivamente como o idioma do Brasil.

3. O TRATADO

Traçamos em linhas gerais apenas as mudanças em relação às divergências que antes (do acordo) existem(iam) entre os sete países lusófonos. Assim, vejamos as novas regras:

- a) O alfabeto é formado por **26** letras. (inclui-se no alfabeto brasileiro x,y,w)
- b) O trema é **eliminado** em palavras portuguesas e aporuguesadas.
- c) **Não** se acentuam os ditongos abertos - **ei** e - **oi** nas palavras paroxítonas.

- d) **Não** se acentua o hiato - **oo**.
- e) Não se acentua o hiato - **ee** dos verbos crer, dar, ler, ver e seus derivados (3a p. pl.).
- f) **Não** se acentuam as palavras paroxítonas que são homógrafas.
- g) **Não** se acentua o - **u** tônico nas formas verbais rizotônicas (acento na raiz), quando precedido de - g ou - q e seguido de - e ou - i (grupos que/qui e gue/gui).
- h) **Não** se acentuam o - **i** e - **u** tônicos das palavras paroxítonas quando precedidas de ditongo.
- i) **Não** se emprega o hífen nos compostos em que o prefixo ou falso prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por **r** ou **s**, devendo essas consoantes se duplicarem.
- j) **Não** se emprega o hífen nos compostos em que o prefixo ou falso prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por vogal **diferente**.
- k) **Emprega-se** o hífen nos compostos em que o prefixo ou falso prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por vogal **igual**.
- l) **Não** se emprega o hífen em certos compostos em que se perdeu, em certa medida, a noção de composição.

Fechamos a sessão com uma citação da abertura do Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa (1990), que por ora nada diremos:

Considerando que o projecto de texto de ortografia unificada de língua portuguesa aprovado em Lisboa, em 12 de Outubro de 1990, pela Academia das Ciências de Lisboa, Academia Brasileira de Letras e delegações de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com a adesão da delegação de observadores da Galiza, constitui um passo importante para a defesa da unidade essencial da língua portuguesa e para o seu prestígio internacional [...] (grifo nosso).

4. O PORTUGUÊS DE MIA COUTO

Em Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra (2003), Mia Couto narra a volta do jovem Mariano à ilha natal para conduzir o cerimonial de sepultamento de seu avô homônimo. Próximo de uma literatura fantástica, o romance descreve as aventuras de amor de um defunto vivo. O médico não certifica a morte do patriarca Dito Mariano,

fato que impede de acontecer o sepultamento, por um certo tempo. O avô nesse estado entre a vida e a morte fala com o neto através de cartas escritas pela mão do próprio neto. Nas cartas ele diz coisas como: “os vivos são vozes, os outros são ecos” (p.56). O desfecho do romance pode ser compreendido na epigrafe do capítulo: “sou como a palavra: minha grandeza é onde nunca toquei” (p.255), lembrando-nos da função mítica da palavra de representação do real, mas que nunca se torna uma realidade, ou seja, nunca toca a realidade.

O livro é composto por 22 dois capítulos e um pequeno glossário. O que mais prende o leitor não são os mistérios que se entrelaçam, mas as palavras que por si mesmas contam essa história. O romance fala do falar; as palavras explicam as palavras e as enchem de sentimentos; próximo de uma função metalinguística ou poética. Assim, a escolha deste romance para a análise que pretendemos fazer não se deu aleatória, diríamos até mesmo, que foi exatamente o contrário; a própria escritura foi que sinalizou o tratamento analítico que por ventura poder-se-ia estabelecer. Foi a partir dessa leitura que despertamos para a problemática das diferenças entre línguas que compõem uma mesma língua, e, para no limite, questionarmos a existência efetiva de uma problemática.

Segue fragmentos destacados do primeiro capítulo: Na véspera do tempo. Foram selecionados trechos em que observamos algum tipo de diferença mórfica, lexical, sintática ou semântica, comparativamente ao português do Brasil.

- 1) E o gesto gasto de Mariano aponta o horizonte: ali onde se afunda o astro é o mpela djambo, o umbigo celeste. (p. 15).
- 2) Depois, o Tio nada mais falou, afivelado em si. Nem se esboçou para me ajudar a empacotar os miúdos haveres. (p. 16).
- 3) Acreditaram ser arremesso de humores, coisa passatemporária. (pág. 17).
- 4) A Ilha era a nossa Origem, o lugar primeiro do nosso clã, os Malilanes. Ou, no aportuguesamento: os Marianos. (p. 18).
- 5) Entro na cabina do barco e sozinho-me num canto. Não importa o rebuliço nem os ruídos coloridos das vendedeiras de peixe. (p. 18).
- 6) - Está-me a olhar o lenço? Este lenço fui dada na cidade. Agora é meu. (p. 19).
- 7) No fundo, porém, o azul nunca é uma cor exacta. (p. 20).
- 8) Me deixo, brisa no rosto, a espreguiçar o olhar na ondeação. É que vejo o lenço flutuar nas ondas. (p. 21).
- 9) - Atirou o lenço fora? E porquê?
- Para lhe dar sortes. (p. 21).
- 10) - E você, meu filho, vai precisar muito de boa protecção. (p. 21).

- 11) E logo se juntam outras, invejosas, em barulhação. Quando reparo, já Miserinha se retira, dissolta no meio das gentes. (p. 22).
- 12) Ele se guarda sempre para último. Há-de morrer depois de todos, dizia o Avô. (p. 22).

A partir desses recortes propomos observar em que consistem essas diferenças:

Em (1) os termos mpela djambo são usados em um dialeto africano, uma língua “não-branca”, falada pelos moradores da ilha em que se passa romance. Não consiste em problema de divergência entre o português falado em Moçambique e no Brasil.

A expressão (2) miúdos haveres surge como um sintagma, assim pode-se aludir ao primeiro termo como um substantivo e ao segundo funcionando como adjetivo do primeiro. Essa inferência advém do contexto do diálogo, assim pode-se compreender como “coisas; pequenos objetos que deverão ser vistos; tomados para levar em viagem”. Nota-se que o substantivo miúdo é bastante recorrente no romance, no entanto com outra significação. Conforme passagens nas páginas 31, 33, 45, 71, 153 e 204, o termo mantém uma relação de sentido com o significado utilizado pelo país colonizador, Portugal, significando menino. Outras duas ocorrências merecem registro, miúdas (p. 80) significando menina e amiudar (p. 149) significando diminuir; tornar pequeno. Todos esses termos não-recorrentes em português do Brasil não causam qualquer problema de compreensão à leitura moçambicana. Voltamos ao recorte (2) para apontar a relação do campo semântico dessa ocorrência com as demais (páginas 31 a 146) em que temos o significando menino, mesmo neste substantivo está contida a ideia de pequeno. Outro termo que merece observação está na página 213 gente graúda. Aqui a palavra graúda funciona como antônimo de miúdo, mas em um sentido conotativo: gente grande – como dito, não significando grande em tamanho – mas aludindo à grandeza; gente de poder. Vale ressaltar que nesse sentido também a expressão é utilizada pelo português do Brasil.

Em (3) passatemporária temos o termo em função de adjetivo do substantivo “coisa”, “coisa passatemporária”. Mesmo não tendo esse registro no léxico do PB, facilmente detectamos na palavra a composição por justaposição com o verbo “passar” e o adjetivo “temporária”, e chegamos facilmente, com ajuda do contexto, a um sentido de coisa passageira, ou, que passa com o tempo.

Na sequência (4) Malilanes está sendo utilizado também na língua nativa da Ilha de Luar-do-Chão. E no próprio texto é aportuguesada para Marianos, indicando a dinastia pertencente os personagens do romance.

No fragmento (5) temos dois registros de que se diferenciam do modo de escrita brasileira:

(5.1) “Entro na cabina do barco e sozinho-me num canto.” Este primeiro aponta o uso de sozinho, que no português do Brasil ocorre na categoria de adjetivo. No entanto, na narrativa de Couto tem aspecto verbal, produzido pela formação enclítica com o acréscimo o pronome oblíquo me, indicando a ação de um indivíduo se por a sós.

(5.2) “Não importa o rebuliço nem os ruídos coloridos das vendedeiras de peixe”.

O segundo registro mostra o funcionamento morfológico diferente (do português do Brasil) no modo de derivar para o gênero feminino a palavra vendedor, a partir do radical do verbo vender. Na regra derivacional do PB do Brasil temos para este substantivo o acréscimo do artigo feminino “a”, em vendedor, assim construímos vendedora. Nota-se que essa diferença novamente não causa qualquer estranhamento à compreensão do texto. E mais, o sufixo “eira” também é utilizado para formar o feminino de muitas palavras do português do Brasil, como lavadeira. Nota-se também que nesse exemplo específico, caso a derivação usasse a mesma fórmula de vendedora teríamos lavadora o que tornaria a palavra ambígua.

Em (6) temos duas registros distintos do uso do português, mas que, no entanto, não se referem à ortografia e sim à sintaxe. Vejamos separadamente:

(6.1) “Está-me a olhar o lenço?” Neste recorte da sentença (6.1) temos duas observações: primeiro que o uso da preposição “a” mais verbo no infinitivo “olhar” novamente remete ao uso do português de Portugal. No Brasil, expressões que marcam uma ação em acontecimento, ou seja, uma ação de presente com aspecto de duração, costuma ser estruturada no gerúndio. Em que teríamos: “Estás (no caso de tu) olhando o meu lenço?” ou “Está (você) olhando o meu lenço”. A segunda observação é em relação ao uso do hífen que ocorre na sentença clítica, em que se junta o pronome oblíquo átono “me” ao verbo, produzindo uma ênclise, apesar de não ser recorrente no PB encontramos uma explicação na gramática normativa brasileira no tocante ao seu uso; trata-se de um caso de adjunto adnominal, pois indica posse, algo de alguém: “Está a olhar (ou olhando) o meu lenço”.

A sentença (6.2) “Este lenço fui dada na cidade. Agora é meu.” parece bastante estranha ao PB, em que preferiríamos uma construção do tipo: “Este lenço foi dado na cidade”. Porém, nessa sentença substitutiva não é dito a quem foi dado o lenço, assim, parece mais coerente traduzirmos por: “Este lenço me foi dado na cidade”, apesar desse uso do pronome oblíquo ser mais recorrente no PB falado que no escrito, essa seria a forma mais produtiva para a ocorrência dessa expressão em que o verbo (3ª pessoa do singular) concorda com lenço (também em 3ª do singular). Nota-se que no registro moçambicano pode se aludir a uma sintaxe em que o verbo “fui” (1ª pessoa do singular) concorda com o particípio (de função adjetiva) “dada” (também em 1ª pessoa do singular). Para nós, falantes do PB, parece difícil estabelecer a concordância deste sintagma “fui dada” ao complemento “lenço” e “na cidade”. Não obstante, insistimos que mesmo observando a sintaxe diferenciada a significação não sofre prejuízo.

Em (7) e (10) registra-se a ocorrência do consoante “c”, uma orientação inerente também ao português de Portugal que ainda registra esses sinais gráficos “c” e “p” em algumas palavras, sobretudo antes de consoantes “t” e “ç”, sem qualquer valor fonético.

Na sentença (8) no registro morfológico da palavra “ondecção” temos um caso semelhante ao de (5.2) com o termo “vendedeiras”. Em que no português do Brasil a derivada do verbo “ondular”, “fazer ondas”, tem-se “ondulação”. Contudo, Couto registra também o uso do termo “ondulações”, como pode ser visto em “Foi naquele chão que inventei brinquedo e rabisquei meus primeiros desenhos. Ali escutei falas e risos, ondulações de vestidos”. (p. 145).

Em (9) novamente propomos duas observações: uma de ordem ortográfica e outra semântica:

(9.1) “- Atirou o lenço fora? E porquê?” A diferenciação da ortografia em relação ao PB restringe-se ao registro escrito do “porquê” indicado uma pergunta em final de frase, no que a gramática normativa brasileira sinaliza com grafias separadas: “por quê”.

(9.2) “- Para lhe dar sortes.” Não consiste em uma diferença propriamente, parece bastante possível essa ocorrência em PB, mas intuí-se haver uma preferência pela singularidade da expressão ao invés do plural; “dar sorte”.

(11) Registram-se duas diferenças lexicais:

(11.1) “barulhação” prende-se novamente a uma questão de derivação em que no PB poderíamos substituir, dado o contexto, por

“fazendo barulho”; “barulhada”. Notamos mais uma vez que essa formação derivacional: radical mais sufixo “ação” é recorrente no PB, observemos o verbo “pichar” = “pichação”. A diferença é que no exemplo dado estaríamos trabalhando derivação verbal, resta saber se “barulhação” deriva do substantivo “barulho”; ao que tudo indica deve derivar o verbo “barulhar” encontrado dicionarizado no português de Portugal.

(11.2) “dissolta” observa-se que o termo não está dicionarizado no Brasil, nesse caso somente pelo contexto pode-se aludir ao sentido do termo, “misturada”; “inserida”.

Em (12) observamos apenas uma diferença na grafia que junta o verbo “haver” a preposição “de” sem prejuízo de relação semântica à forma utilizada pelo PB.

5. A POESIA

A peculiar prosa poética de Mia Couto revela um espaço mítico através do resgate das tradições de um povoado africano em contraste com a vontade de “gente graúda” em mudar/transformar o cenário habitat dos nativos por outro moderno, no entanto para outros habitantes não-autóctones, não-negros; os turistas. O lugar central da narrativa é Nyumba-Kaya uma casa personificada que inspira e elucida as forças presentes em elementos que compõem a africanidade do romance: a terra, a mulher e a pátria. A casa precisa abrir-se (o teto) como manda a tradição, mas não pode abrir mão de um comando, assim como a própria pátria.

No título do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, temos a inferência de Couto à união entre o tempo e a casa. O tempo aludindo os personagens masculinos, os homens que passarão por processos distintos culminando no desmantelamento da família: submetidos à guerra, envolvimento e decepções amorosas, ambição; enquanto a casa projeta-se ao universo feminino, a casa é o lugar do retorno, do encontro, do desfazer do conflito, do desenrolar da história. A Avó Dulcineusa é quem tudo decide, aos mandos de uma certa demência.

Ao voltar a Luar-do-Chão o estudante universitário Mariano depara-se com a lamentável degradação na ilha. E logo percebe que esta destruição está diretamente ligada à descaracterização de sua terra natal, de sua família e das tradições de um povo, constata logo de início da perda de identidades de uma geração, que para Couto serve como metáfora para falar da identidade africana.

O cenário ilhéu dá uma dimensão mágica às histórias; um “quase-defunto” que escreve por intermédio de outrem, um burro que empaca dentro de uma igreja, a terra que se fecha impedindo o sepultamento de mortos. Esse dizer extra-físico sobre as ilhas atravessa fronteira. Em Florianópolis, ilha que serve de capital do estado de Santa Catarina, tem como antonomásia Ilha da Magia, retratada pela literatura local (e também pela cultura da região) como lugar habitado por seres sobrenaturais como bruxas, fadas e duendes.

Chaves (2001) fala que as ilhas são frequentemente cercadas por uma atmosfera mágica e costumam ser convocadas para no processo de simbolização das ideias, valores e situações. Retoma em seu texto *A Ilha da Moçambique: Entre as Palavras e o Silêncio* várias ilhas que serviram de cenários para muitos escritores mundo afora, sobretudo na África. Segue a autora que usar ilha serve para dizer do mundo:

[...] espécie de entre-lugar onde se movem as coordenadas ditas pela história e pela geografia do território hoje identificado com o país, estão as linhas com que alguns poetas compõem as imagens de sua ligação com a terra e suas hipóteses de escapar aos limites que as fronteiras representam. (CHAVES, 2001, p.214-215).

A água em torno da terra serve também para representar, em Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, lugar de purificação, e de renovação, por isso o respeito e o ritual ao ser tomado pelas águas. O protagonista narra uma passagem em que está à margem do rio observando as mulheres que se banham, conta que elas respeitam a tradição; antes de entrar na água, cada uma delas pede permissão ao rio: “- Dá licença?” (p. 211). Em seguida cometa acerca desse pedido:

Que silêncio lhes responde, autorizando que se afundem na corrente?
Não é apenas a língua local que eu desconheço. São esses outros idiomas que me faltam para entender Luar-do-Chão. Para falar com minha mãe, que vai fluindo, ondeada, até ser foz. (p. 211).⁶⁰

Servimo-nos do trecho supracitado para dois comentários que julgamos pertinente: o primeiro ligado à análise de caracteres; o

⁶⁰ Mariano fala de Mariavilhosa, acreditando ser sua mãe, e que teria se suicidado nas águas do rio.

personagem narrador propondo uma espécie de introspectiva psicológica. Marianinho faz uma crítica ao seu próprio, e já diferente, “eu”. Não só Luar-do-Chão é outro, ele também o é. E essa distância entre os “eus” de Marianinho e do próprio lugar se dá justamente no ponto de constituição de uma identidade. E mais, uma identidade formada pela cultura local de um povo. Dito isso, passamos ao segundo comentário, que de certa forma liga-se ao primeiro, mas também volta à questão proposta neste artigo de análise das (línguas) portuguesas. Na fala do protagonista pode-se perceber que a diferença entre as línguas não é apenas de ordem lexical e sintática; pode-se até conhecer todo o significado das palavras utilizados pelo outro, mas sempre haverá a diferença intrínseca ao modo como este outro vive e se relaciona com a própria língua. Dito de outro modo, não é língua que dita o modo de ser dos sujeitos falantes, mas as suas relações de vida que determinam o uso da língua. É disso que fala Marianinho, a perda de identidade com seu lugar o fez sentir-se falante de outro idioma e desconhecer sua própria língua materna; e assim distanciar-se de sua mãe.

Partindo de uma questão específica de identidade podemos prosseguir para uma problemática mais ampla que tange toda identidade dos países africanos. O conflito de Marianinho coincide com o das nações desse continente, e, por conseguinte, com a construção de uma história própria. Sitefane (2003) aponta como solução um olhar para o passado e presente do continente africano, mas ao mesmo tempo diz ser esse também o grande empecilho para o desenvolvimento desses países.

A história desse continente, caracterizada, sobretudo, pela dependência ou dominação, mostra-nos que o maior problema que assola e dizima esse continente hoje é a assombrosa e pesadosa visão de seu futuro, visto que a África real deixou de existir há muitos séculos, e as tentativas de reconstrução ou reinvenção do continente ainda não surtiram o efeito desejado pelos africanos, e sim o desejado pelos idealizadores. (SITEFANE, 2003, p. 223).

O autor defende a necessidade de construção de um novo sujeito africano e de uma nova África não no sentido de construir outra coisa diferente do seja esse sujeito e essas nações, mas juntamente que dê conta dessas realidades tais como são. A crítica maior de Sitefane está direcionada à visão massificante que se criou da África a partir da dominação desse povo sobretudo pelos europeus e a captura humana para servir o mercado dos países que viviam sob o regime escravista.

Aproveitamos da posição de Sitefane para chamar a atenção ao risco de massificação de língua proposto pelo atual Acordo Ortográfico. Voltamos ao trecho que havíamos destacado do texto do acordo: “constitui um passo importante para a defesa da unidade essencial da língua portuguesa e para o seu prestígio internacional”; acreditamos que o prestígio de uma língua está justamente em seu valor de singularidade, apontar dentre tantas formas de dizer aquela que de seu povo, ou mais precisamente, aquela que diz seu povo, que o representa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da leitura de *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Couto, percebe-se uma série (no entanto restrita) de diferenças em relação ao português usado em Moçambique e no Brasil. De modo geral as diferenças correspondem ao vocabulário ou a estrutura sintática da sentença, e, como mostramos, não interferem na compreensão do sentido do texto. Disso, observamos que o Acordo Ortográfico que propõe a uniformização de língua entre falantes do português, nos termos como foi formulado, não atingirá esse objetivo, uma vez que as diferenças levantadas não estão previstas no tal Acordo. E mais, diríamos que essas diferenças não são possíveis de uniformização uma vez que são constitutivas de como a língua se manifesta entre seus falantes. Novos vocábulos não passam a fazer parte do léxico da língua por decreto, e sim nascem no interior das comunidades linguísticas através do próprio uso do falante. Assim, como o modo de arranjar, no sentido matemático, as palavras, produzindo sentenças. Resta-nos questionarmos qual o interesse de um acordo deste tipo, uma vez que diversos estudos na área têm procurado mostrar a riqueza das diferenças culturais e a língua é o primeiro vínculo social entre o homem e sua cultura. É a língua materna que cerze o homem a sua terra natal.

Notamos assim que o Acordo é meramente ortográfico e que, portanto, restringe-se à língua escrita, não afetando nenhum aspecto da língua falada. E ainda que não elimina todas as diferenças ortográficas observadas nos países que têm a língua portuguesa como idioma oficial.

Tão interessante quanto olhar as diferenças em relação a uma mesma língua portuguesa, através da linguagem utilizada no livro *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Couto, é também poder perceber diferenças em relação à cultura africana e ao modo como a identidade do povo desse continente foi construída historicamente. Assim,

manter as diferenças faz toda a diferença. Ler Couto com essa preocupação sócio-histórica é relevante para compreender os conceitos de raça, identidade e cultura formados sobre os africanos ao longo de sua história e seus reflexos, bem como suas contribuições consolidação do que hoje chamamos de povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE Abril: a enciclopédia em multimídia. 2. ed. São Paulo: Abril multimídia, 1995. CD-ROM.

CHAVES, Rita. A ilha de Moçambique: entre as palavras e o silêncio. In: _____. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. Cotia, São Paulo: Atelier Editorial, 2005, pp. 211-223.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SITEFANE, Gaspar. *África: possibilidades e dificuldades para a construção de uma História própria*. Revista. Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 33, pp. 223-238.

REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS: ANÁLISE DE UM APLICATIVO

Cintia Rosa da Silva (PPGCL/Unisul)

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar parte das reflexões de análise de um aplicativo que compõem a dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. O referido artigo aborda o conceito de função e está fundamentado em transposição informática, modelos mentais e registros de representações semióticas.

O aplicativo é um material didático auto-explicativo desenvolvido em setenta e três slides do Microsoft Power Point 2003. Diante disso, ressalta-se que a palavra ‘aplicativo’ empregada aqui é no sentido de aplicabilidade, aplicação.

Os slides do aplicativo tratam das várias representações semióticas de uma situação sobre função, conceitos e definições, que diz: vamos imaginar um indivíduo chamado João. Ele adora pasteis e, certo dia, resolve comprar três pasteis numa padaria. Cada pastel custa uma moeda de um real.

Para representar a situação problema pode-se usar uma representação pictórica, língua natural, tabular, gráfica ou em uma expressão algébrica; uma vez que Duval (2003) defende que o ensino de matemática deve fazer uso de múltiplos registros de representações e que a compreensão em matemática sugere a habilidade de trocar de registro, sem nunca confundir um objeto e sua representação.

Na sequência, apresentam-se de maneira sintética as teorias de transposição informática, modelos mentais, representações semióticas e algumas considerações.

TRANSPOSIÇÃO INFORMÁTICA

O pesquisador francês Nicolas Balacheff criou a teoria intitulada de transposição informática, que também é conhecida por transposição

computacional. Balacheff utiliza as tecnologias de informação e comunicação (TIC) para criar novos padrões de aprendizagem, relacionando-as aos estudos de Inteligência Artificial (IA). Realizou pesquisas envolvendo o software Cabri-Geometre e a linguagem de programação Logo.

Os novos padrões de aprendizagem criados por Balacheff, partem da premissa de que a passagem de uma representação para outra provoca uma transformação. Transformação que se assemelha a teoria chamada de transposição didática.

Segundo Flemming (2005, p. 30), “Chevallard (1991) discute que um conteúdo do conhecimento, ao ser designado como saber a ensinar, sofre um conjunto de transformações para torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. Esse processo de transformação é denominado transposição didática”.

Portanto, transposição didática é um conjunto de transformações que ocorrem no saber sábio, ou de referência, para converter-se em saber escolar. A transposição didática define três saberes: saber de referência ou saber sábio, que é designado pelos cientistas; saber a ensinar, que sofre transformação dos textos científicos para os livros didáticos e saber ensinado, que sofre transformações conforme a postura do professor e das exigências sociais. Essa transposição não é um acontecimento isolado, é acompanhada pelo professor representado-a em suas ações. Seguindo esse contexto, as ideias do professor sofrem influência de um conjunto de fatores dentro da sociedade. Além do mais, esse conjunto de fatores é regido pelos desejos e pelas esperanças sociais e que por meio da transposição é repassado aos alunos. Entretanto, esse conjunto de fatores é intitulado por Chevallard de noosfera.

O Saber Sábio, de referência ou científico é o conhecimento produzido na comunidade científica, aquele que consta em revista e outras publicações científicas. Através de uma primeira transposição didática, esse saber é transportado ao ambiente escolar, por meio de uma linguagem simplificada e acessível, originando assim o saber a ensinar. Uma segunda transposição didática se aplica ao saber a ensinar, e a postura didática do professor é crucial nesta transformação, pois cabe ao professor manter a fidelidade e a ideia encontrada no saber sábio.

A transformação que se encontra em transposição didática, encontra-se também na transposição informática.

Para Balacheff (1994, p. 18), “transposition informatique et transposition didactique ne peuvent pas être aisément séparés, bien qu’il soit utile de le faire pour organiser la recherche”.⁶¹ A transposição informática não é facilmente separada de transposição didática, concebida por Chevallard, elas atuam em conjunto objetivando o conhecimento mais próximo do aluno. Essa relação causa mudanças no conhecimento no tempo em que é estudado por meio de dispositivos informáticos. Conforme Balacheff (1994, p. 9), “par dispositif informatique j’entends ici le complexe formé par les matériels et les logiciels qui rendent opératoire l’ordinateur”.⁶²

A transposição informática ocorre por meio de transformações do conhecimento e de dispositivos informáticos. Nessa transposição não é somente o “saber a ensinar” que se modifica, mas também os objetos de ensino, que se alteram em um modelo computacional, transformando-se em saber implementado. Assim, é de suma importância que se tenha uma interatividade entre o aluno e o dispositivo informático, pois é aí que acontece a mediação do conhecimento.

Entretanto, pensando nessa teoria, elaborou-se o material didático auto-explicativo sobre ‘função’ em slides do power point de maneira que esses objetos de ensino se alterassem em um modelo computacional e que os aprendizes possam apreender os referidos conceitos matemáticos por meio de um dispositivo informatizado, por meio do computador.

Na seção seguinte, apresenta-se a teoria de modelos mentais desenvolvida por Philip N. Johnson-Laird (1983).

MODELOS MENTAIS

Nesta seção, apresenta-se a questão dos modelos mentais com base na teoria de Johnson-Laird (1983), uma vez que ele discute essa noção como terceira via para a dicotomia imagens versus proposições.

Segundo Moreira (1996, p. 193), representações mentais são representações internas, ou seja, “maneiras de ‘re-presentar’ internamente o mundo externo”. A utilização desse conceito implica aceitar que os seres

⁶¹ Transposição informática e transposição didática não podem ser separadas facilmente, embora seja útil fazer isso para organizar a investigação (tradução própria).

⁶² Por dispositivo informático entendo aqui o complexo formado pelos equipamentos e *softwares* que fazem o computador funcionar (tradução própria).

humanos não apreendem o mundo externo de modo direto, mas “constroem representações mentais (quer dizer, internas) dele”.

As representações são classificadas em dois subgrupos: as analógicas e as proposicionais.

Para Eisenck e Keane (1994, p. 184), as representações analógicas caracterizam-se por ser: não-discretas (não-individuais), concretas (e, desse modo, representam entidades específicas do mundo exterior), arranjadas por regras de combinação frouxas e correlacionadas ao modo como a informação foi encontrada originalmente. Entre as representações analógicas, destacam-se as representações auditivas, olfativas, tácteis e, principalmente, as representações visuais.

Para os mesmos autores, as representações proposicionais caracterizam-se por ser: discretas (individuais), abstratas e arranjadas conforme regras rígidas. Ao contrário das representações analógicas, elas captam por meio de uma linguagem particular o conteúdo ideacional da mente de forma independente do modo como a informação foi encontrada originalmente, isto é independente dos sentidos utilizados.

Destaque-se que por representações proposicionais não estamos considerando frases em certa língua. Trata-se de entidades individuais e abstratas que são formuladas em linguagem própria da mente, ou “mentalês”.

Na psicologia cognitiva, há duas maneiras de analisar a cognição. Por meio da visão dos proposicionalistas e dos imagistas. Para os proposicionalistas, as imagens podem ser reduzidas a representações proposicionais que seriam processadas no “mentalês”. Para os imagistas essa redução não é admitida.

Segundo Moreira (1996), essa questão é polêmica com defensores de ambas as posições. Para ele, há uma terceira forma de construção representacional, proposta por Johnson-Laird (1983) e chamada modelos mentais.

Os modelos mentais são representações internas de dados que correspondem comparavelmente com aquilo que é representado. Além disso, são formas de representação analógica do conhecimento, porque há neles correspondências diretas entre elementos e relações que se encontram na estrutura da própria representação e naquela que se procura representar.

Diante deste panorama, cunhou-se a situação que trata da compra de pasteis por um indivíduo chamado João, conforme apresentado na introdução deste artigo, de modo que auxilie os aprendizes a

desenvolverem um modelo mental dos conceitos e das definições do conteúdo de ‘função’.

Na sequência, apresenta-se parte das reflexões sobre a análise do aplicativo construído com base na teoria de ‘representações semióticas’.

REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS

Os objetos matemáticos não são espontaneamente inteligíveis à percepção ou em uma situação intuitiva imediata, assim como os objetos chamados habitualmente de físicos ou reais. Desse modo, eles se constroem categoricamente em suas várias representações semióticas. Duval (1993, p. 39) assim define essas representações:

les représentations sémiotiques sont des productions constituées par l’emploi de signes appartenant à un système de représentation qui a ses contraintes propres de signification et de fonctionnement. Une figure géométrique, un énoncé en langue naturelle, une formule algébrique, un graphe sont des représentations sémiotiques qui relèvent de systèmes sémiotiques différents.⁶³

As representações semióticas são importantes para o exercício cognitivo do pensamento e para a comunicação.

Diante disso, é de grande importância para o funcionamento cognitivo a diferenciação entre os objetos matemáticos e a representação que deles se faz no ambiente de ensino e aprendizagem. É necessário estar atento para essa distinção, analisando de que forma ocorre a compreensão dos objetos matemáticos através de suas possíveis representações.

Por exemplo, vamos imaginar um indivíduo chamado João. Ele adora pasteis e, certo dia, resolve comprar três pasteis numa padaria. Cada pastel custa uma moeda de um real. Se quisermos representar essa situação podemos usar uma representação pictórica, língua natural ou materna, tabular, gráfica ou em uma expressão algébrica.

⁶³ As representações semióticas são as produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representação que tem seus próprios limites de significância e de funcionamento. Uma figura geométrica, um enunciado em língua natural, uma fórmula algébrica, um gráfico são representações semióticas que se inserem em diferentes sistemas semióticos (tradução própria).

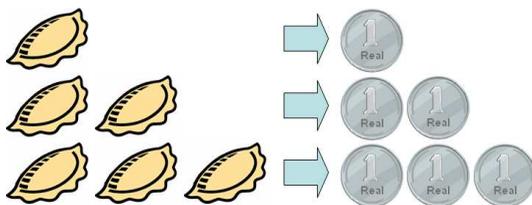


Ilustração – Representação pictórica da situação problema de João.

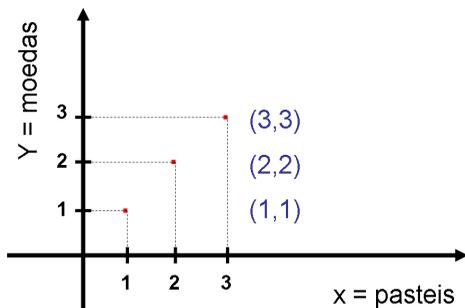
‘Quantidade de moedas’ igual a ‘quantidade de pastéis’

Se ‘quantidade de pastéis’ é igual a um, então ‘quantidade de moedas’ é igual a um
 Se ‘quantidade de pastéis’ é igual a dois, então ‘quantidade de moedas’ é igual a dois
 Se ‘quantidade de pastéis’ é igual a três, então ‘quantidade de moedas’ é igual a três

Ilustração– Representação em língua natural do problema de João.

Pastéis	Moedas	(x, y)
1	1	(1,1)
2	2	(2,2)
3	3	(3,3)

Ilustração – Representação tabular da situação problema de João.



Ilustração– Representação gráfica da situação problema de João.

$$f(x) = x$$

ou

$$y = x$$

Ilustração– Representação algébrica da situação problema de João.

Assim, a situação problema de João comporta vários sistemas de representação. Duval (2003, p. 14) argumenta que a aprendizagem conceitual ou noética em matemática é viabilizada pela mobilização de pelo menos dois registros de representação. Por registro de representação, Duval (1999, [p. 1]) define “um sistema semiótico que tem as funções cognitivas fundamentais no funcionamento cognitivo consciente”.⁶⁴ O conceito noético da função que estabelece uma relação entre as variáveis pasteis e moedas, a de que para cada pastel corresponde uma única moeda, em nosso exemplo (repare-se na dificuldade de expressar o conceito de função) pode ser representado (vale dizer registrado) de forma pictórica (sempre em contexto), linguística, tabular, gráfica, algébrica ‘ $y = x$ ’, ou qualquer outra que venha a ser mobilizada ou criada.

Para Duval (2003, p. 14) “a originalidade da atividade matemática está na mobilização simultânea de ao menos dois registros de representação, ou na possibilidade de trocar a todo o momento de registros de representação”. Um aluno que apenas mobiliza um dos registros, mas que é incapaz de traduzi-lo em outra forma de registro pode confundir o objeto matemático com aquele registro de representação que domina. É o caso daquele indivíduo que sabe a fórmula de um teorema ou de uma função, mas é incapaz de traduzi-lo em gráficos, tabelas, representações linguísticas.

Segundo Duval (1993, p. 39),

le fonctionnement cognitif de la pensée humaine se révèle inséparable de l’existence d’une diversité de registres sémiotiques de représentation. Si on appelle sémosis l’appréhension, ou la production, d’une représentation sémiotique, et noésis l’appréhension conceptuelle d’un objet, il faut affirmer que la noésis est inséparable de la sémosis.⁶⁵

⁶⁴ A expressão “registro” foi empregada pela primeira vez por Descartes no livro I de sua Geometria, de 1637, com a finalidade de distinguir a escrita algébrica das curvas e o desenho mesmo das curvas.

⁶⁵ O funcionamento cognitivo do pensamento humano se revela inseparável da existência de uma diversidade de representações semióticas. Se nós chamamos de semiose a apreensão ou a produção de uma representação semiótica, e de noese a apreensão conceitual de um objeto, podemos afirmar que a noese é inseparável da semiose (tradução própria).

De acordo com os conceitos apresentados, destaca-se a ligação existente entre a semiose e a noese no funcionamento cognitivo do pensamento. Os aprendizes só poderão apropriar-se dos objetos matemáticos por meio da coordenação dos múltiplos registros de representação. Assim, a possibilidade de apreensão dos objetos matemáticos será maior quanto maior for a mobilização de diferentes registros de representação do próprio objeto.

Para a realização de uma semiose, é essencial compreender as causas pelas quais a apreensão conceitual enreda a mobilização de múltiplos registros de representação e quais são as atividades cognitivas dos sujeitos. Posto isso, para validar um sistema semiótico como um registro de representação, Duval (1993) situa três atividades cognitivas fundamentais ligadas a semiose: formação de uma representação identificável, tratamento e conversão.

A formação de uma representação identificável é a atividade que permite representar de alguma forma certo conjunto de conhecimentos, por exemplo, por meio de uma frase compreensível em certa língua natural, por meio de um esquema, gráfico ou figura geométrica, por meio de uma fórmula, diagrama entre outros. A formação de uma representação equivale a processos de descrição que devem respeitar as regras próprias de cada sistema simbólico: se em língua natural, respeitar as regras gramaticais, por exemplo. Para uma representação identificável ocorrer é preciso selecionar características e dados do conteúdo a ser representado, e essa ação depende de regras, que asseguram o reconhecimento das representações e a possibilidade de sua utilização para tratamento.

Segundo Duval (1993, p. 41), “ce sont des règles de conformité, ce ne sont pas des règles de production effective par un sujet. Cela veut dire que la connaissance des règles de conformité n’implique pas la compétence pour former des représentations, mais seulement celle pour les reconnaître”.

⁶⁶

Por exemplo, pode-se pensar nas regras de reconhecimento do produto cartesiano. Dado dois conjuntos não vazios A e B, denomina-se produto cartesiano de A por B o conjunto formado pelos pares ordenados

⁶⁶ Estas são as regras de conformidade, estas não são as regras de produção efetiva para um sujeito. Isso quer dizer que o conhecimento das regras de conformidade não implica a competência para formar as representações, mas apenas para reconhecê-los (tradução própria).

nos quais o primeiro elemento pertence a A e o segundo elemento pertence a B. Essas são descrições que respeitam as regras próprias do produto cartesiano, são características e dados que garantem o reconhecimento e a possibilidade da utilização para tratamento da fórmula: $A \times B = \{(x, y) | x \in A \text{ e } y \in B\}$ ou da tabela:

Tabela 1– Relação de elementos de dois conjuntos ‘A’ e ‘B’: produto cartesiano:

A	B	(x, y)
1	1	(1,1)
2	2	(2,2)
3	3	(3,3)

O tratamento de uma representação é a transformação realizada no próprio registro em que foi desenvolvida. Para Duval (1995, p. 39), “un traitement est une transformation de représentation interne à un registre de représentation ou à un système”.⁶⁷ Por exemplo, as inferências, as paráfrases, o cálculo, a reconfiguração entre outros. A inferência e as paráfrases são tratamentos em determinada língua natural. O cálculo são tratamentos da escrita simbólica, assim como, cálculo sentencial, cálculo algébrico, cálculo numérico e entre outros. A reconfiguração consiste em tratamentos das figuras geométricas que oferecem um valor heurístico ao registro das figuras.

Para cada registro há específicas regras de tratamento. A natureza e o número das regras variam de um registro para outro: as regras associativas de contiguidade, as regras de similaridade, as regras de coerência temática, as regras de derivação e outras. Para Damm (2008, p. 179),

quando trabalhamos com as operações fundamentais com os números naturais no registro algorítmico, o tratamento exige a compreensão das regras do sistema posicional e da base dez. Sem a compreensão dessas regras, a representação algorítmica não tem sentido, ou seja, não existe tratamento significativo.

⁶⁷ Um tratamento é uma transformação de representação interna a um registro de representação ou a um sistema (tradução própria).

Os tratamentos não são relacionados ao conteúdo do objeto matemático, mas sim à forma. Damm (2008, p. 180), afirma que as operações apresentadas são:

$0,25 + 0,25 = 0,5$ (representação decimal, envolvendo um tratamento decimal);

$1/4 + 1/4 = 1/2$ (representação fracionária, envolvendo um tratamento fracionário).

[...] duas representações diferentes envolvendo tratamentos completamente diferentes para o mesmo objeto matemático. Esses dois registros de representação possuem graus de dificuldades (custo cognitivo diferente) para quem aprende, e este é um dos problemas que o educador precisa enfrentar na hora de ensinar, tendo presente que trabalha sempre o mesmo objeto matemático (números racionais/operações), porém, o registro de representação utilizado exige tratamento muito diferente, que precisa ser entendido, construído e estabelecidas relações para o seu uso. um dos problemas que o educador precisa enfrentar na hora de ensinar, tendo presente que trabalha sempre o mesmo objeto matem

A conversão de uma representação é a transformação de uma representação de um registro, considerado de partida, para outra representação em um outro registro, considerado de chegada, mantendo a totalidade do conteúdo da representação de partida ou apenas parte dele.

Segundo Duval (1993, p. 42),

La conversion est une transformation externe au registre de départ (le registre de la représentation à convertir). L'illustration est la conversion d'une représentation linguistique en une représentation figurale. La traduction est la conversion d'une représentation linguistique dans une langue donnée en un représentation linguistique d'une autre langue ou d'un autre type de langage. La description est la conversion d'une représentation non verbale (schéma, figure, graphe) en une représentation linguistique. (Il importe à ce propos de ne pas confondre cette situation avec la description d'un objet ou d'une situation qui ne

sont pas encore sémiotiquement représentés: la sélection des traits n'y obéit pas aux mêmes contraintes). 1⁶⁸

Desse modo, observa-se que a conversão é cognitivamente autônoma e distinta da atividade de tratamento, e não se deve confundir conversão com tratamento. Para Damm (2008), a conversão ocorre entre registros distintos, e o tratamento acontece no interior do registro. Além do mais, é a conversão que revela a dessemelhança existente entre o conteúdo de uma representação e o que ela representa, ou entre a referência dos símbolos ou dos signos e o sentido.

Diante desse cenário, veja-se um exemplo de conversão.

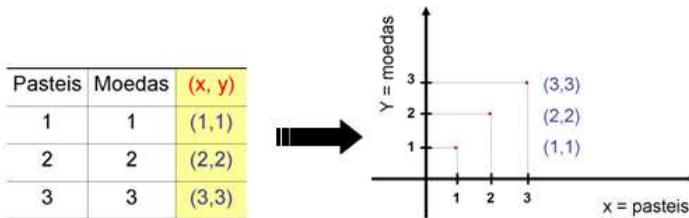


Ilustração – Conversão da tabela para o gráfico.

No exemplo apresentado observa-se que ocorreu uma mudança de registro. Os dados que se encontram na tabela foram transcritos em uma representação gráfica.

Para Duval (1993, p. 43),

bien que l'activité cognitive de conversion d'une représentation puisse souvent paraître être étroitement liée à une interprétation ou à un codage, elle leur est irréductible, parce que d'une part elle ne se fonde sur aucune analogie comme dans le cas de l'interprétation et que, d'autre part, la conversion ne peut être obtenue par l'application de règles de codage. II

⁶⁸ A conversão é uma transformação externa ao registro de partida (o registro de representação a ser convertido). A ilustração é a conversão de uma representação lingüística em uma representação pictórica (figural). A tradução é a conversão de uma representação lingüística de uma determinada língua em uma representação lingüística de outra língua ou de outro tipo de linguagem. A descrição é a conversão de uma representação não-verbal (esquema/diagrama, figura, gráfico) em uma representação lingüística. (É importante para este propósito não confundir esta situação com a descrição de um objeto ou de uma situação que não é ainda semioticamente representada: a seleção dos traços/características não obedece às mesmas limitações) (tradução própria).

n'existe et il ne peut exister de règles de conversion comme il existe des règles de conformité et des règles de traitement. 1⁶⁹

Das três atividades cognitivas atreladas à semiose, formação de uma representação identificável, tratamento e conversão, apenas as duas primeiras são consideradas no ensino (DUVAL, 1993; DAMM, 2008). Essas atividades consideradas abordam a construção de questões de avaliação ou a organização de sequências de aprendizagem. No entanto, conforme Duval (1993, p. 47), em geral, observa-se que:

– la conversion des représentations irait de soi dès que l'on est capable de former des représentations dans des registres différents et d'effectuer des, traitements sur les représentations, par exemple construire un graphique ou écrire une équation et y substituer des valeurs numériques aux variables.

– la conversion n'a aucune importance réelle pour la compréhension des objets ou des contenus conceptuels représenté, puisque son résultat se limite à un changement de registre. Ce point de vue est justifié dès qu'une certaine "autonomie" est atteinte en ce qui concerne l'activité mathématique. Mais il conduit à masquer le caractère fondamental de cette activité pour la noésis, et d'une façon plus générale pour la compréhension. Et, surtout, il néglige le fait qu'en phase d'apprentissage, la conversion joue un rôle essentiel dans la conceptualisation. 1⁷⁰

⁶⁹ Embora a atividade cognitiva de conversão de uma representação pode frequentemente parecer estritamente ligada a uma interpretação ou a uma codificação, lhes é irredutível, porque de uma parte ela não se baseia sobre nenhuma analogia como no caso da interpretação e que, de outra parte, a conversão não pode ser obtida por aplicação de regras de codificação. Não existe e não pode haver regras de conversão como existem as regras de conformidade e as regras de tratamentos (tradução própria).

⁷⁰ – a conversão das representações seria ela própria capaz de formar as representações nos diferentes registros e de efetuar os tratamentos sobre as representações, por exemplo, construir um gráfico ou escrever uma equação e substituir os valores numéricos às variáveis. – a conversão a conversão não tem real importância para a compreensão dos objetos ou dos conteúdos conceituais representados, porque são resultados limites para uma mudança de registro. Este ponto de vista se justifica quando certa "autonomia" é alcançada em relação a atividade matemática. Mas leva a mascarar o caráter fundamental desta atividade a favor da noese, e de uma maneira mais geral a favor da compreensão. E, sobretudo, negligencia o fato de que na fase de aprendizagem, a conversão desempenha um papel essencial na conceitualização (tradução própria).

Em didática da matemática, a análise cognitiva das investigações carece de uma distinção clara do que pertence ao tratamento e do que cabe a uma conversão.

O problema do ensino da matemática é que ele considera apenas os tratamentos e as formações da representação no desenvolvimento cognitivo. No entanto, o que garante a apreensão do objeto matemático, sua conceitualização, é a coordenação entre esses vários registros de representação, e não a determinação de representações ou as várias representações possíveis de um mesmo objeto.

Uma criança que, em fase de aprendizagem da aritmética, já manipula dinheiro e consegue somar ou dar troco, isso não garante que ela vai converter essas operações concretas para o algoritmo aritmético. Da mesma forma, crianças que manipulam operações aritméticas em desenhos, em material dourado, isso não garante que elas terão aprendido a montar as contas e resolver os cálculos, a não ser que elas aprendam a conversão. Isso ocorre, porque cada forma de manipulação (dinheiro, desenho, material dourado e algoritmo aritmético) requer um tratamento diferente.

Ou seja, se o objetivo do ensino é que os alunos operem com o algoritmo matemático, de nada adianta o sujeito resolver determinada operação em outros registros, se ele não conseguir coordenar/avistar essas operações no tratamento aritmético. Vale mencionar que essas coordenações até são bem sucedidas nas séries iniciais, mas são progressivamente abandonadas nas séries seguintes.

Assim, é importante entender a noese, isto é, a coordenação dos registros de representações. Ou seja, como o sujeito consegue coordenar vários registros e com base nessa coordenação apreender o objeto matemático em questão, uma vez que se apropriou de múltiplos registros de representação. Para dar conta disso, Duval (1993) coloca em xeque três posições, economia de tratamento, complementaridade de registros e conceitualização, para responder a seguinte pergunta: qual a necessidade da diversidade de registros de representação para o funcionamento do pensamento humano?

A economia de tratamento corresponde ao funcionamento de cada registro e aos custos de tratamento. Posto isto, o objetivo de executar tratamentos de maneira mais econômica e poderosa ocorre por meio da troca de registros que só é possível devido à existência de vários registros que permitem essa troca.

Por exemplo, para representar a função $y = x$, podemos utilizar tabelas, gráficos, figuras, língua natural e outros, conforme apresentado no início desta seção. Esses registros distintos possuem diferentes custos de tratamento.

De acordo com isso, Duval (1993, p. 49) afirma que

l'existence de plusieurs registres permet de changer de registre, et ce changement de registre a pour but de permettre d'effectuer des traitements d'une façon plus économique et plus puissante. Il semble que cette réponse ait été explicitement exposée pour la première fois par Condillac dans le Langage des Calculs à propos de l'écriture des nombres et des notations algébriques. Elle montre, en termes de coût en mémoire, les limites très vite atteintes dans le registre de la langue naturelle pour les traitements de type calcul. Une telle réponse peut évidemment être étendue à d'autres traitements: les relations entre des objets peuvent être représentés de façon plus rapide, et plus simple à comprendre, par des formules littérales que par des phrases, comme c'est le cas par exemple pour les énoncés du livre V des Elements sur les proportions (Euclide). 1⁷¹

Isto é, a economia no tratamento encontra-se extremamente amarrada a formas mais ingênuas e econômicas aos métodos adotados, em especial, e a proximidade com a língua natural. Para dar conta disso, Damm (2008) exemplifica a economia em um tratamento partindo do sistema métrico. Para a autora, há muitas formas de representar a medida dois metros e cinquenta e quatro centímetros.

- 2m 5dm 4cm
- 254cm
- 25,4dm

⁷¹ A existência de vários registros pode alterar o registro, e mudança de registro visa tornar tratamento de uma forma mais econômica e mais potente. Afigura-se que Esta resposta foi explicitamente exibiu pela primeira vez Condillac língua em cálculos sobre a escrita de números algébricos e notação. Ela mostra, em termos de custo de memória, limites muito rapidamente alcançados no registro de linguagem natural para o tratamento do tipo de cálculo. Essa resposta pode obviamente ser alargada a outros tratamentos: o relacionamento entre objetos pode ser representado de forma mais rápida e mais fácil de incluir, por fórmulas como literal apenas, como é o caso das declarações no livro V dos Elementos Proporções (Euclides) (tradução própria).

Ou ainda 2,54m que é uma das formas mais econômicas de representação e que se aproxima da linguagem falada (DAMM, 2008, p. 183-184).

O exemplo de Damm trata da aproximação com a língua natural, mas é possível exemplificar a situação onde uma figura pode representar uma fórmula, tal como aquela encontrada no livro V Elementos de Euclides. Retome-se a compra dos pasteis:

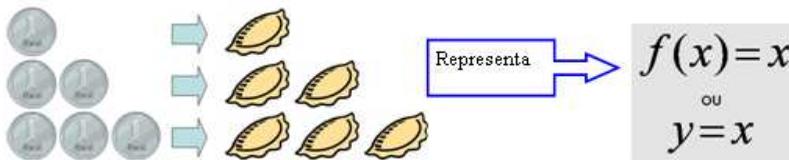


Ilustração – Exemplo de economia de tratamento.

A complementaridade de registros se origina nas barreiras representativas características a cada registro em comparação com distintas maneiras de representação. Além do mais, pode-se afirmar que a seleção de elementos significativos ou informações do conteúdo que um registro está representado é imposta pela natureza do registro semiótico selecionado para representar um contexto, um objeto, um conceito, uma situação, está relacionada com a complementaridade de registros.

Conforme argumenta Duval (1993, p. 49-50),

cette réponse qui est davantage centrée sur les possibilités propres à chaque système sémiotique a été avancée plus récemment (Bresson, 1987) On peut la formuler ainsi: la nature du registre sémiotique qui est choisi pour représenter un contenu (objet, concept ou situation) impose une sélection des éléments significatifs ou informationnels du contenu que l'on représente. Cette sélection se fait en fonction des possibilités et des contraintes sémiotiques du registre choisi. Un langage n'offre pas les mêmes possibilités de représentation qu'une figure ou qu'un diagramme. Cela veut dire que toute représentation est cognitivement partielle par rapport à ce qu'elle représente et que d'un registre à un autre ce ne sont

pas les mêmes aspects du contenu d’une situation qui sont représentés.
¹⁷²

A possibilidade de conversão entre os registros permite ao indivíduo perceber outras características do caso representado. Isso exige do professor lidar com múltiplas representações do mesmo objeto. Posto isto, Damm argumenta que

[...] quando trabalhamos com as funções, os gráficos, as tabelas e as equações são todos registros parciais desse objeto. Cada um desses registros é parcial e possui uma especificação própria. Perceber essas especificidades a cada registro e reforça-las é um caminho para o entendimento do objeto como um todo (2008, p. 185).

Para representar a importância do argumento de Damm, retoma-se as representações envolvidas na situação problema da compra de pastéis.

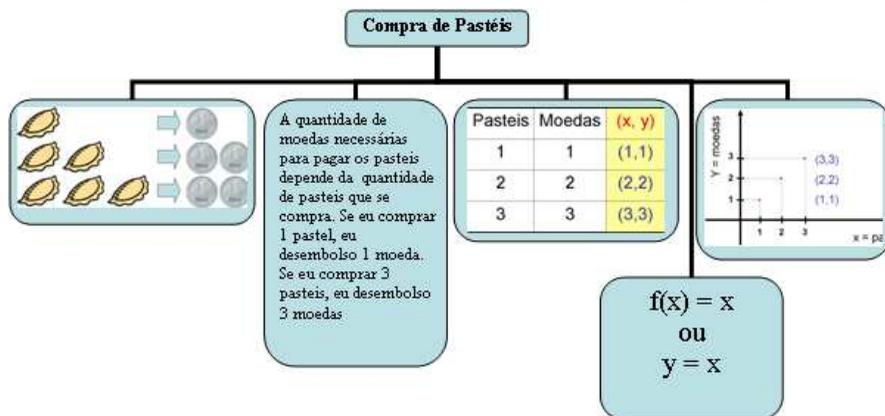


Ilustração – Múltiplas representações da compra de pastéis.

⁷² Esta resposta é mais centrada sobre as oportunidades dentro de cada sistema semiótico foi apresentada mais recentemente (BRESSION, 1987) Pode ser formulada como: a natureza semiótica do registro que é escolhido para representar um conteúdo (objeto, conceito ou situação) requer uma seleção de elementos significativos do conteúdo ou informação que se representa. Esta seleção é feita de oportunidades e constrangimentos da registro semiótico selecionado. A língua não oferece as mesmas possibilidades de representação que uma figura ou um diagrama oferece. Isto significa que a representação é cognitivamente parcial em comparação com aquilo que ela representa e que de um registro para outro não são os mesmos aspectos do conteúdo de uma situação que são representados (tradução própria).

A conceitualização sugere a coordenação de registros de representação. Essa coordenação não é automática, mas é condição essencial à compreensão dos objetos matemáticos. Contraindo a isso, “podemos observar, em diferentes níveis da aprendizagem, um ‘fechamento’ de registros de representação junto aos alunos: isso acontecendo em todas as etapas do currículo” (DAMM, 2008, p. 185). Além disso, para vários alunos em distintos níveis de ensino, mudar de registro, converter uma representação, mudar a forma de representação, apresenta-se como uma intervenção complexa e muitas vezes irrealizável. Em outras palavras, é como se a compreensão de um conteúdo matemático se encontrasse limitada à configuração de representação empregada. Isso é facilmente exemplificado em adultos que sabem de cor fórmulas matemáticas como, por exemplo, a do teorema de Pitágoras, mas não conseguem convertê-la em nenhuma situação real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias apresentadas até o momento nos levam a observar que é importante utilizar-se das várias formas de representar um objeto matemático, no caso apresentado, os conceitos e definições de função em ambientes informatizados; uma vez que Duval (1993) defende que é por meio da semiose que se atinge a noção. Além do mais, proporcionar situações problemas de modo que os aprendizes possam criar um modelo mental dos objetos apresentados. E é neste sentido que esse artigo vem pontuar, ou seja, as múltiplas formas de representar os conceitos e definições do objeto ‘função’ por meio de um ambiente informatizado e da situação problema da compra de pasteis do indivíduo chamado João. Daí o estudo pautado nas teorias de transposição informática, modelos mentais e representações semióticas.

REFERENCIAS

BALACHEFF, N.. La transposition informatique: note sur un nouveau problème pour la didactique. In: ARTIGUE M. et alii (Eds.). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble, La pensée Sauvage, 1994, p. 364-370.

CHEVALLARD, Y.. Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In: MARTINAND, Andrée Tiberghien. et al (org). *La Transposition Didactique à l'épreuve*. La Pensée Sauvage. Grenoble: G. Arsac, 135-180, 1994.

DAMM, R. F.. Registros de Representação. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. *Educação Matemática: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC, 2008.

DUVAL, R.. *L'analyse cognitive du fonctionnement de la pensée et de l'activité mathématique: cours sur les apprentissages intellectuels donné à la PUC-SP*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 1999.

DUVAL, R.. *Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée*. Annales de Didactique et de Sciences cognitives, IREM de Starsbourg, n. 5, 37-65, 1993.

DUVAL, R.. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. *Aprendizagem em Matemática: registros de representações semiótica*. São Paulo: Papirus, 2003.

DUVAL, R.. *Sémiósis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Suisse: Peter Lang, 1995.

EISENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Psicologia Cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

FLEMMING, D. M.. *Didática da Matemática*. Palhoça: UnisulVirtual, 2005.

JOHNSON-LAIRD, P. *Mental Models*. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1983. 513p.

MACHADO, S. D. A.. *Aprendizagem em Matemática: registros de representações semiótica*. São Paulo: Papirus, 2003.

MOREIRA, M. A. *Modelos Mentais*. Investigações Em Ensino De Ciências, v. 1, n. 3, Dez. 1996, P. 193-232. Disponível em: www.if.ufrgs.br/public/ensino/n3/moreira.htm. Acesso em 8 Abr. 2009.

O ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Maria Cristina da Silva ⁷³

1 INTRODUÇÃO

Torna-se essencial o reconhecimento de um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em sala de aula, já que o mesmo demonstra comportamentos semelhantes com os de uma criança sem limites, dificultando o processo de ensino aprendizagem seu e dos demais. Assim, acredita-se que o professor através de uma ação didática pedagógica voltada para as necessidades especiais do hiperativo, consiga contornar muitos problemas que ele venha apresentar. Este trabalho ressalta a importância do papel da escola na vida do sujeito com TDAH, estimulando sua auto-estima e ajudando-o a encontrar o equilíbrio ao longo do tratamento realizado por uma equipe em parceria: pais e escola tendo em vista que a criança hiperativa, em sala de aula, exige uma atenção maior por parte do professor.

Percebendo as dificuldades encontradas por professores que recebem esse aluno e precisam se adaptar o espaço físico de sua sala de aula, assim como sua prática pedagógica, com intuito de promover a interação desse educando, já que a sala de aula deve ser um espaço propício também para que o mesmo interaja com os colegas e tenha uma vida menos conturbada, garantindo assim sua formação enquanto cidadão.

Diante desta situação se teve como problema: como realizar a mediação no processo ensino aprendizagem para alunos com déficit de atenção e hiperatividade no contexto de uma sala de aula? Portanto, tem-se como objetivo geral como é possível realizar a mediação do processo de ensino aprendizagem para alunos com déficit de atenção e hiperatividade no contexto da sala de aula e como objetivos específicos:

⁷³ Maria Cristina da Silva é formada em Pedagogia pela UNISUL/Campus Araranguá. Atua como monitora no Colégio Energia-Araranguá.

- Reconhecer as principais características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade;
- Saber quais são os subtipos de TDAH e como foram classificados;
- Entender como se pode diagnosticar o TDAH;
- Identificar quais os conflitos domésticos presentes em uma família por conta de um filho com TDAH;
- Descobrir o importante papel da escola em relação ao educando com TDAH;
- Saber se o professor tem formação adequada para atuar com o educando com TDAH;

Caracterizou-se em pesquisa descritiva de abordagem qualitativa e como procedimentos para coleta de dados o estudo de caso. Tendo como população a Escola Básica Castro Alves, situada no município de Araranguá/SC. Desta população retirou-se amostra simples e intencional, compreendidos por quatro sujeitos, sendo estes dois do setor administrativo pedagógico, um professor do ensino fundamental e um pai, tendo como instrumento utilizado um questionário estruturado com perguntas abertas.

2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Ansiedade, inquietação, euforia e distração frequentes podem significar mais do que uma fase na vida de uma criança: os exageros de conduta diferenciam quem vive um momento atípico daqueles que sofrem de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA/H), doença precoce e crônica que provoca falhas nas funções do cérebro responsáveis pela atenção e memória.

De origem genética, o TDA/H tem como fatores predominantes, e não necessariamente simultâneos, a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade, além de influências externas relevantes, como traumas inclusive cerebrais, infecções, desnutrição ou dependência química dos pais. No caso das crianças, o TDA/H pode aparecer desde a gravidez, quando o bebê se mexe além do normal, ou durante o crescimento, no máximo até os sete anos de idade. Se a pessoa não for tratada desde cedo à

base de estimulantes, antidepressivos e terapias, na fase adulta poderá ter sintomas de distração, falta de concentração e deficiência na coordenação de ideias ainda mais acentuadas. “As pesquisas mais recentes tem mostrado que são necessários pelo menos seis sintomas de desatenção e/ou seis sintomas de hiperatividade/impulsividade para que se possa pensar na possibilidade do diagnostico de TDA/H.” (ROHDE E BENCZIK, 1999, p. 41.)

Apesar da intensidade dos problemas enfrentados pelos TDA/H variam de acordo com suas experiências de vida. Está claro que a genética é o fator básico na determinação do aparecimento dos sintomas.

2.1 HISTÓRIA DA HIPERATIVIDADE

O transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, é um A primeira descrição dessa condição data de 1902, quando um médico inglês, G. Still descreveu um conjunto de alterações de comportamento em crianças, as quais, segundo ele, não podiam ser explicadas por falhas ambientais, mas resultavam de algum processo biológico desconhecido até então.

Entre 1916 e 1927, nova onda de interesse por esse quadro clínico surgiu graças à observação de manifestações semelhantes em crianças que foram acometidas pela encefalite epidêmica de Von Economo. Os adultos que tinham sofrido dessa encefalite desenvolviam como sequela um quadro parkinsoniano, ao passo que as crianças passavam a mostrar um quadro de hiperatividade e alterações da conduta.

problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e impulsividade. Este transtorno tem grande impacto na vida da criança ou do adolescente e das pessoas com as quais convive (amigos, pais e professores). Pode levar as dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social, bem como a um baixo desempenho escolar. Muitas vezes é acompanhado de outros problemas de saúde mental. (ROHDE E BENCZIK, 1999, p 37)

Na década de 70, muitos pesquisadores investigaram a síndrome da hiperatividade, Virginia Douglas no Canadá, começou a dedicar um olhar abrangente aos sintomas associados à hiperatividade e encontrou quatro características principais: (1) déficit de atenção e esforço; (2)

hiperatividade; (3) problemas na regulação do nível de vigília; e (4) necessidade de reforço imediato. Graças a essas pesquisas, em 1980, a síndrome foi rebatizada como distúrbio do déficit de atenção.

2.2 COMO DIAGNOSTICAR

O diagnóstico do TDA/H é um processo de múltiplas facetas. Diversos problemas biológicos e psicológicos podem contribuir para a manifestação de sintomas similares apresentados por pessoas com TDA/H.

Segundo Rohde e Benczik (1999), o diagnóstico de TDAH pede uma avaliação ampla. Não se pode deixar de considerar e avaliar outras causas para o problema, assim é preciso estar atento à presença de distúrbios concomitantes. O aspecto mais importante do processo de diagnóstico é um cuidadoso histórico clínico e desenvolvimental. A avaliação do TDA/H inclui, frequentemente, um levantamento do funcionamento intelectual, acadêmico, social e emocional.

As avaliações diagnósticas são uma das questões mais difíceis para quem esta lidando com o problema. O diagnóstico de uma criança ou adolescente com o TDA/H sustenta-se sobre dois fortes argumentos: dados da história de vida da criança ou adolescente, (obtidos através de avaliação clinica, comportamentos observados pela família e escola) e sintomas: a desatenção e o conjunto hiperatividade/impulsividade. (CIRIO, 2004, p. 23)

O exame médico também é importante para esclarecer possíveis causas de sintomas semelhantes aos do TDA/H (por exemplo: reação adversa à medicação, problema de tireóide, etc.).

2.4 PAPEL DA ESCOLA

A impossibilidade para o aprendizado satisfatório é evidente já que o comportamento hiperativo acarreta a dispersão e a desatenção. O adolescente pode apresentar o problema multiplicado, pois, vem caminhando com os transtornos comportamentais e as dificuldades para o aprendizado, especialmente para a leitura, desde o problema escolar. “O uso de modelos, de técnicas de reforço e modificação cognitiva para treino,

nas escolas, de habilidades de acadêmicas é essencial ao progresso escolar”. (SOBRINHO, 1999, p. 25)

Esta dificuldade gera um grau de desinteresse e mesmo desprezo para a leitura e para as outras atividades escolares, que culmina com o comprometimento importante do desempenho e do rendimento escolar. Muitos abandonam a escola e se dedicam ao trabalho, que, na maior parte das vezes, é pouco qualificado.

Os pacientes que não apresentam dificuldades no aprendizado conseguem executar as tarefas de modo rápido e eficiente, mas como terminam antes que os outros, ficam a atrapalhar o trabalho dos colegas por conta da hiperatividade. Esse comportamento causa insatisfação ao grupo, que passa a reclamar e a interferência do professor, ao chamar a atenção do aluno, tem como objetivo primordial o de manter a classe organizada, provocando uma reação agressiva por parte do aluno, além de acentuar a hiperatividade. (TOPAZEWSKI, 1999, p. 57)

Há vezes em que não conseguem nem mesmo participar nos negócios da família, os quais já estão estruturados; assim acaba sendo colocado em posições secundárias, o que gera conflitos internos e a sensação de insatisfação e infelicidade para o jovem, pois conscientiza, de maneira concreta, a sua incapacidade global. Este conflito interno gera a depressão, que se caracteriza por uma sensação de desesperança e certa tendência a desistir dos objetivos futuros. “Frequentemente o professor recebe alunos provenientes de famílias em que as questões de limites não são de modo adequado manejadas. Isso lhe impõe uma dupla tarefa para cada criança, ou seja, ensinar e educar.” (ROHDE E BENCZIK, 1999, p 84) Essa visão negativa de si mesmo leva a baixa auto-estima, auto-estima negativa e uma visão de futuro desfavorável. Os adolescentes apresentam oscilações comportamentais e variações do humor que se agravam com os reveses escolares e os insucessos sociais.

2.5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM TDAH

A escola é a primeira instância do âmbito familiar que julga as potencialidades e possibilidades das crianças e também é o lugar onde se tornam mais evidentes seus problemas atencionais e suas condutas

disruptivas. Esses sintomas geram problemas para os professores, em especial quando os meios com que se conta são escassos ou quando se deve atender a classe que seja muito numerosa. Diferentes autores (professores, psicólogos, orientadores, psicopedagogos) têm se preocupado com o manejo dessas crianças no âmbito escolar, em uma tentativa de contribuir para que os professores contem com ferramentas de apoio que lhes permitam atender às necessidades educativas dos alunos com TDA/H no âmbito da sala de aula, tanto no aspecto cognitivo quanto no relacional. Para Condemarin (2006) as formas propostas para manejar as dificuldades e também para prover as necessidades educativas das crianças respondem, em grande medida, às teorias e hipóteses que se sustentam.

Uma vez que elas sejam aplicadas de forma consistentes e que o professor esteja convencido do que está fazendo, todas as estratégias podem ser complementadas, à medida que também atendam a diferentes aspectos de um problema por si só complexo. (CONDEMARIN, 2006, p.137)

Por isso, diferentes autores, dependendo do seu enfoque, propõem diferentes soluções e modos de abordar os problemas; privilegiam os aspectos cognitivos, os métodos de auto-regulação e os treinamentos conductuais etc.

2.6 DIFERENCIAL DE UMA CRIANÇA COM TDH DE UMA CRIANÇA SEM LIMITES

Na infância, pode ser difícil distinguir entre os sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e comportamentos próprios da idade em crianças ativas, principalmente pela correria e o barulho excessivo. No entanto, os sintomas de desatenção são mais comuns em crianças com baixo QI colocadas em contextos escolares em desacordo com sua capacidade intelectual. Esses comportamentos devem ser diferenciados de sinais similares em crianças com Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade TDA/H é um problema de saúde mental bastante frequente em crianças e adolescentes em todo o mundo. Os sintomas característicos do transtorno apresentam-

se em duas grandes áreas da atenção: na atividade motora e no controle dos impulsos. (CIRIO, 2004, p 7)

A criança e adolescente com TDAH, têm muita dificuldade em manter a atenção em uma tarefa por um período longo, especialmente se não lhe parecer atrativa, e acaba não ficando quieta aumenta assim sua atividade motora. É por essa razão que Rohde (1999), ressalta que a mesma deva ter um horário próprio para estudo diário, levando-se em conta que, quanto mais nova a criança, menor deve ser o período de tempo exigido em uma atividade. Se necessário, deve-se dividir o tempo de estudo diário em dois horários intercalados.

3 CONCLUSÃO

Para análise escolheram-se algumas categorias que possibilitaram reconhecer práticas mediadoras e formas para construir o processo de ensino aprendizagem para o aluno com TDA/H (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Quanto à preparação da escola para receber alunos com TDA/H, concluiu-se que apesar da escola não oferecer recursos o professor procura ler a respeito com interesse de ficar por dentro das atuais informações sobre o TDA/H. No entanto, por se tratar de um assunto que vem sendo bastante focado atualmente, seriam necessários cursos também focados no TDA/H, que auxiliassem o profissional a ajudar alunos com o transtorno. A atenção focada para um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é extremamente importante, no entanto a criança deve receber um tratamento diferenciado, apenas no que se diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, pois a mesma se relaciona com outras crianças e, se isso não ocorrer, o professor deve também estar preparado para mediar este processo.

Conclui-se que há um interesse dos profissionais sobre o assunto, porém há carência de material sobre o TDA/H, o que acaba dificultando o acesso às informações. Ressalta-se que os meios de comunicação pouco relatam a respeito do assunto, no entanto, a internet acaba sendo uma boa alternativa, pois a mesma apresenta em suas páginas artigos e trabalhos apresentados sobre o tema. Cabe ao professor, interessar-se em pesquisar, já que sua formação não é acabada, quando encerra o curso superior, mas

deve ser pautada sempre em constantes pesquisas, uma vez que deve ser um constante pesquisador.

Em relação à formação do docente para lecionar para alunos com TDA/H concluiu-se que para trabalhar o processo de ensino aprendizagem de um aluno com TDA/H, o professor deve ter subsídios para que este processo ocorra de maneira positiva. Destacando que a participação da família é de extrema importância que os pais participem deste processo.

Os pais devem manter sempre contato com a escola com intuito de ajudar seu filho, principalmente nas atividades que são feitas em casa e na organização de seus materiais. Podem também comprar jogos que estimulem o interesse de seus filhos com TDA/H, já que as escolas, principalmente a da rede pública não tem muitos recursos, e quase não recebem materiais didáticos. A escola que melhor atende às necessidades dos alunos com transtorno é aquela cuja preocupação maior está em desenvolver o potencial específico de cada um, para atender às suas características, que são únicas. Percebe seus pontos fortes e tenta superar pontos fracos, porque estas crianças, com certeza, precisarão muito mais de apoio e intervenção acadêmica do que os outros ditos “normais”. Assim, o aluno terá uma ótima aprendizagem e sucesso também na vida social.

Ao término da pesquisa conclui-se que embora o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade afetem uma pequena parte da população, especialmente infantil, este problema não é novo, possivelmente tem acompanhado a espécie humana desde a sua origem. Infelizmente, a falta de informação tem gerado o diagnóstico precoce do TDA/H, continua a ser uma das maiores dificuldades em relação à patologia. Embora o conhecimento sobre o TDA/H, na comunidade científica, esteja já bem avançado, o mesmo aparentemente não acontece com a maioria da população. As pessoas com TDAH, passam um bom tempo da sua vida sendo acusadas de uma série de coisas, sua auto-estima é rebaixada, tem dificuldades na escola e sem contar as dificuldades sociais.

REFERÊNCIAS

CIRIO, Rosângela Rosa. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*: Proposta para pais e professores. Florianópolis: Ed. Do Autor, 2004.

CONDEMARIN, Mabel *Transtorno do déficit de atenção*: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

HALLOWELL, Edward M. *Tendência à distração: Identificação e gerencia do distúrbio do Déficit de Atenção da infância á vida adulta*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

ROHDE, Luis Augusto P.; BENCZIK, Edyleine B. P. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: o que é?* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Ana Beatriz B. *Mentes Inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e Hiperativas*. São Paulo: Gente, 2003.

SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes, CUNHA, Ana Cristina Barros da Cunha (org.) *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: Práticas e reflexões*. Rio de Janeiro: ed. Qualitymark, 1999.

TOPAZEWSKI Abram. *Hiperatividade: como lidar?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UM NÚMERO QUE MERECE REFLEXÃO

Jacira Amadeu Mendes (UNISUL)

1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante dos movimentos mundiais pela educação inclusiva o MEC (Brasil, 2008) reconhece que este é processo que envolve mudanças de paradigmas nas ações governamentais e, principalmente, no desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas que estabeleçam direitos a todos os alunos de estarem aprendendo e participando juntos, sem qualquer tipo de preconceito.

A educação inclusiva se dá a partir da garantia do acesso na concepção de direitos humanos, que estabeleça a igualdade e a diferença como formas indissociáveis, e que progridem na relação de equidade dentro e fora da escola, prosperando na relações sociais.

Sabendo das dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino, é necessário disseminar práticas que eliminem as ações discriminatórias e criem meios alternativos afim de superá-las. Neste sentido, a educação inclusiva assume um espaço de base nos discursos acerca de uma sociedade fraterna e mais igualitária. Nesta perspectiva, a educação especial visa acompanhar as lutas sociais e a adequação as políticas publicas, promovendo educação de qualidade para todos os alunos.

Para começarmos a falar de inclusão escolar é importante primeiramente entendermos o processo histórico e o próprio conceito de deficiência que se estabeleceu ao longo das discussões voltadas ao tema.

O conceito de deficiência está associado com os estudos da área e com os avanços científicos. Segundo (Brasil, 2008) a Secretaria de Educação Especial (SEESP) o público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Coll (2004) destaca que ao longo dos anos, as categorias foram se modificando, mas preservaram o traço comum de que o transtorno era um problema inerente.

O presente artigo tem por objetivo busca conhecer quantitativamente o número de crianças que estão matriculadas nas 10

Instituições de Educação Infantil. A partir dos dados poderemos fazer um comparativo com as crianças que estão matriculadas, frequentam a Escola de Educação Especial do Município. Desta forma, saberemos se o número de crianças que apresentam necessidades educativas especiais da Escola Especial é superior ou inferior as matriculadas nos Centros de Educação Infantil.

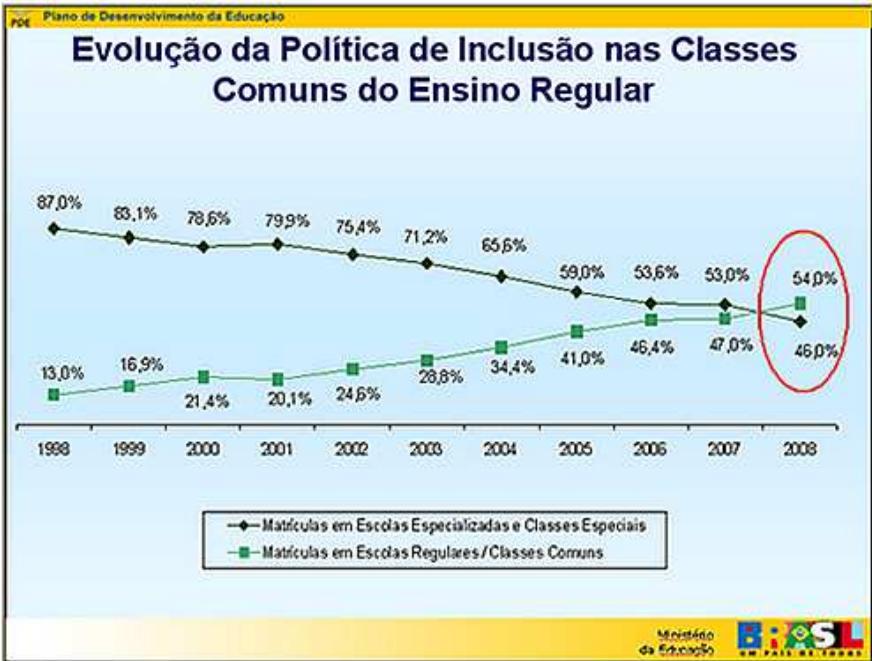
Sabemos que vários pesquisadores têm buscado aprofundar as questões voltadas à Inclusão. Neste artigo, pretendo priorizar os estudos de Batista (2006), Coll (2004), Brasil (2008).

Buscando aproximar e compreender os estudos que vem sendo discutido nas Secretarias Federais, Estaduais e Municipais e demais órgãos sociais que preocupam-se com estas questões, realizarei uma análise de dados com base no número de crianças matriculadas nos Centros de Educação Infantil.

2- O QUE OS ESTUDOS TÊM NOS MOSTRANDO

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 nos apontam um avanço significativo de alunos matrículas da educação especial nas classes comuns na instituições de ensino regular. De acordo com o MEC (Brasil, 2008), os índices matriculados passou de 46,8% do total de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esse aumento é reflexo da mobilização social de política públicas, que inclui programas de implantação de salas de recursos, de adequação do espaços escolares para a acessibilidade, formação e capacitação dos profissionais da educação, criação de programas educacionais inclusivos. No entanto, os resultados ainda não é o ideal. No quadro abaixo apresentamos a evolução da política de inclusão no Ensino Regular.



Fonte: Site do MEC – Ministério da Educação e Cultura. Maio 2009.

De acordo com o quadro, a evolução educação especial nos últimos anos se expressa de forma significativa, isto se deve a elaboração de propostas pedagógicas flexíveis, na adequação arquitetônicas e programas de acessibilidades, a fim de garantir a permanência dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

2.1 – O PROCESSO HISTÓRICO E SUAS REGULAMENTAÇÕES

Como afirma Brasil 2008 a escola no decorrer dos anos caracterizou-se pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, através de políticas públicas e práticas educacionais que reproduzem o sistema social. A partir das lutas por igualdade consolidada no processo de democratização e humanização da escola, busca-se um contexto de inclusão que encontra inúmeras barreiras nos sistemas de ensino, tenta-se globalizar o acesso, mas continuam a margem da exclusão os indivíduos e grupos considerados fora dos padrões pré

estabelecidos pela sociedade. Assim, sob determinadas formas de exclusão, esta tem apresentado dados comuns nos processos de segregação, que determina o fracasso escolar.

A partir dos princípios estabelecidos pelos direitos humanos no qual reconhece a participação dos sujeitos, a fim de diminuir ações que causam desigualdades. A problematização dos mecanismos legítima a educação que estabelece distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estabelecem e reproduzem modelo padronizadores de educação escolar.

A educação especial não “foge” a essa regra, se organizou de modo tradicional com atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, que ainda é mais segregador, pois separa as crianças do convívio social evidenciando diferentes compreensões e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais que não se atem exclusivamente ao ato de ensinar, e sim, formas de atendimento clínico-terapêuticos norteados por meio de diagnósticos que definem assim, o que fazer e como fazer, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

De acordo MEC, no Brasil, às pessoas com deficiência passaram a receber tratamento desde o Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Estabelecendo um marco que caracteriza a educação inclusiva. Segundo Brasil 2008 no início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Outro fator determinante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que estabelece o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, Responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003 foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

O artigo em questão discute a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, desta forma, além de refletir sobre inclusão, é necessário também compreender o espaço da Educação Infantil.

2.2 O OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

É cada vez mais predominante a compreensão que a sociedade vem determinando a respeito da infância, entendendo-a como uma etapa da vida repleta peculiaridades e com demasiada contribuição para a construção da identidade humana, tanto do ponto de vista individual como social.

Mediante dessa constatação, cresce o interesse dos educadores para ampliar essa dimensão desta fase da vida, estabelecendo condutas educativas que atendam as necessidades e peculiaridade de ser criança, e orientem espaços educacionais propícios a tal finalidade.

É importante lembrar que ao colocarmos a criança em cena no ato educativo, precisamos rever criticamente a ideia de infância a que nos orientamos. “Conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito da história que ele produz (e que o produz)”. (BRASIL, 2006, p.17)

Precisamos ter claro que a infância não é uma só, e que as crianças não a vivem de forma homogênea em nenhum de seus aspectos. A maneira como ela vive essa infância, dependerá do momento de condições sociais, tempo, espaços, enfim, do contexto social em que está inserida.

Considera-se no Brasil como Educação Infantil, o período da vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 a 6 anos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica que, porém não é obrigatória.

Para Camargo:

A vivência institucional oferece à criança um novo e diversificado quadro sócia. São adultos e crianças diferentes daqueles com os quais ela interage na família. Existe agora um grupo de iguais, outras crianças da mesma idade, que lhe dão referência, embora seja o vínculo com a professora ou professor o que ainda mais importa à criança pequena. O fato mais relevante, de toda forma, é estar próximo de outros. Para que possa construir uma relação de permanência ao seu grupo de iguais, identificando nele parceiros indispensáveis à tarefa de apreender o mundo. (2005, p.14)

É evidente que necessitamos de espaços, que contemplem todas as dimensões do ser humano e que a intervenção educativa aconteça em detrimento do pleno exercício das capacidades humanas, ressaltando a “criação”. A ação educativa deverá dar possibilidades do convívio entre adultos e crianças sem separar faixas etárias de idade, viajando num mundo de aventuras e descobertas, de livre movimento e expressão, de brincar, onde a experiência possa fazer parte de toda a ação criativa.

Portanto, as crianças possuem modos próprios de compreender e estar interagindo com o mundo a sua volta. É cabe aos educadores favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida plenamente, espaços e tempos de ser criança.

Neste contexto, cabe refletir se as creches e pré-escola têm oferecido condições para que as crianças produzam culturas, e se as propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar. Que esteja contemplado nesta proposta a brincadeira, onde a criança tenha tempo para brincar e espaço para construir e reconstruir significados, uma vez que a brincadeira é entendida como experiência de cultura.

No entanto, entender que a criança muito pequena tem suas limitações, mas por outro lado, ela tem uma satisfação imediata de seus desejos, o brinquedo cria esse espaço de realização de desejos não satisfeitos imediatamente no real, mas através de situações imaginárias de faz-de-conta.

Sendo assim, a criança participa ativamente em seu desenvolvimento, através de suas relações com o ambiente e com as pessoas que as cercam. Considerando que 50% das crianças com deficiência não estão matriculadas na educação infantil. Partindo, das políticas de inclusão, sedo que, considera a criança como cidadã, e portanto, pessoas de direito podendo participar, desde os primeiros meses de vida, da integração social que ela tem direito.

Tendo trabalhado na educação infantil com crianças com necessidades educativas especiais, foi possível constatar, compreender e vivenciar o quanto é importante a troca de experiências, as relações de afeto, amizade e aprendizagem entre crianças tão diferentes e tão iguais no carinho, na compreensão e no amor. Onde as diferenças se misturam e se completam. Assim, a aprendizagem destas crianças é um fator determinante na busca de uma sociedade igualitária e ao mesmo tempo oportuniza a escola desenvolver sua função social.

De acordo, com a Política Nacional de Educação Infantil essa modalidade tem como objetivo o cuidar e educar, tendo em vista as necessidades determinadas pelas especificidades desta fase da formação e do desenvolvimento da criança. É nesta fase que ela desenvolve e aprimora suas habilidades motora, sua percepção, linguagem e as relações com o meio simbólico e social, por meio de suas experiências.

O contato com diferentes objetos, espaços brincadeiras e pessoas, faz com que as crianças aprimorem suas formas de agir e conhecer o mundo.

Desta forma, o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escola devem ser realizados de forma consciente, fundamentada em conhecimentos científicos, de forma que a construção do conhecimento seja embasado nas tendências pedagógicas atuais. Outro ponto fundamental para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil é conhecer as leis que norteiam o processo de inclusão.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil significa um importante avanço para a eliminação de posturas excludentes, possibilitando o preparo de ações cooperativas, com a valorização de cada ser humano, pois as crianças respeitam as diferenças e crescerão sem preconceitos.

3- UMA APRECIÇÃO NOS DADOS PESQUISADOS

Para identificar o número de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas nas Instituições de Educação Infantil e na Escola de Educação especial, realizei entrevista com a coordenadora de Educação Infantil da Secretaria de Educação do município de Gravatal e com a Presidente da Escola de Educação Especial - APAE.

Foi verificado que no município estão matriculadas 424 crianças nas instituições de Educação Infantil, apenas duas com necessidades educativas especiais. Na Escola de Educação Especial –APAE, há cinco crianças incluindo estas duas que também frequentam a escola especial e a creche. Observa-se que mais de 50% das crianças com deficiência não estão matriculadas na Educação Infantil regular. Isso implica em adequação do sistema de ensino de modo que estas crianças possam ingressar na rede regular. Com adequação de transportes públicos, espaço físico, entre outros recursos necessários para a inclusão.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as mudanças que permeiam a história da educação especial, constatam-se os avanços que fazem parte da inclusão\exclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais. Com o processo de inclusão escolar percebe-se a necessidade de maior adequação às Leis que regulamentam, orientam os sistemas de ensino, desde a infância até a educação superior. É determinante enfatizar a qualidade nas práticas e metodologias de ensino, o acesso e a participação de todos na reestruturação das escolas. Com os dados obtidos com a pesquisa evidencia-se que as instituições de ensino não atende de forma efetiva as demandas dos alunos com necessidades educativas especiais. Não aponta para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, integradas nas políticas públicas. Para que todos tenham direito a educação e esta deve ter início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno.

5 REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.* Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.* Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial.* Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.* Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.* Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico, 2000* Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar, 2006.* Disponível em: <<http://http://www.inep.gov.br/basic/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.* Brasília: MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.*

COLL, C, MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: tradutores do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.* Porto alegre: Artmed, 2004.

APOIO EDUCACIONAL PARA O ALUNO COM NECESSIDADE ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: GARANTINDO CONDIÇÕES IGUALITÁRIAS DE ACESSO CURRICULAR E INCLUSÃO EDUCACIONAL ⁷⁴

Roberto Pacheco
Márcia V. M. Nunes
Sara dos Santos Reis
Patrícia Pozza
Raquel Vieira Zanini

1 INTRODUÇÃO

A partir do trabalho desenvolvido pelo curso de Habilitação em Educação Especial da faculdade de Pedagogia e seu respectivo Laboratório, entre os anos de 2002 e 2004, constatou-se na Universidade do Sul de Santa Catarina, na cidade de Tubarão, a presença de acadêmicos com necessidades especiais que não tinham seus direitos educacionais assistidos. Com base nessa constatação, começou a ser estruturado o Programa de Promoção da Acessibilidade, fundamentado no seguinte problema: como criar uma rede de apoio institucional à inclusão do acadêmico com necessidade especial? Nossa experiência no campo da educação especial e da saúde permitia compreender que, para garantir a inclusão, não bastavam ações isoladas, centralizadas no acadêmico com necessidade especial, descontextualizadas da história política e administrativa da universidade. Nesse sentido, o Programa estabeleceu como objetivo criar uma cultura inclusivista no âmbito universitário. Para isso, precisava desenvolver ações sistemáticas com os diversos setores e atores institucionais. Porém, como iniciar esse processo? Os principais desafios eram o desconhecimento sobre a prevalência dos acadêmicos com necessidades especiais e as barreiras enfrentadas por eles, a ausência de recursos para garantir acesso ao currículo, a invisibilidade do tema no âmbito universitário e a carência teórica e científica sobre inclusão da pessoa com necessidade especial nas políticas e na legislação do ensino superior. Nesse contexto, o primeiro passo foi avaliar a prevalência de alunos com deficiência e as barreiras

⁷⁴ Programa de Promoção da Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina - Campus Regional Sul.

institucionais. O segundo, garantir a legitimidade do programa dentro da universidade. O terceiro, estruturar um fluxograma de ações prioritárias. E, por fim, o quarto passo, estabelecer uma metodologia e uma rotina de trabalho para garantir acesso curricular e a inclusão educacional ao aluno com necessidade especial. A relevância da inclusão educacional transcende às exigências legais e sociais, como a necessidade de garantir dignidade, conhecimento e formação para o trabalho. Desta forma, a organização do apoio à inclusão do acadêmico com necessidade especial no âmbito universitário deve ser compreendida como um importante exercício para começarmos aprender a conviver com a diversidade, lutando pela igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, por um futuro mais humano e justo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 NECESSIDADE ESPECIAL E DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Pessoas com necessidade especial são aquelas que apresentam deficiência (física, sensorial, intelectual e múltipla), condutas típicas e altas habilidades, necessitando de recursos especializados para desenvolver plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades (BRASIL, 1994).

Desta forma, necessidade especial engloba as diferentes formas de deficiência, porém não se limita a elas. Assim, pode-se dizer que a deficiência é uma necessidade especial, mas nem toda necessidade especial é uma deficiência.

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2001), deficiência é uma condição relacionada com a restrição ou perda das funções ou da estrutura anatômica, fisiológica ou psicológica do corpo humano. O Decreto Federal 5296, de 2 de dezembro de 2004, destaca que deficiência corresponde a uma limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades nas seguintes categorias:

- m) **Deficiência física:** alteração parcial ou completa de um ou mais segmentos do corpo humano, de forma a comprometer o funcionamento da produção física (exceto deformidades estéticas);

- n) **Deficiência auditiva:** perda da capacidade de escutar os sons, bilateral, total ou parcial, acima de 40 dB, comprovada por audiograma;
- o) **Deficiência visual:** envolve a cegueira, em que a acuidade visual é igual ou inferior a 0,05 no melhor olho, após correção óptica; e a baixa visão, em que a acuidade visual fica entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, após correção óptica;
- p) **Deficiência mental (intelectual):** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com início antes dos 18 anos de idade, associado a dificuldades em duas ou mais condutas adaptativas, ou seja, comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, habilidades acadêmicas, segurança, saúde, lazer e trabalho;
- q) **Deficiência múltipla:** associação de duas ou mais deficiências citadas anteriormente.

Estas deficiências englobam diferentes formas clínicas e especificidades que, conseqüentemente, geram diferentes necessidades individuais. Assim, por exemplo, uma deficiência física do tipo paraplegia (perda dos movimentos das pernas) envolve características e necessidades totalmente diferentes de uma amputação de membros superiores. Da mesma forma uma deficiência auditiva neurossensorial (por lesão na cóclea e/ou nervo vestibulo-coclear) é diferente de uma deficiência auditiva do tipo central (por lesão ou disfunção em áreas neurológicas responsáveis pelo processamento auditivo). No Brasil, em 2000, tínhamos uma população de 14,5% de pessoas com deficiência. Desta população, a maior parte (47, 2%) estava no grupo etário entre 30 e 59 anos de idade (IBGE - Censo Demográfico, 2000). Em relação à escolaridade média, a pessoa com deficiência estudava em torno de um ano a menos que a pessoa sem deficiência, sendo que 21,6% nunca frequentaram escolas. Em 2000, Santa Catarina tinha 14,1% de pessoas com deficiência, constituindo-se, assim, no décimo sétimo estado brasileiro com maior prevalência de pessoas com deficiência. Além das deficiências, existem outras necessidades especiais que, muitas vezes, demandam atenção e mudanças institucionais por parte da universidade. Entre elas, temos a conduta típica, ou seja, “manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”(BRASIL, 1994).

2.2 ACESSIBILIDADE CURRICULAR E INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A exclusão social e a luta pelo direito à dignidade da pessoa com deficiência são movimentos antagônicos que fazem parte da história da humanidade desde a antiguidade. Historicamente alguns movimentos sociais e políticos do século XX foram fundamentais para o aprofundamento da discussão sobre o direito à acessibilidade e inclusão social e educacional da pessoa com necessidade especial, entre eles a Declaração dos direitos das pessoas deficientes (1975), resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, quando se estabeleceu que as pessoas com e sem deficiência deveriam ter os mesmos direitos; Declaração de Salamanca (1994), evento realizado na Espanha, que discutiu e definiu diretrizes para a promoção de uma educação para todos; Convenção de Guatemala (1999), ação Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência; Carta para o Terceiro Milênio (1999), encontro realizado em Londres, solicitando que governos e sociedades se mobilizassem para defender os direitos da pessoa com deficiência e a Declaração Internacional de Montreal (2001), congresso realizado no Canadá, que defendeu a inclusão social como a essência do desenvolvimento social sustentável. Atualmente, o acesso curricular e a inclusão no ensino superior são orientadas basicamente pela Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, e pelo Decreto Federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004. O primeiro documento estabelece requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, orientando as instituições de ensino superior a promover, sobretudo, acessibilidade arquitetônica, produção de recursos e de materiais adequados e flexibilização curricular para os acadêmicos com deficiência física, visual e auditiva, ficando de fora outras deficiências e necessidades especiais. O segundo, define acessibilidade como à possibilidade de a pessoa com deficiência e/ou com mobilidade reduzida utilizar, com segurança e autonomia, total ou assistida, os espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação. Em seu Art. 24, define que as escolas, de qualquer nível, etapa, modalidade e natureza, proporcionem aos acadêmicos com deficiência ou mobilidade reduzida, condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes e

compartimentos, bem como coloquem à disposição de professores e funcionários as ajudas técnicas necessárias para garantir ao acadêmico com necessidade especial o acesso às atividades escolares e administrativas em condições de igualdade em relação aos demais acadêmicos. Para isso, é necessário eliminar as barreiras, ou seja, os entraves ou obstáculos que limitam ou impedem o acesso, a liberdade de movimentação, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (Brasil, Decreto 5.296/2004). Desta forma, a eliminação das barreiras seria uma forma de apoio à inclusão social e educacional da pessoa com necessidade especial. Alguns documentos legais na área da educação especial para o ensino básico são aplicados para o planejamento da inclusão no ensino superior, como as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2007). No que diz respeito à acessibilidade curricular para promoção da inclusão no ensino superior, deve-se compreender que isso não significa apenas aceitar a diferença ou fazer pequenos ajustes curriculares, mas transformar para se ajustar à diversidade.

[...] o processo de inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular, e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma re-estruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação (GLAT, 2003, p. 33).

Moreira (2005) destaca que as dificuldades para a universidade pública brasileira efetivar uma educação inclusiva e democrática está, em parte, associada à sua história exclusivista. Desta forma, a universidade precisa ampliar o significado da sua função social e garantir o direito à educação e à igualdade de oportunidades àqueles que tradicionalmente não puderam fazer parte desse cotidiano escolar. Em 2005, 11.999 brasileiros com necessidades especiais estavam matriculados em algum curso superior, 10.500 tinham algum tipo de deficiência, sendo 3.948 física, 3.418 visual, 2.428 auditiva, 515 múltipla e 225 mental (MEC/INEP - Censo Superior, 2005). Esses dados demonstram o aumento do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior e a tendência desta realidade ser cada vez mais comum na universidade brasileira. Porém, faltam dados científicos

sobre as barreiras, políticas e as estratégias educacionais estabelecidas pelas universidades para esse novo paradigma. Embora a inclusão do aluno com necessidade especial seja um desafio para todos os níveis de ensino, a sua discussão no ensino superior tem sido bem menor quando comparado com o ensino fundamental e médio.

A inclusão do aluno com necessidade educacional especial (NEE) tem representado um desafio da Educação Infantil à Superior. Todavia, as estatísticas oficiais, os estudos e pesquisas, em sua maioria no Brasil, elucidam acerca da condição desse alunado na educação básica, quase nada se tem sobre essa situação no ensino universitário, o que indica a carência de reflexões e, sobretudo, políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior (MOREIRA, 2005).

3 METODOLOGIA

A inclusão da pessoa com necessidade especial na Universidade do Sul de Santa Catarina, em Tubarão, começou a ser discutida com maior ênfase a partir de 2002, com a identificação de alguns alunos com necessidades especiais que não estavam tendo seus direitos garantidos. Como resultado dessas discussões, em 2004 começou a ser estruturado o Programa de Promoção da Acessibilidade.

A metodologia utilizada para estruturar esse programa e, conseqüentemente, a rede de apoio à inclusão do acadêmico com necessidade especial, envolveu: pesquisa sobre a prevalência de alunos com necessidades especiais, através de entrevistas com as coordenações de cursos; identificação das barreiras institucionais, através de entrevistas com os alunos com necessidades especiais e seus professores, e observação direta e indireta do campus, com base na NBR 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas; elaboração e apresentação à direção da universidade do projeto para criação do Programa como um serviço institucional, visando a garantir a captação de recursos para o apoio à inclusão dos acadêmicos com deficiência; criação de uma metodologia sistemática de trabalho capaz de garantir a efetivação de ações para a promoção da acessibilidade em seus diferentes eixos (atitudinal, arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), com base, sobretudo, no projeto Escola Viva: garantindo o acesso de todos os alunos à escola (2000), Portaria 3.284 de 2003, Decreto Federal 5.296 de

2004 e na política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (2007).

4 RESULTADOS

As principais barreiras institucionais identificadas no início do nosso trabalho, em 2004, foram:

- r) **Arquitetônicas** – o campus universitário, sobretudo, em relação à área externa e às construções mais antigas, não apresentava, em vários pontos, rampas de acesso, vagas exclusivas nos estacionamentos, banheiros adaptados, pisos regulares e adequação dos materiais e utensílios em salas e corredores (carteiras, cadeiras, bebedouros, lixeiras, extintores de incêndio, entre outros);
- s) **Comunicacionais** – inadequação no acesso às informações e poluição visual;
- t) **Metodológicas e instrumentais** – ausência de recursos, materiais e estratégias de ensino adequadas em sala de aula;
- u) **Atitudinais** – diversas manifestações de preconceito e atitudes de menos valia em relação aos acadêmicos com deficiência.

Para melhorar as condições de acessibilidade curricular e inclusão educacional, os acadêmicos com necessidades especiais e alguns de seus professores sugeriram: adotar ações para auxiliar o aluno com deficiência em suas dificuldades; melhorar as condições arquitetônicas do campus e desenvolver um trabalho de formação com alunos, funcionários e professores. Nesse sentido, verificou-se que a inclusão está diretamente relacionada com a criação de uma rede de apoio, envolvendo pesquisa, ensino e extensão, sendo necessário o adequado planejamento do espaço físico, dos serviços e do processo de ensino. Com base nesses dados, elaboramos um projeto visando a atuar nos diferentes eixos de acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), com objetivo de criar uma rede de apoio à inclusão do acadêmico com necessidade especial, estimulando a cultura inclusivista no âmbito da universidade. Tal projeto foi institucionalizado em julho de 2005 através do Fórum Sul Brasileiro sobre cidadania: acessibilidade - direito à locomoção digna. Após a institucionalização, o

Programa começou a fazer parte da Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão (Gepex) da universidade.

Atualmente, o Programa funciona estrategicamente na biblioteca e conta com uma equipe composta por quatro profissionais e voluntários. Em relação à atual metodologia e rotina de trabalho para o apoio educacional do acadêmico com necessidade especial, atuamos nos seguintes níveis:

- v) **Processo de identificação e acolhimento do acadêmico com deficiência** – no início de cada semestre, o Programa acompanha a matrícula de calouros e veteranos¹ e faz contato com as coordenações de curso para verificar o ingresso ou a saída de alunos com deficiência ou situações de mobilidade reduzida.
- w) **Avaliação das barreiras e adaptações de grande e de pequeno porte¹** – após a identificação de acadêmicos com necessidades especiais, o Programa realiza a avaliação das principais dificuldades curriculares em cada caso. Também são realizadas, durante cada semestre, observações diretas e indiretas de vários setores da universidade para avaliação das condições de acessibilidade arquitetônica e comunicacional.
- x) **Processo de informação e de formação humana e profissional** – são desenvolvidas em cada semestre várias atividades informativas/formativas, como palestras, minicursos e oficinas com diferentes setores e atores da instituição, conforme necessidades e prioridades identificadas. Por exemplo, ao identificarmos que estavam sendo depositados vários materiais nos banheiros adaptados, desenvolvemos uma oficina com a equipe da limpeza. Também participamos e desenvolvemos campanhas de conscientização sobre os direitos sociais da pessoa com deficiência.
- y) **Atendimento Educacional Especializado** – esse atendimento é individual e ocorre nos turnos em que o acadêmico não tem aula. O atendimento compõe orientação para o estudo e para a vida acadêmica, monitoria de conteúdo através do projeto “aluno tutor”(projeto em que um acadêmico acompanha e auxilia nos conteúdos em que o aluno com necessidade especial está encontrando dificuldade¹), orientação familiar, entre outros. Atualmente o Programa tem cadastrado trinta e cinco alunos com necessidades, especiais, sendo um com deficiência

mental; um com conduta típica (Síndrome de Asperger); cinco com baixa visão; seis com surdez; dezesseis com deficiência física (amputação, hemiplegia, paraplegia, má formação congênita e paralisia cerebral); e seis com doenças neurológico-psiquiátricas que causam alguma limitação física. Destes, todos necessitaram de algum tipo de adaptação curricular de grande ou de pequeno porte, e cinco são atendidos semanalmente no atendimento educacional especializado. Temos conseguido conquistas no plano espacial, ou seja, melhorias e reformas arquitetônicas de pontos inacessíveis; no plano programático, como a implantação das diretrizes institucionais para acessibilidade e a inclusão do eixo acessibilidade no novo Plano Diretor Físico da Instituição (que está projetando a ampliação da universidade para as próximas décadas); e no plano pedagógico, como o trabalho de formação continuada com diversos atores institucionais e adaptações curriculares para o ensino em sala de aula com alguns acadêmicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apoio ao acadêmico com necessidade especial no ensino superior, de forma a garantir acesso curricular e inclusão educacional, requer ações de extensão, ensino e pesquisa, envolvendo os diferentes setores e atores institucionais. Nesse sentido, o foco tem de ser a instituição e não o acadêmico em si, ou seja, é necessário reavaliar e modificar conceitos, discursos, normas e práticas institucionais, e não apenas prestar atenção educacional especializada ao acadêmico, embora esta atenção seja importante em relação à promoção de igualdade de oportunidades para acesso ao conhecimento. As barreiras institucionais verificadas entre 2005 (período de institucionalização do Programa) e 2008 são, direta ou indiretamente, geradas e/ou sustentadas pela desinformação, ingenuidade, invisibilidade e preconceito. Dito de outra forma, a barreira existe porque alguns atores institucionais não têm informação sobre o que é e como fazer acessibilidade, refletindo tanto um desconhecimento tanto dos direitos da pessoa com deficiência, quanto das normas técnicas para a promoção da acessibilidade; desenvolvem ações para a promoção da acessibilidade, sem preocupação teórica e técnica, como, por exemplo, fazem rampas fora das normas técnicas e em locais não prioritários para a instituição; não reconhecem a necessidade da acessibilidade como algo legítimo na

universidade, ou seja, as pessoas com deficiência são invisíveis para esses atores; são contrários ao conceito de acessibilidade, deixando transparecer em discursos e atitudes que não devem existir medidas específicas e/ou diferenciadas para a pessoa com deficiência dentro da universidade. Diante dessa realidade, são necessárias ações gradativas e sistemáticas nos ambientes físicos e seus compartimentos, nos serviços e na prática pedagógica, garantindo que a pessoa com necessidade especial possa acessar e utilizar autônoma e plenamente a universidade.

Para finalizar, garantir condições de acesso curricular e a inclusão para o acadêmico com necessidade especial dentro da universidade através de ações planejadas, sistemáticas e diversificadas, não é apenas uma questão de direito à cidadania, mas acima de tudo, uma forma de educar os atores da universidade para a construção de uma consciência a favor da diversidade e contrária a desigualdade social, como dizia Freire (1993, p. 36), para a materialização da grande utopia, ou seja, “unidade na diversidade”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Livro 1. Brasília: SEESP, 1994.

_____. Senado Federal. *Decreto nº 5.296/2004* – regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e Lei nº 10.098/2000. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. Senado Federal. *Lei nº 9.394/96* - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000*. Brasília: IBGE, 2000. Disponível no Site <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em Setembro de 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Censo Superior 2005*. Brasília: MEC/INEP, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acessado em Setembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.

_____. Decreto nº 3.956 de 8 de Outubro de 2001. *Convenção da Organização dos Estados Americanos - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, Guatemala, 1999. Disponível no Site http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec_def.txt. Acessado em Setembro de 2008.

_____. *Norma Brasileira da Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. 2ª edição, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria nº 3.284 de 7 de Novembro de 2003*.

BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso de todos os alunos na escola*, 2000.

Carta para o terceiro milênio. *Assembleia Governativa da Rehabilitation International, aprovada em 9 de setembro de 1999*. Londres, Grã-Bretanha. Disponível no Site http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec_def.txt. Acessado em Setembro de 2008.

Centro de Políticas Sociais do IBRE da Fundação Getúlio Vargas em parceria com a Fundação Banco do Brasil. *Retratos da deficiência no Brasil*. Disponível em PDF no Site http://www.fgv.br/cps/deficiencia_br/PDF/PPD.

Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de Dezembro de 1975. Disponível no Site http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec_def.txt. Acessado em Setembro de 2008.

Declaração de Salamanca - Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Resolução das Nações Unidas, 1994. Disponível no Site http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec_def.txt. Acessado em Setembro de 2008.

Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão. Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, Canadá. Aprovada em 5 de junho de 2001. Disponível no Site http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec_def.txt. Acessado em Setembro de 2008.

FREIRA, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Banco Mundial, 2003.

Organização Mundial da Saúde. *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Genebra: OMS, 2001.

MOREIRA, Laura Ceretta. *(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão*. In: Revista Educação Especial - Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM/Rio Grande do Sul. Edição nº 25, 2005.

PÔSTERES

O MODELO DE COMUNICAÇÃO EDUCATIVA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DE UM HOSPITAL NO SUL DO BRASIL

Rode Dilda Machado da Silva⁷⁵

Ana C. G. Monteiro⁷⁶

Josiane Martins de Jesus⁷⁷

Maria Gliolanda Oliveira Lima⁷⁸

Adriane Bernadete Kretzer⁷⁹

Marilza Nair dos Santos Moriggi⁸⁰

Maria Madalena Luz⁸¹

1 INTRODUÇÃO

A comunicação interna em organizações públicas, e especificamente em hospitais públicos, é pouco estudada na academia. Segundo Curvello, a “dimensão continua sendo pouco referenciada, apesar do incremento dos estudos sobre a comunicação pública” (2008:1). Este artigo busca contribuir com a temática, trazendo uma experiência de comunicação interna realizada no Hospital Universitário da UFSC por uma equipe de funcionários que participam do Programa de Comunicação do planejamento estratégico realizado em 2006 no hospital.

⁷⁵ Técnica de Enfermagem do Hospital Universitário (HU)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Engenharia de Produção com concentração em Ergonomia, Doutoranda de Enfermagem da Pós-Graduação em Enfermagem – UFSC. Membro do Grupo de Apoio à Pessoa Ostomizada – GAO e Núcleo de Enfermagem e Filosofia da Saúde (NEFIS) do Departamento de Enfermagem da UFSC. E-mail: rodedilda@yahoo.com.br.

⁷⁶ Mestre em Educação/UFSC. Chefe do Sistema de Comunicação Educativa [COMUNICA] da UFSC. www.comunica.ufsc.br. Autora do Modelo de Comunicação Educativa.

⁷⁷ Docente da UNISUL. Enfermeira do HU/UFSC. Doutora em Enfermagem.

⁷⁸ Enfermeira do HU/UFSC. Especialista em Gerontologia.

⁷⁹ Técnica de Enfermagem do Hospital Universitário/UFSC. Aluna do Curso de Administração da UFSC.

⁸⁰ Servidora Técnico-administrativa do HU/UFSC. Pedagoga. Especialista em Recursos Humanos.

⁸¹ Técnica de Enfermagem do HU/UFSC. Graduação em Administração com habilitação em marketing, e cursando especialização em Gestão de Recursos Humanos na UFSC Administradora. Aluna do Curso de Especialização em Marketing.

Este estudo enxerga Hospitais Universitários como organizações complexas. Organizações, no conceito, introdutório, de “agrupamentos de pessoas que se associam intencionalmente para trabalhar, desempenhar funções e atingir objetivos comuns, com vistas em satisfazer alguma necessidade da sociedade” (KUNSCH: 2003:25). A categorização da organização faz-se com o conceito de complexidade que se materializa na ideia de ‘entrelaçamento’ e ‘interconexão’ (LEITE, 2004), que Morin define como “união entre unidade e multiplicidade” (2002, p. 38), e pode ser entendido como um sistema aberto de agentes que se inter-relacionam, auto-organizam e se comunicam.

Assim exposto, os hospitais universitários são organizações complexas que reúnem agentes produtores de cultura organizacional. E são eles que realizam diariamente a ‘comunicação interna’ das instituições, de forma planejada ou não, imbuídas do todo ou dos seus interesses particulares.

Para desenvolver competência comunicativa na organização é necessário que agentes e gestores adquiram competências comunicativas, isto é, conhecimentos e habilidades para tal finalidade. A maioria dos agentes e gestores, imbuídos por uma cultura mecanicista que ainda impera nessas organizações, produz comunicações dentro do modelo emissor-mensagem-receptor de Shannon e Weaver (1949). Não enxergam a comunicação interna como processo coletivo de sujeitos que tecem a cultura organizacional, mas como produtos ou tarefas realizados pelos setores ‘competentes’ de assessoria de imprensa, design ou marketing. “Olha-se para a comunicação como processo de transmissão, diferentemente de olhar para a comunicação como um processo de criação de conhecimento, como estimuladora de diálogo, como uma comunicação que ajuda a construir a realidade organizacional” (MARCHIORI:2008:7). As pessoas das organizações de ensino e saúde acreditam deter competências necessárias para estabelecer comunicações sem antever como acontecem os processos comunicativos internos.

Diante desse quadro, cabe aos gestores da comunicação interna desenvolver competências comunicativas na organização, a partir do envolvimento dos públicos internos – professores, estudantes, médicos, enfermeiros, técnicos, colaboradores, terceirizados – e deles próprios - em um processo de comunicação educativa que desconstrua o referencial mecanicista de comunicação e crie novas práticas e competências comunicativas.

Para Soares (2009), os ‘gestores dos processos comunicacionais’ são ‘planejadores’ que podem tanto afirmar ‘programas conduzidos desde uma perspectiva descendente e fechada’, quanto reafirmar ‘o caráter democrático da comunicação’ garantindo a palavra a ‘todos os interessados no processo de planejamento’:

Para tanto, será oportuno que se preocupe em:

- a - criar condições político-sociais através de um procedimento ascendente para a legitimação das práticas democráticas de comunicação;
- b - encontrar dentre inúmeras alternativas aquelas que ampliem a eficiência e eficácia do uso da comunicação da sociedade (aqui incluindo o uso da comunicação dentro de pequenos grupos);
- c - conceber uma ou várias alternativas de uso da comunicação que amplie a participação popular;
- d - desenvolver mecanismos de implantação de planos, programas e projetos que garantam fidelidade às proposições definidas democraticamente nos planejamentos elaborados;
- e - tornar os procedimentos de controle e realimentação da execução de planos e projetos suficientemente flexíveis para permitirem a crítica e a réplica às ações em andamento (p:7)

O Modelo de Comunicação Educativa foi criado para ser usado pelos gestores dos processos comunicacionais preocupados com o processo participativo na comunicação. Trata-se de um instrumento que foca os sujeitos/agentes dos processos comunicacionais, tecelões da cultura organizacional. Procura devolver à comunicação a sua função social de “diálogo, participação e compreensão” (CURVELLO:2008:9). Aproxima a comunicação da educação em um processo único, que envolve gestores e agentes indistintamente, em busca do que Sales (2005:71) acertadamente propõe:

Preparar seres criativos, independentes, cidadãos conscientes e solidários que possam ser capazes de participar efetivamente da vida social e política, assumindo tarefas e responsabilidades. Seres que saibam se comunicar nos mais diferentes níveis, dialogar num mundo interativo e interdependente, utilizando sua cultura para emancipação, transformação e libertação. Um indivíduo muda o grupo, o grupo muda a organização e a organização muda a sociedade. Atuando nesse sentido, as universidades podem ter um peso específico maior no palco das mudanças sociais.

No HU da UFSC, os Agentes da Comunicação Educativa Organizacional são os responsáveis por desenvolver os processos da comunicação interna do hospital no propósito de propiciar a apropriação do Plano 2012 pela comunidade hospitalar.

O objetivo deste trabalho é divulgar o processo de aprendizagem dos Agentes Comunicadores capazes de utilizar a ferramenta “Modelo de Comunicação Educativa” para criar estratégias comunicativas que provoquem o sentimento de pertencimento dos diversos públicos internos frente ao Plano 2012, realizado pelo Comitê de Apoio ao Planejamento Institucional do Hospital Universitário (CAPIHU) da UFSC em 2006.

O HU DA UFSC

O Hospital Universitário (HU) da Universidade Federal de Santa Catarina está inserido na estrutura administrativa da Instituição Federal de Ensino (IFE), ligado ao Ministério da Educação (MEC), que, além de atender às prerrogativas de um hospital escola, também detém um papel fundamental na assistência à saúde da população de Santa Catarina.

O hospital oferece a população cerca de 9500 consultas mensais no Ambulatório e mantém um serviço de Emergência 24 horas, realizando em média 8.000 atendimentos em nível de emergência. Possui 268 leitos e transitam nas suas instalações diariamente aproximadamente 3500 pessoas.

Os usuários do hospital contam com especialidades médico-cirúrgicas como: Buco Maxilar, Cabeça e Pescoço, Cardiologia, Cirurgia Plástica, Cirurgia Geral, Angiologia, Endocrinologia, Proctologia, Dermatologia, Gastroenterologia, Hematologia, Nefrologia, Hemoterapia, Ginecologia, Obstetrícia, Mastologia, Neurologia, Oftalmologia, Oncologia, Ortopedia e Traumatologia, Otorrinolaringologia, Pediatria, Pneumologia, Reumatologia, Urologia, Obstetrícia, Vídeo-Cirurgias, Cirurgia Vascular e Cirurgia Torácica estão disponíveis à população. Além destes, são oferecidos serviços para a realização de exames como: Ecocardiografia, Eletrocardiograma, Teste Ergonômico, ultrassonográficos, Ultrassom Transesofágico, Eletroencefalograma, Endoscopia Digestiva, Colonoscopia, Histeroscopia, Mamografia, Raios X, Colposcopia, Cateterismo Cardíaco, e possui serviços auxiliares como: Banco de Sangue; Laboratório de Análises Clínicas e de Anatomia Patológica, Serviço de Hemodinâmica; e Serviço de Quimioterapia Ambulatorial.

O HU é um hospital escola que oferece estágios curriculares para estudantes dos cursos de Enfermagem, Biblioteconomia, Engenharia Biomédica, Análises Clínicas, Farmácia, Nutrição/Dietética, Psicologia, Serviço Social, Internato Médico (Cl. Cirúrgica Cl. Médica, Pediatria, Tocoginecologia), Hemoterapia. Possui laboratórios didáticos: de Anatomia Patológica e Patologia Geral (PTL), Museu Anatômico, de Análises Clínicas, de Reanimação Cardio-Respiratória, de Técnica Operacional e Cirurgia Experimental, de Técnica Dietética e Nutrição, de Sanitizantes, de Farmacognosia, de Química Farmacêutica, de Farmaco-técnica, de Cosmetologia, de Micologia e de Citogenética.

Para atender à demanda da população têm 1279 funcionários, engajados nas frentes de atuação, seja na assistência, no ensino, pesquisa e extensão. Os funcionários trabalham com o propósito de oferecer serviços de saúde gratuitos e de qualidade à população, sendo a sua principal marca – o atendimento à saúde da população catarinense.

Para dar sequência ao atendimento de qualidade que o HU realiza e na busca pelo aperfeiçoamento contínuo foi realizado no ano de 2005 e parte de 2006 o Planejamento Estratégico do HU, publicado no documento Plano 2012.

O PLANO 2012

O lançamento do Plano 2012 aconteceu no dia 13 de setembro de 2006, no Auditório do HU, com presença massiva de autoridades, dirigentes e funcionários do hospital. As palavras do Diretor Geral (Gestão 2004-2008) do HU, Carlos Alberto Justo da Silva, traduzem um pouco da comoção do dia do lançamento do Plano 2012: “No momento em que o HU completa bodas de prata, iniciamos uma jornada orientada à consolidação e renovação dos valores e êxitos da instituição. O Planejamento Estratégico que ora apresentamos resulta do trabalho profícuo realizado por abnegados funcionários da instituição, desde 2005. Sabendo do papel fundamental de todos em um processo como este, faço questão de ressaltar a minha crença de que foi dado um passo fundamental em direção à excelência das práticas de gestão do HU”.

O planejamento estratégico é resultado de várias etapas - Pesquisa de Clima Organizacional; Pesquisa de Satisfação dos Usuários; Planejamento Institucional – coordenadas pela EQUIPLAN, constituída por funcionários do HU.

Como resultado da primeira versão do planejamento estratégico foi publicado o documento Plano 2012 que apresentava a Declaração de Valores, a Missão, a Visão, os Fatores Críticos de Sucesso, a Análise Externa, a Análise Interna e 13 Questões Estratégicas.

Em 2008, a nova direção do HU (Gestão 2008-2012) propõe consolidar o Plano 2012 e convoca os coordenadores e equipes envolvidas para realizar uma revisão do documento. Nasce assim a segunda versão que redireciona as questões estratégicas para 10 Programas. Um dos programas, o de número 8, reúne Comunicação e Marketing, e subdivide-se em duas frentes de atuação: Comunicação Visual e Comunicação Educativa.

A equipe de Comunicação Educativa está responsável por desenvolver o processo de comunicação interna no HU e apoia-se para isso em uma proposta de gestão da comunicação interna que vem sendo desenvolvida na Agência de Comunicação da UFSC, a Comunicação Educativa Organizacional.

2 METODOLOGIA

Neste artigo faz-se uso da metodologia descritiva. Relata-se a experiência dos Agentes da Comunicação Educativa Organizacional do HU na definição de estratégias de comunicação usando o Modelo de Comunicação Educativa, ferramenta para a gestão da comunicação organizacional.

O tema é abordado a partir de três ocasiões: a constituição da equipe de trabalho; os cursos de capacitação; e o uso do Modelo de Comunicação Educativa.

Iniciada em abril de 2009, esta proposta de trabalho tem previsão de se estender até 2012. Possui caráter processual e visa a aprendizagem contínua organizacional.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

EQUIPE DE TRABALHO

A equipe de Agentes da Comunicação Educativa Organizacional, ou também identificada como Agentes Comunicadores do HU, foi criada pela coordenação da Comunicação Educativa do Programa número 8 que

convidou aleatoriamente alguns servidores para dar conta da tarefa dada à priori na revisão da segunda versão do planejamento estratégico. A comissão foi constituída por adesão, e não por coerção. Entende-se que, quando as pessoas têm liberdade de escolha dedicam o melhor de si para a constituição dos propósitos coletivos. O grupo inicial foi integrado por 11 pessoas e atualmente seis atuam firmemente e os outros cinco estão acompanhando à distância.

Paralelamente às atividades desta equipe foram sendo ministrados no hospital cursos de capacitação em comunicação educativa para funcionários que se interessassem pelo tema. Em decorrência, a equipe de Agentes da Comunicação Educativa Organizacional, no segundo semestre de 2009, deverá contar com mais de 20 pessoas capacitadas para aderir à proposta de comunicação educativa organizacional.

O Modelo de Comunicação Educativa requer uma sequência de ações realizadas por um grupo interno da instituição, que traz para o exercício coletivo reflexões e análises da cultura organizacional. Este grupo cumpre a função de Agente Comunicador.

Para dar início a primeira etapa do Plano de Comunicação Educativa, redigido pela equipe, serão designados 10 Agentes Comunicadores. Cada um deverá compor as suas equipes dentro dos 10 programas do Plano 2012. O programa número 8, de Comunicação e Marketing, também terá o seu Agente.

Os Agentes Comunicadores terão a missão de amarrar nós comunicativos com os sujeitos envolvidos dentro dos programas, servindo também como facilitadores do fluxo comunicativo entre programas/setores e com a coordenação da comunicação educativa organizacional.

CURSOS DE CAPACITAÇÃO

Inicialmente foi solicitado um curso de capacitação para que a equipe de Agentes Comunicadores do programa número oito, com carga horária de 24h/aula.

O curso de Agentes Comunicadores oferecido pelo Programa de Capacitação da UFSC possibilitou pensar um projeto coletivo com o desenho de uma gestão para a comunicação educativa do HU e formular estratégias de comunicação interna. A equipe conta com a assessoria da autora do Modelo de Comunicação Educativa.

Na sequência deste, a equipe de Agentes Comunicadores solicitou ao Programa de Capacitação a oferta de outros dois cursos de comunicação educativa abertos à inscrição da comunidade interna do HU.

Foram ofertadas 50 vagas nos cursos de Gestão em Comunicação Educativa Organizacional de 24h/aula e Formação de Multiplicadores de Comunicação Educativa Organizacional de 30h/aula.

Atualmente o HU conta com mais de 70 funcionários capacitados basicamente em comunicação educativa organizacional.

Nos cursos procura-se desconstruir a noção linear e unidirecional de comunicação realizada na divulgação de informações. A equipe é orientada a perceber que os objetos, produtos de comunicação são coadjuvantes na conversa simbólica entre sujeitos-protagonistas, por isso, o foco da comunicação deve estar no sujeito e não no objeto. O Modelo de Comunicação Educativa é apresentado de forma a que o Agente Comunicador se aproprie das ferramentas e assim desenvolva o conteúdo necessário

O USO DO MCE

O curso de capacitação da equipe de Agentes da Comunicação Educativa Organizacional do Programa 8 do Plano 2012 se desenvolve em sete etapas:

- a) Princípios da Comunicação Educativa Organizacional;
- b) Identificação do Problema de comunicação organizacional;
- c) Definição do Objetivo da comunicação organizacional;
- d) Identificação dos comunicadores intencionais e correspondentes;
- e) Definição de Estratégias de comunicação educativa organizacional;
- f) Detalhamento do Plano de Ação das estratégias;
- g) Avaliação do Plano

Princípios da Comunicação Educativa Organizacional;

Segundo Montero (2008), o Modelo de Comunicação Educativa fundamenta-se em três princípios, radicalmente contrários ao Modelo Mecanicista.

Princípio 1 – A comunicação se dá entre sujeitos: Para obter êxito na ação comunicativa é necessário entender que o processo se dá entre pessoas [ou organizações constituídas por pessoas] e por isso o foco deve estar no sujeito e não no objeto-mensagem. Os produtos comunicativos são utensílios aplicáveis no processo comunicativo educativo.

Princípio 2 – A comunicação é intencional: Entende-se que a comunicação parte de uma intenção comunicativa de alguém, de um grupo, de uma instância. Alguém propõe a comunicação em função de um propósito particular. Para obter êxito, para que se consuma o laço comunicativo é necessário que o outro corresponda à intenção comunicativa.

Princípio 3 – A comunicação é educativa: a comunicação é vista dentro de um processo educativo do sujeito. A comunicação forma um ‘laço comum’ que provoca a [de] formação dos sujeitos envolvidos. As pessoas recolhem da mensagem do outro aquilo que lhes serve, que entendem, simpatizam, para usar na sua própria concepção do mundo. Por sua vez, devolvem ao outro a mensagem modificada. Resulta desse processo um ambiente social de aprendizagem. Neste sentido, o ato comunicativo provoca instantaneamente o ato educativo, formador do sujeito. Desta forma, comunicar é educar.

Identificação do Problema de comunicação organizacional;

A equipe diagnosticou os problemas de comunicação nos âmbitos pessoal, setorial e institucional e viu-se que os problemas se repetem, ou seja, os problemas de comunicação são os mesmos nas três dimensões porque a organização é feita de sujeitos – nós todos. Este “nós” é pronome e coincidentemente também são nós da teia, da rede de comunicação proposta pela autora do MCE.

Definição do Objetivo da comunicação organizacional;

Para a resolução dos problemas identificados, a equipe usou de criatividade para formular os Objetivos da comunicação, que deverão dar uma resposta às questões levantadas como problemas.

Identificação dos comunicadores intencionais e correspondentes;

A comunicação entre pessoas, ou grupos, é vasta e existe independentemente da intenção comunicativa de um sujeito. Para conseguir a efetividade de uma proposta comunicativa é necessário que o comunicador alvo corresponda ao apelo comunicativo do comunicador intencional. Somente assim será realizada a comunicação.

Para identificar os comunicadores do HU a equipe teve que buscar na cultura organizacional as bases para o trabalho.

A partir do levantamento das necessidades comunicativas dos variados públicos internos, planeja-se, definem-se objetivos, estratégias, metas, desenvolvem-se ações e criam-se ferramentas e produtos comunicativos.

Definição de Estratégias de comunicação educativa organizacional;

Os Agentes Comunicadores, a partir da análise do problema da comunicação, objetivos e da identificação dos públicos alvos da comunicação intencional, criam as estratégias que promoverão a comunicação educativa entre o Comunicador Intencional, que é quem quer compartilhar uma mensagem, e o Comunicador Correspondente, o público alvo que responde ao apelo comunicativo. Para definir as estratégias foi usado o Modelo de Comunicação Educativa.

O Modelo possui quatro variáveis: Ambiente, Momento, Temporalidade e Canais. As variáveis do Modelo de Comunicação Educativa devem dar conta das especificidades comuns e que identificam um grupo dentro de uma organização. A escolha e definição destas variáveis se deram a partir da vivência, observação e pesquisa-ação que a autora vem realizando empiricamente na sua prática profissional. Cada uma das variáveis deve ser analisada dentro de um propósito organizacional, focando separadamente os grupos envolvidos pela ação comunicativa. Os Agentes Comunicadores, a partir da análise do problema da comunicação e da identificação dos públicos alvos da comunicação intencional, criam as estratégias que promoverão a comunicação educativa entre o Comunicador Intencional, que é quem quer compartilhar uma mensagem e o Comunicador Correspondente, o público alvo que responde ao apelo comunicativo. A análise de cada variável dos Comunicadores envolvido no laço comunicativo deve possibilitar a criação de estratégias que

reconheçam e habilitem os canais comunicativos entre ambos. O Modelo serve exatamente para auxiliar na identificação desses canais, no intuito de provocar conversas intencionais com propósitos educativos e organizacionais.

Detalhamento do Plano de Ação das estratégias;

A ação comunicativa é desenvolvida em plano de ação, que estabelece prazos, recursos e responsáveis.

Avaliação do Plano

Como o foco na efetividade da ação comunicativa implementada, acompanha-se e avalia-se o processo, buscando aferir os resultados obtidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Modelo de Comunicação Educativa pede o levantamento de informações sobre o ambiente interno da organização, sobre o momento que é vivenciado coletivamente; precisa de dados em qual é a noção de tempo e espaço que têm os grupos e quais são os canais usados na comunicação. Para definir estratégias comunicativas efetivas são necessários dados fidedignos que somente serão conseguidos com a participação da própria comunidade interna. É na cultura organizacional que surgem os problemas de comunicação, e é nela que o Modelo de Comunicação Educativa busca a resposta.

O Hospital de posse da gestão de Comunicação Educativa tem em seu favor a potencialização do Planejamento Estratégico. Aos públicos internos são destinadas estratégias que devem se solidificar com um plano operacional guiado, com a assessoria necessária para processar ações educativas. Os Programas e os demais servidores são o foco da Equipe do Programa número 8 de Comunicação e Marketing. A criação de laços comunicativos intencionais é um exercício possível dentro da organização.

Além dos Agentes Comunicadores, os Multiplicadores da Comunicação Educativa capacitados para dar continuidade à sensibilização dos públicos internos do Hospital criam a expectativa de mobilizar tempos e espaços de pertinência para o alcance da missão do plano 2012 que é o “de preservar e manter a vida, promovendo a saúde, formando

profissionais, produzindo e socializando conhecimentos, com ética e responsabilidade social”. (BRASIL, 2006 P.11)

O Modelo de Comunicação Educativa põe em foco à visão de futuro deste Hospital, que é a de “ser um centro de referência em alta complexidade, com excelência no ensino, pesquisa, assistência e gestão, pautado na integralidade de atenção a saúde e no trabalho interdisciplinar”. (BRASIL, 2006 P.13)

Este modelo pode ser utilizado em outras situações de ensino-aprendizagem como alternativa ao modelo de comunicação do paradigma antigo. Neste modelo os agentes comunicadores se pautam pelos seguintes princípios: 1) a comunicação é educativa; 2) a comunicação é intencional; 3) a comunicação se dá entre sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão da Cidadania. In BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

AURÉLIO, *Dicionário Eletrônico: Século XXI*. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Editora Nova Fronteira. Versão Eletrônica: Lexikon Informática Ltda. Versão 3.0, novembro de 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos: 203)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano 2012 Planejamento estratégico do Hospital Universitário*. Florianópolis; UFSC/HU, 2006.

BUENO, Wilson da Costa. *Comunicação Empresarial no Brasil: uma leitura crítica*. São Paulo, Contexto, 2005.

Cirigliano, Carla. *Gestión de la Comunicación Interna en las Organizaciones: hacia un marco teórico y definición de herramientas de trabajo*. Artigo publicado em site GestioPolis.com, 2007.
(<http://www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/rhh/gescomint.htm>)

FISKE, John. *Introduction to communication studies*. 2ª.ed. New York: Routledge, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M.E. *Cultura organizacional: formação tipologias e impacto SP*: Markron Books, McGraw-hill, 1991.

GUIMARÃES, Simeia H. S. *Cultura de comunicação e identidade organizacional: desafios da imagem de instituições de ensino superior*. In revista digital Comunicação e Estratégia, Volume 3, Número 4, Julho de 2006.

HERNANDES, Fernando. A partir dos projetos de trabalho. *Revista Pátio*. Ano 2, n.6, ago/out, 1998.

KUNSCH, Margarida M. K. Gestão Integrada da Comunicação Organizacional e os Desafios da Sociedade Contemporânea. In: *Comunicação e Sociedade*. São Bernardo do Campo: Programa de Pós-graduação em Comunicação Social/Universidade Metodista de São Paulo, n. 32, 2. semestre de 1999, pp.68-88.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Retos culturales de la educación a la comunicación. In: *Comunicación, Educación y Cultura*. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Bogotá, Cátedra Unesco de Comunicación Social. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidade Javeriana, 1999.

MATTELART, Armand e Michele. *História das Teorias da Comunicação*. Tradução Luiz Paulo Rouanet.. 5ª Edição. São Paulo: Loyola, 2002.

MONTERO Ana Carine García. *Criação do Setor Sistema de Comunicação Educativa*. Florianópolis: Agencia de Comunicação da UFSC, 2008.

MONTERO, Ana C. G., e PEREIRA, Maurício F.. *O uso do Modelo de Comunicação Educativa na implantação do planejamento estratégico do HU*. Artigo aprovado pelo Comité Científico del 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. Cuba, 2008.

MONTERO, Ana C. G.. *Antena Pública - As possibilidades educativas da TV Cultura de SC*. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, 2004

MONTERO, Ana C. G.. *Projeto de Criação do Sistema de Comunicação Educativa da Agecom*. UFSC, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NEUMANN, Laurício. *Educação e comunicação alternativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

SALES, Sóstenes Diniz. *Motivação como ferramenta para a gestão das Universidades Federais Brasileiras*. Florianópolis, 2005. (Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC).

Schuler, Maria (Coord.). *Comunicação estratégica*. São Paulo: Atlas, 2004.

YANAZE, Mitsuru Higuchi (org.). *Marketing & Comunicação: funções, conceitos e aplicações*. São Paulo: Editora STS, 2005.

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane Eugênio Pereira⁸²
Elizabet Ferreira de Aguiar⁸³

1 – INTRODUÇÃO

Sabe-se que o movimento de inclusão dos indivíduos ‘com deficiência’ constitui-se um desafio que já vem sendo discutido a algum tempo no campo da educação. Quando se fala em inclusão é porque ainda existem na atualidade pessoas que estão excluídas de alguma maneira.

Este tema justifica-se a partir de uma inquietação sobre o significado atribuído à inclusão dos educandos com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental. Acredita-se que a real inclusão destes indivíduos exige desafio ao professor e à escola, pois ambas precisam reconhecer suas próprias limitações e compreender a necessidade de aperfeiçoamento em estudo e pesquisa para poder desenvolver metodologias adequadas de trabalho para com esses educandos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que é onde acontece o processo de adaptação e modificação no ambiente escolar e na rotina do estudante.

Quando se depara com o autismo em sala de aula, muitas vezes, o professor não sabe como agir, foi esta questão que deu margem a opção pelo tema de estudo, a partir daí reconheceu-se uma problematização, pois trata-se de destacar as dificuldades enfrentadas no ato pedagógico de desenvolvimento e apropriação de saber destes estudantes, visto que envolvem o relacionamento entre professores, pais e escola.

⁸² Josiane Eugênio Pereira é formada em Pedagogia pela UNISUL/Campus de Araranguá e acadêmica do Curso de Complementação em Educação Especial. Atua como professora na Escola de Ensino Básico Municipal Eulália Oliveira de Bem, município de Maracajá, SC. josianeugenio@hotmail.com.

⁸³ Elizabet Ferreira de Aguiar é formada em Pedagogia/UNOESC e Complementação em Magistério das Séries Iniciais/ UDESC. Especialista em Metodologia/ UNISUL e Mestre em Educação/UNISUL. Docente do Curso de Pedagogia da UNISUL – Campus de Araranguá. Elizabet.aguiar@unisul.br.

O autismo não é uma síndrome nova. Sempre existiu através dos séculos em todas as partes do mundo, em todo tipo de configuração social, racial, étnica, mesmo assim, ainda há precariedade de conhecimentos sobre o tema, na atualidade. Diante disso, é preciso conhecer como está sendo efetivado o trabalho com estes estudantes nas escolas de ensino regular, por compreender que muitos educadores não sabem como trabalhar com crianças com síndrome do autismo devido a falta de conhecimento sobre o assunto.

A falta de qualificação para atender estes educandos, impede que sejam efetivadas propostas e metodologias apropriadas e que venha favorecer o desenvolvimento das potencialidades destes indivíduos.

2 A INCLUSÃO DIANTE DA DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

Uma nova mudança no ensino é preciso e urgente para que as transformações na educação possam garantir qualidade para todos, de forma inclusiva, buscando superar os preconceitos, barreiras e limites e que venha a atender a diversidade presente em sala de aula.

A integração significa a adaptação/inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade. Já a inclusão significa a modificação da sociedade para a pessoa com deficiência, buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Segundo Ferreira; Guimarães (2003, p.44):

A “educação de qualidade para TODOS” é um novo paradigma, de pensamento e de ação, no sentido de ter como “ideal” uma sociedade na qual a diversidade seja mais normal do que exceção. [...] Quando as escolas não excluírem mais ninguém, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, econômicas e outras, a diversidade será respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis de solidariedade e de cooperação.

Nesse aspecto, releva refletir que o desafio de incluir pessoas com ‘deficiência’ na sala de aula contribui para o aprendizado de todos.

Diante disso, a escola inclusiva deve dar oportunidades reais, respeitando os limites de cada educando e principalmente oportunizar às essas crianças possibilidades de serem partes integrantes e participantes no grupo, sendo respeitado nas suas diferenças.

Um dos desafios para o processo de inclusão é o autismo, em função dos educadores e a escola não estarem preparados e muitos nem saberem do que se trata.

3 AUTISMO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA SÍNDROME.

O autismo é uma das condutas típicas que exige um conhecimento específico para que possam ser incluídas realmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

O autismo é uma síndrome que não exclui qualquer aspecto racial, étnico ou social. Além disso, não é um distúrbio raro como se imagina. Segundo Gauderer (1997), estima-se que existam cerca de 170 mil brasileiros, com predominância do sexo masculino (70%), com a síndrome do autismo.

A síndrome não tem cura, sua evolução é crônica, se inicia na infância e persiste pela vida inteira. Além disso, a real incidência pode ser maior, mas muitas dessas crianças frequentam escolas especiais com diagnósticos errôneos de surdos-mudos ou distúrbio de comportamento.

O Autismo Infantil (AI) é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces e que se caracteriza, sempre, pela presença de desvios nas relações interpessoais, linguagem/comunicação, jogos e comportamento. Trata-se de uma condição crônica com início sempre na infância, em geral até o final do terceiro ano de vida, afeta meninos em uma proporção de quatro a seis para cada menina. (SCHWARTZMAN, 1994, p.7)

O distúrbio é mais comum em meninos, porém quando afeta as meninas, acontece de uma maneira bem mais severa. A princípio, alegava-se que o problema estava relacionado a questões afetivas e dificuldades na dinâmica familiar.

A síndrome afeta três áreas do desenvolvimento humano: a comunicação, a interação social e a imaginação (comportamento repetitivo e estrito).

Uma das maneiras eficazes de tratamento para diminuição dos sintomas é incluir o indivíduo na sociedade, e a escola surge então como possibilidade na construção e desenvolvimento integral do indivíduo com autismo. Para tanto, faz-se necessário que se conheça as características dos

sujeitos com a síndrome do autismo para tentar diagnosticar, compreender e auxiliar estes educandos na escola de ensino regular.

4 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DOS EDUCANDOS COM AUTISMO

Faz-se importante que os pais, escola e professores tenham em mãos o quanto antes possível o diagnóstico da criança com a síndrome autística, e desta forma, busquem conhecer os aspectos relevantes das características comportamentais, para poder compreender seus interesses e limitações, verificando assim quais as necessidades especiais que estes indivíduos possuem.

Na atualidade, os critérios para diagnosticar o autismo são definidos pelos critérios do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM – IV), que se conceitua, uma referência para orientação dos profissionais, com a denominação de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde, aprovada pela Conferência Internacional para a 10ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID – 10), convocada pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Conforme Townsend (2002, p.284), “o autismo é caracterizado por alguns distúrbios na interação social, na atividade de comunicação, imaginação, nas atividades e com interesses restritos”.

Portanto, é necessário conhecer detalhadamente os sintomas, que podem ser divididos, conforme Gauderer (1993, p.24), “em cinco grupos gerais: Distúrbios do relacionamento, distúrbios da fala e da linguagem, distúrbios do ritmo de desenvolvimento, distúrbios da motilidade, distúrbios de percepção”.

Refletindo sobre o exposto, pode-se observar que devido às limitações que estes indivíduos possuem, é de fundamental importância que todos os envolvidos no processo de inserção deste indivíduo na sociedade, estejam realmente comprometidos em ajudar no desenvolvimento das potencialidades deste educando. O autismo, como já foi citado, se apresenta de formas diferenciadas, mas cada caso apresenta suas especificidades.

Por isso, as relações com a família, com a comunidade e com os outros grupos sociais são de máxima importância, pois fazem parte do processo de desenvolvimento humano, auxiliando no relacionamento social e desenvolvimento integral do indivíduo.

4.1 O PAPEL DOS PAIS NO PROCESSO EDUCATIVO DE ESTUDANTES COM AUTISMO

Este tópico trata do papel dos pais (família), frente ao processo educativo do filho com autismo, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Isto é necessário porque, conforme Gauderer (1997), geralmente o progresso das crianças é muito lento e, algumas vezes, muito frustrante. Além disso, educar crianças com autismo não é uma tarefa muito fácil, mas que pode ser minimizado por uma dedicação em longo prazo.

Percebe-se que uma das preocupações prioritárias é ensinar as crianças com autismo a serem relativamente independentes, e os esforços para ajudá-las deve ser responsabilidade de todos os envolvidos; pais, família, profissionais, escola e professores.

De acordo com Gauderer (1997, p. 230), “os pais funcionam como instrutores do pessoal de atendimento dando informações para avaliação e formulação de algumas das prioridades para a educação da criança”.

A conscientização, a informação e a troca de experiências e vivências entre pais, profissionais e comunidade escolar, são um grande passo para a evolução do processo de aprendizagem da criança com autismo, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva inclusiva é fundamental que se conheça, estude e pesquise meios, tipos de atendimento que possam auxiliar no trabalho docente com esses indivíduos na escola.

4.2 ALGUMAS FORMAS DE ATENDIMENTO EXISTENTES QUE PODEM SER UTILIZADAS

O importante e fundamental para o sucesso do trabalho com educandos com autismo nos anos iniciais no ensino fundamental, é que primeiramente o professor conheça o seu aluno, observe suas dificuldades e interesses para poder, por meio dessa observação, propor metodologia e estratégias adequadas ao desenvolvimento real do educando.

Conforme Monte; Santos (2004), a inclusão de crianças que apresentam autismo deve ser realizada de modo orientado e criterioso, que varia de acordo com as potencialidades de cada educando. O que se conhece hoje é muito pouco, sobre o atendimento educacional dessas

pessoas. Porém, podem ser citados, três destes tipos de atendimento, que são mais utilizados em várias partes do mundo, e que apresentam bons resultados nas escolas que utilizam esses métodos, são eles:

- TEACCH – (Tratamento e Educação para Criança com Deficiências relacionadas à Comunicação);
- ABA – (Análise Aplicada do Comportamento).
- PECS – (Sistema de Comunicação através da troca de figuras).

Mas, para que ocorra com êxito a verdadeira educação inclusiva de todos os estudantes, com ou sem autismo, torna-se indispensável entre outras, recursos apropriados e educadores preparados.

4.3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A educação inclusiva requer do professor mais do que um diploma com notas exemplares, e mais do que somente boa vontade, exige estar em permanente busca por meios capazes de garantir a promoção da inclusão e da acessibilidade.

[...] não haverá inclusão de fato, se contarmos apenas com a dedicação e boa vontade dos professores e funcionários das escolas, ainda que esses se desdobre para que ela aconteça. É preciso que a infra-estrutura dos ambientes de ensino seja coerente com os princípios da inclusão, e espelhe o respeito a estes alunos, através do cuidado com instalações, tecnologia e equipamentos aptos a recebê-los sem restrições, num meio ambiente atento às diferenças. (GLAT, 2003, p. 34)

É fundamental refletir sobre a formação dos educadores nesse movimento de educação inclusiva, onde supõe que o professor deva olhar seu educando de maneira que o compreenda muito mais do que um número na sala de aula, mas sim como um ser humano complexo, com necessidades particulares.

De acordo com Hengemuhle (2004), se houver engajamento do professor e da escola como um todo, ocorrem avanços significativos. Assim, educadores, pais e diretores, enfim, toda a comunidade escolar, precisam ter compreensão sobre o autismo, para atender estudantes com a

síndrome. A falta de compreensão sobre o assunto, gera fragilidade no fazer pedagógico e na intervenção no processo de desenvolvimento da criança.

5 CONCLUSÃO

Com o objetivo de analisar e discutir os dados levantados, para a compreensão da visão dos educadores, diretora e pais, sobre o tema em questão, optou-se por três categorias.

Quanto o conceito de autismo, verificou-se que a comunidade escolar, possui pouca compreensão,

Desta forma, sabe-se que ao desconhecer a síndrome do autismo, as pessoas desconhecem o tratamento, as limitações, os interesses das pessoas que apresentam a síndrome. Nesta perspectiva, não se faz possível uma proposta de trabalho eficaz que seja inclusiva para estes indivíduos, a fim de estimular este a desenvolver suas habilidades.

Sobre a inclusão do educando com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental e a importância para seu desenvolvimento, de acordo com os entrevistados, não acontece como deveria na prática, pois geralmente o que predomina é o processo integracionista, ou seja, o estudante é integrado a comunidade escolar, para se socializar com o meio e se modificar para fazer parte da sociedade como todas as outras pessoas.

Para tanto, a matrícula dos estudantes com autismo nas escolas de ensino fundamental, é garantida por lei, mas, mais do que inserir estas crianças na escola é preciso incluí-las nas atividades, na aprendizagem escolar e na sociedade.

Para Ferreira e Guimarães (2003, p.44):

É preciso despertar para a respeitabilidade, a compreensão, a educação e a reabilitação da pessoa com deficiência, assumindo uma política de direitos humanos que garanta a todos, indistintamente, oportunidades educacionais, laborais, de lazer e de bem-estar.

Contudo, ao discutir a formação dos educadores para trabalhar com estudantes com autismo, percebe-se que a grande maioria desconhece a síndrome e tem dificuldades, para planejar suas aulas e até mesmo, dificuldades em adaptá-las quando necessário. Portanto, é de suma importância que os educadores busquem aperfeiçoamento por meio de

cursos, para estarem mais bem qualificados e preparados para atender educandos com autismo.

Neste sentido, com base no referencial teórico e coleta de dados junto à escola investigada, percebeu-se que a ação pedagógica desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental com estudantes com autismo, limita-se ao processo de integração e não o de inclusão, como deveria acontecer.

A partir da investigação na instituição de ensino, verificou-se que esta não se encontra preparada para dar suporte aos familiares do educando com autismo, bem como não sabe qual a melhor forma para incluir o estudante com autismo nas atividades desenvolvidas, pois os educadores não possuem aperfeiçoamento e orientação adequada sobre a inclusão destes estudantes na aprendizagem da sala de aula.

Deste modo, as relações e mediações realizadas estão sendo constituídas no seu cotidiano frente às experiências que vão acontecendo. Observou-se que alguns educadores mostram-se esforçados e comprometidos com sua ação e buscam, por meio de estudo, pesquisa sanar as dúvidas e as dificuldades que encontram na sua ação pedagógica.

Percebeu-se, que são várias as dificuldades encontradas pelos educadores no atendimento aos estudantes com autismo, pode-se citar quanto às atividades desenvolvidas com este educando, sendo que a maior parte delas, quando realizadas individualmente, limita-se na elaboração de conceitos básicos, como o auto cuidado e cumprimento de regras. Nas atividades coletivas, pode-se destacar a confecção de cartazes com colagem e jogos de encaixe.

Entende-se, que respeitar a diversidade significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos. Para tanto, o professor deve fazer as adaptações necessárias quando preciso, mas isso não significa dar atividades sem sentido ou mais fáceis, e sim oferecer possibilidades para que todos possam progredir e se desenvolver.

Deste modo, compreende-se que a inclusão dos estudantes com autismo nos anos iniciais no ensino fundamental precisa ir além da integração, pois a inclusão na escola possibilita o educando crescer, não só no cognitivo e no social, mas integralmente.

Para tanto, é necessário que se rompa o paradigma tradicional, rever conceitos e práticas, conhecer o educando, seu ritmo, suas limitações, suas capacidades, para que possam ter um ensino com qualidade.

A partir da análise dos dados, pôde-se obter as respostas que nortearam a presente pesquisa. Assim, percebe-se que na escola investigada, os pesquisados precisam estudar e compreender de maneira abrangente o autismo para poder atender e incluir estes estudantes nos anos iniciais. Desta forma, é preciso que toda a comunidade escolar participe e colabore de maneira efetiva para que a verdadeira inclusão aconteça.

Para tanto, a formação do educador é fundamental. Se o professor desconhece o autismo, como ele poderá elaborar um planejamento que possibilite seu educando com autismo a aprender? É difícil responder esta pergunta, as pessoas temem o que não conhecem, o desconhecido gera medo, então no processo de inclusão é fundamental que se conheça, pois cada deficiência requer estratégias e materiais diversificados. Os métodos específicos, desconhecidos pelos pesquisados, para trabalhar com estudantes com autismo, podem auxiliar pais e educadores (escola), nas suas práxis, mas é preciso reconhecer que cada um aprende de uma forma e num ritmo próprio.

A escola, em sua totalidade precisa atender de forma mais justa e democrática todos os seus estudantes, seja eles com ou sem autismo.

Nesse sentido, a fundamentação teórica foi de suma importância nessa pesquisa, pois possibilitou uma maior compreensão sobre o autismo e sobre a ação pedagógica desenvolvida com os educandos com essa síndrome.

Conclui-se, que a Inclusão dos educandos com autismo é um desafio, principalmente por ser pouco discutido, sendo para muitos, algo ainda desconhecido.

Avalia-se que mesmo com os avanços nos últimos anos, ainda há muito por fazer quanto à inclusão, pois cada um precisa estar consciente de seu papel nessa caminhada. Percebe-se ainda, que é primordial aprofundar mais o estudo sobre o autismo, pois como educadora, o conhecimento deve ser algo em constante aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, M. E ; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GAUDERER, Christian. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Guia prático para pais e profissionais. 2ª ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- GAUDERER, Christian. *Autismo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1993.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Banco Mundial, 2003.

HENGEMUHLE, Adelar. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado do E SANTOS, Ide Borges dos. *Saberes e práticas: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo/coordenação geral – reimpressão* – Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Autismo Infantil*. Brasília: Corde, 1994.

SCHWARTZMAN, José Salomão. ASSUMPCÃO JR. Francisco Baptista. *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnom, 1995.

TOWNSEND, Mary C. *Enfermagem Psiquiátrica – Conceitos de Cuidados*. 3ª ed. Editora Guanabara: Koogan, 2002.

LICENCIATURA EM QUÍMICA EM SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DOS EGRESSOS DA UNISUL

Francielen Kuball Silva (PPGE/Unisul)
Gilvan Luiz Machado Costa (PPGE/Unisul)

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender o trabalho e a formação de professores de química, tendo em vista a necessidade de ampliar o número de egressos, dada à falta de professores habilitados para lecionar química nas escolas públicas, bem como seus reflexos na busca de uma educação de qualidade social para todos.

O interesse pela temática tem como gênese a leitura e análise do relatório “Escassez de Professores para o Ensino Médio”, publicado em 2007. O referido relatório alerta que no contexto educacional brasileiro pode-se perceber a falta de professores habilitados, sobretudo para lecionar no ensino médio. Destaca a possibilidade de um verdadeiro “apagão”. Percebe-se no documento a indicação de que a falta de professores está associada, mormente, à necessidade de ampliar a formação de professores e para tal apresenta um conjunto de soluções estruturais e emergenciais. Tem-se como hipótese que uma educação básica de qualidade social passa pela formação dos professores e, principalmente pela valorização e profissionalização dos trabalhadores da educação.

Com esse entendimento e para dar conta do objetivo proposto, inicialmente realizou-se uma coleta de dados referente ao número de egressos do curso de licenciatura em química da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL nos últimos quatro anos.

Aponta-se, a partir de uma análise, que o número de egressos vem decaindo sensivelmente ao longo dos anos. Tal situação se apresenta como mais um problema ao contexto educacional brasileiro: os jovens não desejam fazer licenciatura em química. Há indícios que uma das causas do número inexpressivo de egressos, para uma demanda expressiva, está relacionado aos baixos salários e as precárias condições oferecidas aos professores realizarem seu trabalho nas escolas públicas. Advoga-se que a qualidade social da educação básica passa necessariamente pela presença

de professores habilitados e, sobretudo, por condições ótimas para que realizem sua atividade principal: ensinar química aos estudantes das escolas públicas. Parte-se do entendimento que tal intento só será possível se valorizar, profissionalizar e formar seja os principais verbos no campo da educação.

O texto se divide em duas partes. Num primeiro momento apresenta-se uma discussão das reformas educacionais ocorridas no Brasil, após a década de 1990, seguidas das políticas públicas relacionadas à formação e ao trabalho docente implantadas neste período. Em seguida apresentam-se os dados e a discussão dos mesmos.

REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 EM BUSCA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL?

As reformas educacionais no Brasil, após a década de 1990, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, não oportunizaram uma educação básica de qualidade socialmente referenciada para todos. Tópicos importantes no que diz respeito ao padrão mínimo de qualidade de infra-estrutura que consta no PNE tais como: instalação para laboratório de ciências e equipamento didático pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula, não foram contemplados.

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar a população o acesso pleno a cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o PNE, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

Em 2000 quando foi elaborado o PNE ele já reconhecia a falta de professores do ensino médio, “reconhece-se que a carência de professores da área de Ciências constitui problemas que prejudica a qualidade do ensino”. Como meta deveria estabelecer, em um ano, programa

emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática.

As mudanças inseridas, ao longo do tempo, na formação de professores não foram capazes de impedir o déficit de profissionais da educação, principalmente na área de química. Apesar dos cursos de licenciatura estar colocando á disposição dos sistemas de ensino milhares de profissionais das diversas áreas a cada ano, observa-se que um contingente de pessoas portadoras da formação específica para o magistério tem-se desviado da trajetória inicialmente considerada e buscado postos de trabalho que ofereçam condições mais atraentes.

No relatório “Escassez de Professores para o Ensino Médio”, publicado em 2007, apresenta a situação da formação de professores no Brasil. Esse documento prevê para os próximos 10 anos uma demanda de 235.000 professores para atuar no ensino médio. O relatório alerta que: se nada for feito o que poderá acontecer nos próximos anos é o apagão do ensino médio. Os relatórios oficiais permitem prever a dimensão do grave problema que a educação básica enfrenta, e poderá, em um futuro próximo, sofrer ainda mais, com a falta de professores qualificados.

O relatório ainda aponta que o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores e revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. E os baixos salários praticados constituem uma das principais causas apontadas para isto, senão a mais importante.

ANÁLISE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNISUL

Considerando as políticas de formação implantadas a partir do novo milênio, respaldadas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394, percebe-se que elas facilitaram a criação de diversos “menus” de oportunidades de formação inicial. Destaca-se a formação de professores na modalidade presencial e a distância oferecida pelas Universidades e pelos Institutos Superiores de Educação. No contexto da Região Sul de Santa Catarina, a possibilidade de tornar-se professor de Química pode ser concretizado no setor público e privado, nos cursos presenciais. A Universidade Regional de Blumenau – FURB foi à pioneira no estado, iniciando o curso de licenciatura em química em 1968. No ano seguinte, a Universidade Federal de Santa Catarina funda o Departamento

de Química através do Decreto no 64.824, de 15 de julho de 1969. Na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL o Curso de Licenciatura em Química foi autorizado a funcionar pela Resolução da Câmara de Ensino N°. 007/89, aprovada em 14 de novembro de 1989 e pela Resolução do Conselho Universitário N°. 002/89 em 16 de novembro de 1989.

Para dar conta do objetivo proposto, inicialmente realizou-se uma coleta de dados referente ao número de egressos do curso de licenciatura em química da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL nos últimos quatro anos. Através dos dados obtidos, aponta-se, a partir de uma análise, que o número de egressos vem decaindo sensivelmente ao longo dos anos.

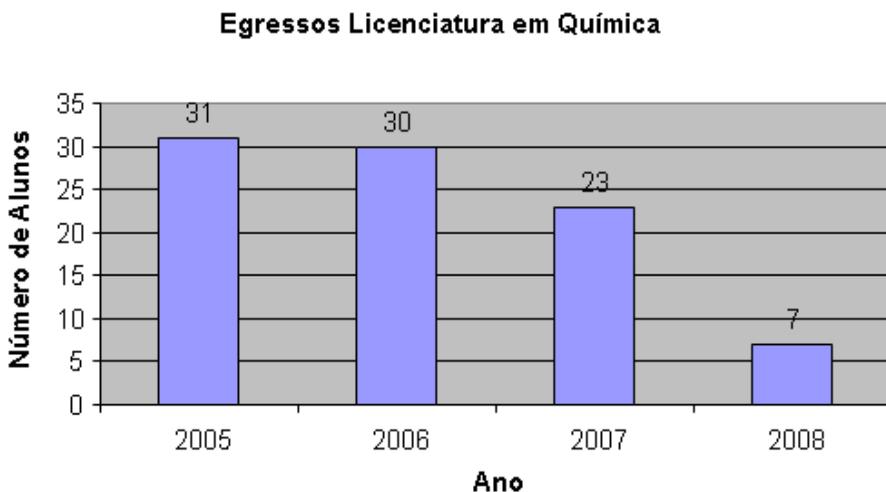


Gráfico 1 - Egressos do Curso de Licenciatura em Química da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Fonte: Secretaria de Ensino – UNISUL

Observa-se, pelo gráfico acima que o curso em questão tem sofrido uma forte evasão de alunos ao longo dos anos e tal situação se apresenta como mais um problema ao contexto educacional brasileiro: os jovens não desejam fazer licenciatura em química.

Segundo dados da CAPES, nos últimos 25 anos, 206.419 concluíram o curso de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior da região Sul. Destes professores, apenas 67.269 estão atuando nas escolas, para uma demanda de 111.211. No que diz respeito ao ensino de química a

situação é semelhante, ou seja, dos 33.361 licenciados no Brasil, apenas 8.466 estão atuando nas escolas de educação básica, para uma demanda de 56.602.⁸⁴

Diante desse panorama, faltam professores habilitados e faltam professores nas escolas públicas.⁸⁵

O campo de atuação profissional do químico abrange instituições de ensino, institutos de pesquisa, laboratórios de análises químicas, indústrias e empresas que têm conforme denominação do Conselho Federal de Química (CRQ) como atividade fim ou atividade meio (como por exemplo, na área de petroquímica, de biotecnologia, automobilística, alimentícia, metalúrgica, têxtil, de produtos plásticos, de novos materiais e outros produtos químicos em geral).

O Licenciado em Química é o profissional formado para o exercício do magistério, ele está apto a realizar estudos, investigações, experiências e análises relacionadas com a composição, as propriedades e as possíveis transformações das substâncias. Poderá, também, exercer atividades de direção, responsabilidade técnica, assessoramento e consultoria; elaborar orçamentos, executar vistoria e perícia. Além disso, devido às exigências relativas à conservação do meio ambiente, é fundamental a presença do químico nas atividades ligadas ao controle ambiental, ao tratamento e destino dos resíduos de processos químicos.

Devido à carência de profissionais habilitados para o magistério questiona-se quem são os professores de química do ensino médio? Pode-se questionar se o Estado está provendo as condições necessárias para materializar o que está expresso na Lei?

Desde dezembro de 1996, a LDB, em seu artigo 62 determina que:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades

⁸⁴ Análise da autora dos dados apresentados pelo Prof. Dilvo Ristoff, Diretor de Educação Básica Presencial da Capes, por meio da exposição A Demanda Docente na Educação Básica e a Nova Capes, durante a reunião do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação - FORPRED em 30/06/2008.

⁸⁵ No ensino de química podemos considerar que o mesmo docente pode estar atuando em mais de uma atividade e em outros estabelecimentos que não é o de ensino.

e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério [...]”

Mas a Lei Complementar nº 170 de 07/08/98 que dispõe sobre o sistema estadual de educação de Santa Catarina em seu artigo 73 diz que “a formação dos profissionais para a educação básica incluirá a prática de ensino, pesquisa e extensão ou estágio de, no mínimo, trezentas horas, conforme disciplinado no projeto político pedagógico do curso”.

Então, basta ter em sua formação 300 horas/aula na disciplina que irá ministrar para qualquer cidadão poder atuar na educação básica.

O reconhecimento, pelo Poder Público, sobre os programas especiais de formação pedagógica para docentes, deve ser urgente e insistentemente cobrado, de modo a ser preservada a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir dos estudos realizados até o momento que há carência de pesquisas a respeito das licenciaturas no Brasil. Os resultados obtidos a partir dos dados da Universidade do Sul de Santa Catarina apontam o esvaziamento do número de egressos de licenciatura em química.

É importante ter presente que programas públicos de formação inicial de professores presenciais e a distância, permitem o acesso a educação superior para aqueles que necessitam dessa formação. Contudo, dar acesso não implica necessariamente em uma formação de qualidade. Aspectos como: investimentos na escola; valorização do profissional do magistério; reconhecimento dos saberes dos professores; garantia de permanência dos alunos/professores nos cursos; atenção sobre suas dificuldades de aprendizagem e suas reais condições de trabalho, entre outros aspectos, contribuem para uma efetiva democratização da formação em nível superior para esses professores.

O estudo sugere que se faz necessário considerar com a mesma intensidade a formação dos futuros professores de química e as condições em que esses professores materializam o trabalho pedagógico. A preocupação com a formação deve estar articulada com a valorização e a profissionalização dos professores.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 12., 2004, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez.1996. p. 27833-27841.
- SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. Educar e Educere, v. 1, p. 199-212, 2006.
- SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: Maria Célia Marcondes de Moraes. (Org.). Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v., p. 61-79.
- SOARES, K. C. D. Trabalho docente e conhecimento. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

AS METODOLOGIAS DE ENSINO E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR ALFABETIZADOR DO MUNICÍPIO DE TUBARÃO-SC

Daiane Ribeiro Paes (Pedagogia/PUIC 2008/2009/Unisul)

Priscila Nandi - (Pedagogia/PUIC 2008/2009/Unisul)

Eliane Santana Dias Debus (PPGCL/Unisul)

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa **As metodologias de ensino e as práticas de letramento: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor alfabetizador do município de Tubarão- SC** tem por objetivo geral conhecer realidades pedagógicas, relativas às metodologias de referência dos processos de ensino de leitura e escritas textuais, em uma escola pública estadual do município de Tubarão.

Neste percurso foram investigados os processos de intervenção de uma professora alfabetizadora no desenvolvimento da leitura e da escrita de textos de seus alunos, verificando-se em que medida esse trabalho se apoia em metodologias oficiais de referência e as possíveis consequências para a formação de leitores e escritores capazes de compreender e produzir textos coerentes, coesos e eficazes às diferentes situações de interlocução.

2. APRESENTANDO A ESCOLA

O espaço escolar escolhido para pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Noé Abati, localizada município de Tubarão/Santa Catarina. O referido estabelecimento foi criado em 12/10/1953, como Escola Reunida e autorizada a funcionar como Escola Básica pela Secretaria Estadual de Educação, em 05 de abril de 1972. A origem do nome da escola é uma homenagem ao professor Noé Abati, que, na época, se destacava na região, dedicando-se por 19 anos à Educação, tendo como local de trabalho a Escola Isolada da cabeceira do rio Alto de Mãe Luzia, lecionando, no período diurno, para alunos de 1ª. a 4ª. séries e à noite alfabetizava adultos. Faleceu em 10/09/1949 deixando como herança

o seu exemplo de dedicação, fato que levou a Secretaria de Educação a colocar seu nome na escola.

A Escola de Ensino Fundamental Professor Noé Abati conta, atualmente, com aproximadamente 550 alunos, distribuídos em 22 turmas, em 12 salas de aula. Seu corpo docente administrativo está composto por um Diretor (Edmar Nunes de Medeiros), um Assistente de Educação e um Administrador.

3. APRESENTANDO A PROFESSORA E REFLETINDO SOBRE AS OBSERVAÇÕES FEITAS

A professora alvo desta pesquisa trabalha na área de alfabetização há 28 anos, é formada em Magistério e tem pós-graduação em alfabetização pela Universidade Federal de Santa Catarina. Os critérios para que fosse escolhida levaram em consideração vários fatores, entre eles: ser professora efetiva na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina e atuar há mais de cinco anos com turma de alfabetização.

Entendendo a alfabetização como um processo e não uma decifração de códigos, acreditamos que a criança escreve para imitar os adultos; ela, inicialmente, não usa a sua escrita para recordar, representar algum significado; ao escrever ela fará apenas rabiscos, pois é assim que ela vê a escrita dos adultos. Dessa forma é necessário que, durante o processo de alfabetização, o educador proponha atividades práticas, relacionando-as com o dia-a-dia da criança, objetivando fazê-la se interessar a escrever, exercitando efetivamente a escrita.

Sabe-se que alfabetizar não é uma tarefa fácil, ela exige do profissional uma grande responsabilidade, pois é ele que leva a criança a fazer uso social da escrita. Não nos cabe, portanto, julgar se o método da professora alfabetizadora é correto ou não, mas sim fazer uma reflexão sobre o que foi observado, uma vez que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto desta aprendizagem” (FERREIRO, 1993, p.31).

As observações foram realizadas entre outubro e novembro de 2008, numa turma de 1ª série, e, durante esse período constatou-se que a professora alfabetizadora trabalha a escrita com seus alunos a partir do método silábico, utilizando livros didáticos e cartilhas tradicionais para elaborar suas atividades. Também se constatou que, quando a professora realiza alguma atividade em sala de aula, ela não dá tempo suficiente para

que as crianças a copiem do quadro, não propiciando que elas realizem, de forma adequada, aquilo que foi solicitado, pois a própria professora já elabora as respostas, restando aos alunos simplesmente copiar. Dessa forma, a professora priva seus alunos da prática dialógica, discursiva e significativa.

Sabe-se, ainda, que os educadores não devem utilizar o livro didático como a única fonte de conhecimento no trabalho com a leitura e a escrita, já que as atividades dos livros didáticos e das cartilhas não fazem, muitas vezes, parte da realidade de várias crianças.

Smolka (1993) destaca, de forma significativa, o valor de se trabalhar a leitura e a escrita a partir da experiência do aprendiz:

[...] da importância de se ‘partir da experiência da criança e dar a palavra a ela’; de se levar em conta a variação linguística e aceitar os ‘erros’ que a criança produz; fala-se da necessidade de se conhecer os processos de aprendizagem, de se reconsiderar os procedimentos de ensino, de se rever os métodos de alfabetização. Fala-se também de condições de reivindicações (SMOLKA, 1993, p. 18-19).

Outro fator importante é que o educador deve dar o máximo de oportunidade para que cada criança desenvolva as atividades a seu tempo, mesmo que errando, assim ela perceberá onde está o seu erro e, dificilmente, o cometerá novamente, dessa forma será mais fácil para a criança entender essa fase da escrita em sua vida.

Lembrando que as observações foram realizadas nos últimos meses do ano letivo (outubro e novembro) verificou-se que as crianças ainda não possuíam o exercício da leitura, mesmo já estando há alguns meses na escola,. No grupo, encontravam-se muitas crianças com muita dificuldade para ler e escrever.

Como o final do ano estava se aproximando, a professora acelerou os conteúdos que estavam nos livros didáticos. Nos dias em que estivemos em sala de aula, ela trabalhou apenas com os livros didáticos, principalmente com os de Ciências e Matemática, os quais, segundo ela, haviam sido pouco trabalhados no decorrer do ano, constatando-se, desse modo, que professora não alfabetizou as crianças de uma forma interdisciplinar.

Com base nas observações feitas, verificou-se que a professora trabalhou com as disciplinas “isoladamente”, e isso se deve, segundo ela, às

dificuldades de trabalhar com projetos e de uma forma interdisciplinar com a 1ª. série.

Como já destacado, percebeu-se que a professora usa a escrita sem que haja uma função explícita, fazendo com que a criança perca o desejo de ler e escrever. Acreditamos que, ao trabalhar repassando apenas os conteúdos, o educador está diminuindo a capacidade de pensar do seu aluno. Normalmente, no uso de tais materiais observa-se que existe um controle da aprendizagem, indicando o que a criança deve aprender; trabalha-se com as crianças sons e letras isoladas, de forma descontextualizada; a linguagem dos livros didáticos e cartilhas são, em sua grande maioria, artificiais; as narrativas possuem estruturas próximas e repetitivas, não permitindo o desenvolvimento de interpretação pelos alunos. Nessa prática, como destaca Braggio (1992, p.38) “A leitura e a escrita são vistas como um meio para um fim em si mesmo, sem nenhum caráter funcional”.

Paulo Freire (1982), em seus escritos, insiste que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, sugerindo que a aprendizagem da escrita só faria sentido se vivenciada pelo sujeito e se tivesse significado para ele. E para tornar a criança alfabetizada e letrada é preciso que elas tenham experiências com o manuseio de jornais, revistas, rótulos, panfletos, entre outros, fazendo com que a aprendizagem da leitura e da escrita não se restrinja a uma simples decifração de códigos.

Além dessa interação que o professor deve ter com seu aluno, é importante que o professor compreenda que o ambiente alfabetizador é uns dos instrumentos fundamentais para que o aluno perceba a importância do uso social da escrita, onde ele possa “cumprir” a tarefa de aprender com satisfação e prazer. Tornar o ambiente um local para leitura fará com que os alunos convivam em um lugar letrado, tornando-os indivíduos alfabetizados e letrados, indivíduos que conseguem compreender o significado de qualquer coisa que está lendo.

Criar um ambiente alfabetizador significa organizar a sala de aula de maneira que cada parte ofereça materiais que favoreçam a aquisição de conhecimentos: Canto da leitura; Materiais diversos com ilustrações e escritas (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens, etc.); Alfabeto ilustrado; Sequência numérica; Calendário; Painel de aniversariantes; Painel de ajudantes; Listão de palavras. (http://artemagister.blogspot.com/2007/09/emlia-ferreiro-ambiente-alfabetizador_22.html, acessado em 06/06/09).

Em outras palavras, é essencial que a criança possa receber as informações e, assim, transformá-las em conhecimento, fazendo que o seu processo de ensino-aprendizagem aconteça naturalmente. “A criança que cresce em um meio ‘letrado’ está exposta à influência de uma série de ações” (FERREIRO, 1993, p.59). Em todo momento do seu cotidiano escolar, a criança está interagindo com colegas e professores, entre os quais, durante todo o ano letivo, trocam experiência de leituras e fazem interpretações do que estava escrito. Desse modo, o professor conseguirá manter o aluno envolvido nas aulas, além de colaborar para a construção de indivíduos letrados e alfabetizados.

4. APRESENTANDO ALGUMAS SUGESTÕES

A presente pesquisa consta, ainda, de um levantamento de jogos e/ou brinquedos que podem auxiliar na alfabetização, e que estão disponíveis na internet.

Os jogos descritos a seguir encontram-se na página: <http://inf.unisul.br/~lpu/inclusaodigital>

1- Jogo IA³

Objetivo do jogo: Desenvolver o raciocínio; ativar a memória para gravar as figuras.

Como jogar: O kit apresenta 3 jogos e 3 níveis para cada um. O nível Fácil, Médio e o nível Difícil. Os jogos são:

O jogo das Cartas: O jogador terá que memorizar os desenhos.

O jogo do Bingo: O computador cantará as letras e o jogador terá que marcar as que possui em seu cartão do bingo.

O jogo da Cruzadinha: O jogo tem dicas para o jogador preencher os quadradinhos.

2 - Construindo palavras

Objetivo do jogo: Memorizar as letras e formar palavras.

Como jogar: É um Jogo no qual o personagem deve recolher letras pela fase para formar as palavras indicadas. Além de focar a construção de palavras, estimula o raciocínio para se deslocar entre os blocos. Está dividido em níveis, sendo cada um para uma faixa etária.

3-Jogo das letras

Objetivo do jogo: Ativar a memorização; Iniciar a familiarização com o alfabeto; Identificar letras e palavras; Estimular a percepção visual auditiva; Desenvolver o raciocínio; Ativar a coordenação motora.

Como jogar: O jogador terá que ver a letra da vez e descobrir qual das imagens abaixo começa com a mesma letra. Quando adivinhar, clicar nela e arrastar até o quadrado em branco. Por exemplo, quando a letra em jogo for a letra ‘A’, a imagem correspondente é a do ‘avião’. Clique na imagem do avião e arraste-a até o quadrado em branco. Se o amiguinho Kid comemorar, é sinal de que acertou!

4 - Alfamel

Objetivo do jogo: Alfabetizar utilizando os recursos de multimídia de um computador.

Como jogar: O Alfamel possui 3 etapas. A primeira ensina as vogais; a segunda, as consoantes e a terceira ensina os números. Após escolher em qual quer entrar primeiro, uma tela se abrirá e dirá todas as letras ou números. Então, para repetir é só clicar na letra ou no número para ver/ouvir novamente o som e ver uma figura que comece com aquela palavra.

5 - Ditado do B

Objetivo do jogo: Auxiliar a distinguir fonemas; Ajudar na familiarização com a língua portuguesa; Desenvolver e conhecer melhor a língua e as palavras.

Como jogar: Após ver a figura e ouvir a palavra da vez, clicar com o mouse no campo em branco e escrever a palavra que foi dita! Se acertar, o Kid comemora e o jogador marca ponto. Se errar, não tem problema, no final do jogo, o Kid mostra a palavra escrita corretamente. É só prestar atenção para não errar novamente!

6 - Singular/Plural 1

Objetivo do jogo: Mostrar algumas regras gerais da formação dos substantivos: que se termina em s, acrescenta-se «es», ou que se termina em z, acrescenta-se «es».

Como jogar: Clicar F11 para jogar e sair. Clicando, aparecerá na tela uma lista com alguns substantivos para serem colocados no plural.

7 - Cruzadinha dos Antônimos

Objetivo do jogo: Desenvolver a capacidade de associação de antônimos.

Como jogar: Clicar com o mouse em cima de cada número, e o boneco irá dizer o antônimo da palavra que deverá ser escrita nos quadradinhos.

8 - Vogais e Consoantes

Objetivo do jogo: Distinguir as vogais das consoantes.

Como jogar: Será mostrada uma palavra, e o jogador terá que contar e pintar as vogais de uma cor e as consoantes de outra.

9 - Jogo das Letras

Objetivo do jogo: Identificar as vogais iniciais nas palavras.

Como jogar: Será mostrada uma figura cujo nome comece com alguma vogal para completar, o jogador deverá clicar na vogal que completa a palavra.

10 - Mal/Mau

Objetivo do jogo: Compreender a relação entre MAU com U e MAL com L; Saber qual mau/mal deve utilizar para redigir uma frase.

Como jogar: uma primeira etapa ensina em quais situações utilizar mal com L e mau com U. Na segunda etapa serão apresentadas algumas frases para completar.

11 - Bingo das letras – disponível em <http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ei/aventuradeaprender/atividades/letras.htm>

Objetivo: Reconhecer e nomear as letras.

Como jogar: ter em mãos as cartelas e jogar com as letras móveis tanto para sortear quanto para cobrir as letras sorteadas. Cada jogador deve trabalhar com seu jogo de letras móveis e escolher uma das cartelas por vez.

12 - Quebra-Cabeças de Alfabetização

Objetivo do jogo: estimular a fase inicial de leitura e reconhecimento de letras iniciais dos nomes.

Os jogos a seguir podem ser encontrados no site: http://www.simque.com.br/brinquedos_leitura_escrita.htm



Letras Divertidas



Alfabeto Silábico



Associação de Vogais



Escrevendo e Lendo



Vocábulo/Português



Vocábulo/Inglês



Alfabeto Recortado



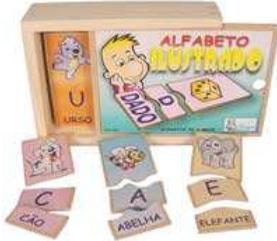
Loto Leitura



Palavras Cruzadas



Alfabeto Alegre



Alfabeto Ilustrado



Salada de Frutas



Alfabeto em EVA Maiúsculo



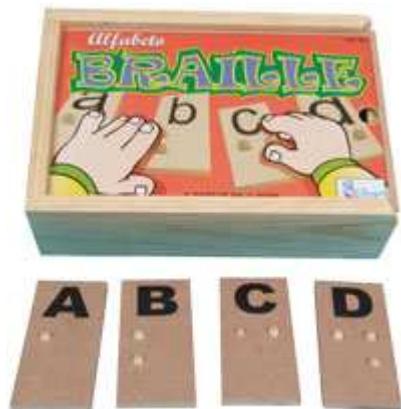
Alfabeto em EVA Minúsculo



Fantoches de alfabetização



Damas de Animais



Alfabeto Braille

O desvendamento dos processos que constituem as relações pedagógicas no ensino da língua materna possibilitará a discussão dessas práticas educativas, que não têm sido eficazes no processo educacional em curso.

A partir dos dados desta pesquisa é possível verificar como está ocorrendo o ensino da leitura e da escrita. Esta amostra possibilita repensar as orientações metodológicas no âmbito escolar, bem como avaliar a execução da Proposta Curricular do Estado, em vigor. O levantamento dos sites e dos brinquedos dá visibilidade aos materiais didático-pedagógicos para o processo inicial de ler e escrever.

5. REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Sílvia Lúcia B. Leitura e alfabetização. Da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artesmédicas, 1992.

FERREIRO, Emília: Reflexões sobre alfabetização. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante: A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

<http://inf.unisul.br/~lpu/inclusaodigital>. Acessado em 18 de abril de 2009.

<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ei/aventuradeaprender/atividades/letras.htm>. Acessado em 25 de abril de 2009.

http://www.simque.com.br/brinquedos_leitura_escrita.htm. Acessado em 11 de abril de 2009.

http://artemagister.blogspot.com/2007/09/emlia-ferreiro-ambiente-lfabetizador_22.html. Acessado em 12 de maio de 2009.

LENDO IMAGENS: O LIVRO SEM TEXTO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA

Maria Laura Pozzobon Spengler (PPGCL/Unisul)

O homem como ser de linguagem que é, se vê cercado de estímulos de linguagens por todos os lados: ilustrações de livros, textos, gráficos, sinais, entre outros. A linguagem se faz presente em todas as suas ações e é através dela que o ser humano se faz reconhecer como sujeito no mundo. E o olhar é um dos fatores de reconhecimento destas linguagens, o receptor de comunicação, sentido que insere o sujeito na construção contínua de representações dos objetos que os cerca.

Na avalanche de imagens que se encontra o ser humano, nas quais o sujeito está inserido, existe a iminente necessidade de se educar o olhar, num ato de reflexão sobre a leitura que se faz dessas informações visuais e selecionar o conjunto de elementos que se fará importante para sua formação. Uma compreensão da cultura visual contemporânea.

Em toda história conhecida pelo homem, a imagem marca sua presença de forma inegável, e através dela, o ser humano se expressa desde muito tempo antes da palavra escrita. Sua cultura se fortaleceu através da significação que estas imagens estabeleceram durante o percurso nas mais diversas épocas. E, atualmente, o mundo nos cerca de imagens durante todo o tempo, mensagens visuais que estão sendo estudadas e investigadas por diversas disciplinas de pesquisa.

A leitura das imagens é a primeira leitura de mundo manifestada na criança, pois a imagem é uma representação semiconcreta, mais direta que o código verbal escrito, que se apresenta de forma abstrata. Toda leitura é um processo de interação.

Mesmo com a infinita quantidade de estímulos visuais e na imensa capacidade de transformação de imagens que caracteriza o mundo contemporâneo, é necessária uma alfabetização do olhar, um aprendizado de leitura e de compreensão de imagens, para consolidar uma gama de possibilidades de construção de narrativas a partir do que se vê.

Assim, como nos afirma OLIVEIRA (2008):

Seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional.

Certamente teríamos no futuro melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da TV, além de cidadãos mais críticos e participativos diante de todo o universo icônico que nos cerca. [...] A alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância da beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem (p. 29)

Oportunizando a introdução do leitor a um universo imagético, pode-se possibilitar a ampliação de sua capacidade reflexiva, um novo modo de construir representações internas e externas do mundo que o cerca, abrindo caminhos para novas leituras das mais diversas realidades.

A literatura infantil pode ser encarada com um meio de acesso a esta leitura de mundo e alfabetização do olhar, pois é representada em abordagem de interpretação imagética, carregada de significados, que são trazidos a partir de um contexto social e cultural infantil, favorecendo, à criança, o desenvolvimento de linguagem, pensamento, criação e transformação. E esta literatura é fundamentada pela Imagem, que sempre acompanha a narrativa da história que está sendo contada. A leitura da imagem é o ponto de partida para um processo de desenvolvimento e reflexão.

Roger Mello, importante artista no campo da ilustração contemporânea brasileira, nos mostra seu ponto de vista a respeito da leitura de imagem.

A leitura visual não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e, ainda, uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá os seus silêncios. (MELLO, 2002: p.1)

O domínio para uma leitura de imagem é importante para o desenvolvimento cognitivo, artístico, imaginativo e cultural do leitor infantil. A imagem do livro infantil, a ilustração, é fonte de organização de pensamento, acompanhada de texto escrito, ou não, a imagem é agradável para a visualização do livro, apoiando a leitura, construindo formas, cenário e personagens, colaborando, assim, para a construção do pensamento da criança. Consequentemente, estes aspectos ajudam a refletir a compreensão da realidade, estimulando a criança a construir sua própria visão de mundo, e o olhar curioso, aperfeiçoado, possibilita à criança, a interação aos

processos de socialização, especialmente em seu desenvolvimento de leitura literária. Como afirma Colomer (2003, p: 95), quando nos afirma que em livros infantis, o desenvolvimento literário de crianças apresenta dois campos de interesse, um deles, na iniciação da narrativa através da imagem, e também através da relação entre o texto e a imagem, nos livros.

Como a leitura de imagens é fundamentalmente uma habilidade inicial do ser humano, por ser mais direta que a linguagem verbal, ela se concretiza de maneira eficaz na descoberta do mundo. E pode ser a responsável pela ampliação do uso de outras linguagens. O texto, imagético e/ou verbal, surge da interpretação destes signos pelo leitor.

O conceito de texto pode ser percebido na literatura infantil ultrapassando os limites dos códigos verbais. E o livro, como suporte, nos traz duas linguagens que convivem juntas: a ilustração e o texto escrito. Neste trabalho, a ilustração será analisada separadamente, não somente como complemento de leitura, mas como narrativa, a imagem usada como forma de leitura, em aspectos que auxiliem a construção de seu conceito no livro infantil, bem como ressaltar particularidades desta linguagem. Porque, assim como nos aponta OLIVEIRA (2008): “Toda ilustração, além de suas interrelações com o texto, possui qualidades configuracionais e estruturais perfeitamente explicáveis e analisáveis” (p. 30).

A literatura, assim como qualquer obra de arte, é um conjunto de signos constituintes de num discurso, um conjunto de linguagens construtoras do texto e a literatura infantil é exemplo disso, já que se constitui de uma diversidade de linguagens, e a imagem, o instrumento primeiro de observação.

A ilustração aparece como linguagem de acesso mais imediato para leitores infantis, auxiliando na interação com a palavra. Essa linguagem atua como suporte para o reconhecimento rápido, permitindo ao leitor, o estabelecimento de conexões com o mundo e elaboração de redes interpretativas.

Assim, os livros de imagem nos trazem importantes contribuições para compreender e refletir a perspectiva da leitura da imagem como peça fundamental de narrativas, como nos coloca Bitar (2002, p: 31), quando afirma que a leitura de imagens em um livro contribui, para a criança, na aquisição de esquemas narrativos e também para a leitura futura dos textos que se relacionam com as imagens.

A ilustração nos livros infantis começou a obter o espaço de destaque que encontramos nas obras contemporâneas muito recentemente, especialmente a partir da década de 1970. Foi o livro *Ida e Volta*, do artista catarinense natural de Joinville, Juarez Machado, a primeira publicação do gênero no Brasil, em 1975.

Muitos autores se dedicaram a escrever sobre a leitura dos códigos verbais, porém poucos deles sobre as demais formas de leitura, especialmente a leitura das imagens que favorecem a produção de narrativas.

Foi por conta da carência de investigação teórica sobre a imagem no livro infantil, em comparação com a abundância de pesquisas sobre o texto escrito, que se encontra a necessidade de realizar um estudo sobre o surgimento e as características principais do livro que é estruturalmente formado somente de imagens.

O livro *O guloso*, de Lilian Sypriano e Cláudio Martins se apresenta como possibilidade de leitura, por ser um livro de imagens, é caracterizado por apresentar diversas possibilidades de construção de narrativa.

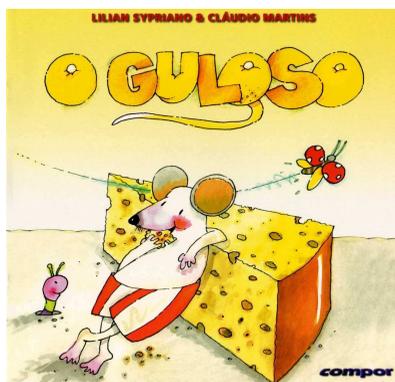


Figura 1: Capa do livro *O Guloso*

A história do livro é contada pelas ilustrações que mostram um ratinho tentando colocar um grande pedaço de queijo dentro de sua toca, e como a situação parece impossível, ele resolve comer o queijo todo antes de entrar pela porta da casa, mas assim como o pedaço de queijo, ele

engorda de tal maneira, que acaba por não passar pela entrada. O ratinho começa então uma maratona de exercícios, e logo que emagrece é abatido por uma fome tamanha, que novamente reaparece com um outro pedaço enorme de queijo. O final da história automaticamente remete o leitor ao início e a uma nova leitura, com novos significados e novas interpretações. Durante todo o decorrer da narrativa, todos os outros personagens do livro participam, demonstrando suas opiniões através de expressões faciais.

Entre as múltiplas possibilidades de realização de atividades a partir da leitura de um livro de imagem, uma delas, seria a apresentação das ilustrações, de acordo com a sequência da narrativa, com um suporte eletrônico, como um projetor multimídia, para que todas as pessoas envolvidas na atividade possam observar os detalhes inseridos na imagem. A partir disto então, possibilitar a verbalização da narrativa, através da oralidade, observando a diversidade dos detalhes encontrada no discurso de cada um dos leitores.

A partir do livro de imagem, proporciona-se ao leitor o contato com a arte, estimulando sua relação com o livro e com a literatura, abrindo portas de imaginação e olhares ao mundo. E assim, a leitura literária, colabora com sua formação, preenchendo espaços e necessidades, completando seus desejos e expectativas, oferecendo vivências e auxiliando na compreensão do mundo.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE EXPLORATÓRIA

A pesquisa de intervenção aconteceu a partir da realização de uma atividade com caráter exploratório, em uma turma com 11 alunos de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede provada de ensino, no município de Gaspar. Nesta atividade, os alunos realizaram a leitura de um livro de imagens, e individualmente narraram uma parte do livro fornecida. Esta atividade aconteceu da seguinte maneira:

A mestranda construiu um diálogo com os alunos a respeito dos livros de literatura infantil e juvenil que conheciam, pedindo a eles que indicassem quais as características destes livros que mais lhes chamavam a atenção. A partir deste primeiro contato, o grupo conversou sobre as ilustrações de livros infantis e juvenis e os motivos que faziam dela uma parte bastante importante para a construção da narrativa;

Assim, propôs aos alunos que conhecessem uma espécie diferente de livro, os livros de imagem, que são livros que não tem a palavra escrita

como característica fundamental, mas sim, narrativas contadas através de uma sequência de imagens, de ilustrações.

Ofereceu-se aos alunos a proposta de realizarem uma leitura de um livro de imagens, que estivessem em silêncio para poder observar com a atenção necessária, os detalhes que estas ilustrações os trariam. Em seguida mostrou as imagens do livro O Guloso;

As crianças realizaram a leitura das imagens atentamente e no final da atividade foram questionados sobre a narrativa apresentada, discutindo sobre as características que tinham observado e narrando a história oralmente. A partir da leitura coletiva das imagens do livro, os alunos realizaram uma atividade individualmente, que visava identificar a leitura que tinham realizado de uma parte específica da história, para isto, foram distribuídos a cada um dos alunos, uma das cenas do livro, e a função dos pequenos leitores seria contar a situação daquela cena que haviam recebido, e somente aquela;

De forma descritiva e narrativa, os alunos elaboraram um pequeno texto para cada uma das cenas apresentadas. No final da atividade, cada aluno leu na sequência das imagens do livro, o texto que havia construído.



Figura 2: escrita de um aluno de acordo com a imagem do livro fornecida

Santaella (1990, p. 33) propõe três faculdades necessárias para se desenvolver a tarefa da fenomenologia: 1) a capacidade contemplativa, isto é, abrir as janelas do espírito e ver o que está diante dos olhos; 2) saber distinguir, discriminar resolutamente diferenças nessas observações, e 3) ser capaz de generalizar as observações em classes ou categorias abrangentes.

A leitura da imagem do livro de literatura infantil, perpassa estas três faculdades, da contemplação da ilustração, distinção e generalização, trazendo a compreensão do todo. Então, é através da semiótica que se pode ter uma teoria de leitura de imagens.

Em uma perspectiva semiótica, de acordo com a abordagem Peirceana, a imagem traz três estágios de leitura para o leitor. Em primeiro nível, com aspectos apenas de observação dos elementos denotativos (aquilo que aparece primeiro, o que se vê, os elementos físicos presentes na imagem) para então passar por um nível mais alto de significação, a observação dos aspectos conotativos da imagem (o que se interpreta, a emoção que aquele conjunto de elementos fornece). O último estágio se faz presente no momento em que o conjunto destes elementos possibilita a elaboração de uma narrativa, o momento em que todos os aspectos da imagem são observados juntos, para que se construa uma espécie de “regra” sobre o que está se vendo.

A partir desta fase começa-se a perceber a organização de uma obra literária, e esse processo se dá a partir de uma experiência de leitura, da relação com a imagem, sua inserção no meio cultural. A imagem sempre arrebatada o espectador de imediato, impacto que será compreendido e lentamente observado, para identificar a pluralidade de seus elementos. Uma imagem pode significar tanto quanto um gesto ou uma frase, pois é também uma fala e, conseqüentemente, uma mensagem.

Neste sentido, as imagens podem ser observadas com infinitas possibilidades, já que cada leitor consegue estabelecer diferentes relações com a imagem que está lhe sendo apresentada. Assim, a capacidade narrativa pode ser ampliada no conjunto destas leituras realizadas. Uma mesma imagem produz uma gama de diferentes significações, elaborando uma elevada possibilidade de novos entendimentos do ser humano, sobre si mesmo, e sobre o mundo que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de narrativas que tem como suporte o livro de imagens conduz a uma vasta possibilidade de leituras e interpretações. E esta atividade, que tinha como objetivo analisar o uso do livro de imagens no contexto escolar, com alunos de 7 anos de uma escola da rede privada de Ensino Fundamental, estabelecendo as relações de sua utilização com as múltiplas possibilidades narrativas oferecidas pela literatura de imagens.

Visando fundamentalmente o processo de leitura de imagens como produção de signos, para isto a atividade partiu da visualização e observação das ilustrações que contam a história no livro.

Ao analisar o desenvolvimento da atividade, pode-se perceber que os alunos, que já estão envolvidos ao código escrito presente nas obras de literatura infantil, apresentaram um certo espanto, quando foram convidados a fazer a leitura das imagens como forma de ler o texto do livro, então precisaram ser motivados pela mestrandia e pela professora para observar os detalhes da ilustração, como forma de construir a parte da narrativa, alguns deles, iniciaram a escrita como se estivessem contando a história toda, e não apenas a imagem que lhes foi fornecida. Ao final da atividade, todos leram o texto que escreveram e puderam perceber que as partes em conjunto formaram a narrativa apresentada no livro de imagens.

Por apresentar tantas possibilidades de construções de narrativas, o livro de imagens permite uma cadeia extensa de opções de dinâmicas de leitura. Muitos dos alunos estavam a vontade para contar a história toda da narrativa e não somente a ilustração que recebeu. Bem como alguns deles tiveram certa dificuldade para descrever a situação mostrada pela cena apresentada.

O estudo das de livros de imagens como produtores de narrativas pode ser de grande valia para educadores, professores e estudantes, pois possibilita uma maneira de se alfabetizar pelo olhar como forma de processo para a língua escrita. Pois o olhar que observa, capta sentidos diferentes para as informações que se fazem presentes na contemporaneidade, trazendo novos significados e novas interpretações ao ser humano que está inserido neste contexto.

REFERÊNCIAS

BITAR, Mariangela Lopes. Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens - São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual – São Paulo: Global, 2003.

MELLO, Roger. A arte olhando o mundo: O olhar do artista. In: *Leitura e imagem*. 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/lii/liitxt2.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2009.

OLIVEIRA, Rui de. Pelos jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica (Coleção primeiros passos, 103) - São Paulo: Brasiliense, 1990.

SYPRIANO, Lilian; Martins, Cláudio. O Guloso – Belo Horizonte: Compor, 2005.

LEITURA, LITERATURA E ENSINO: MAPEAMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA/TUBARÃO ENTRE OS ANOS DE 1998 E 2008

Taise de Souza Justina (Pedagogia/Unisul)
Eliane Santana Dias Debus (PPGCL/Unisul)

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados da pesquisa “Leitura, literatura e ensino: Mapeamento dos trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia/Tubarão entre os anos de 1998 e 2008” (Bolsa Artigo 170/2008/Unisul), desenvolvida no decorrer do segundo semestre de 2008 ao segundo semestre de 2009.

O Curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Campus Tubarão (contemplando aqui também as Unidades dos municípios de Armazém, Braço do Norte, Garopaba e Imbituba), vem, paulatinamente, produzindo trabalhos ao final do curso (TCC), como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagogo. Esses trabalhos, que ficam arquivados de forma impressa e digital, merecem ser visitados para que se conheça e dê visibilidade a essa produção acadêmica. Nos últimos dois anos, pelo projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia, os trabalhos de conclusão de curso estão divididos em dois momentos: TCC1 e TCC. No TCC1 os alunos constroem o projeto de pesquisa, desenvolvendo, de forma ampliada, o referencial teórico a ser utilizado e passam por uma banca de qualificação. No TCC os alunos concluem a pesquisa a partir da contribuição da banca de qualificação. Sendo assim, tem-se dois semestres para a realização do trabalho de conclusão de curso, um dos requisitos para a obtenção do Grau de Pedagogo.

Acreditamos que a sistematização, por meio de um banco de dados, das informações da produção acadêmica desenvolvida pelos alunos e seus orientadores, por certo, proporcionará uma retomada, ampliação e aprofundamento de pesquisas já realizadas, contribuindo, certamente, para a qualidade da produção e divulgação do conhecimento. Além do mais, atingirá, diretamente, as atividades realizadas pelo corpo discente e também docente, que terá em mãos os trabalhos realizados anteriormente, resultando numa qualificação dos estudos, bem como na divulgação e a

apropriação dos trabalhos já realizados, possibilitando aos acadêmicos uma melhor definição do tema e da problematização da pesquisa.

Desse modo, esta pesquisa contribui para:

- a) memória e trajetória da produção acadêmica do Curso de Pedagogia/Tubarão/Unisul;
- b) divulgação de um saber acadêmico;
- c) construção de um suporte qualitativo para os trabalhos acadêmicos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Mapear a produção acadêmica (Trabalhos de Conclusão de Curso), do Curso de Pedagogia/Tubarão(Unisul) entre os anos de 1998 e 2008.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) sistematizar a produção desenvolvida pelos acadêmicos de Pedagogia;
- b) construir um banco de dados digitalizado com os trabalhos realizados pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia entre os anos de 1998 e 2008.
- c) divulgar entre discentes e docentes a produção acadêmica para a retomada, ampliação e aprofundamento de trabalhos anteriores.

2. METODOLOGIA

O objeto desta pesquisa constitui-se nos trabalhos de conclusão de curso realizados pelos alunos de Pedagogia/Unisul/Tubarão entre os anos de 1998 a 2008. A pesquisa, num primeiro momento, tem um caráter quantitativo ao mapear o conjunto da produção, inserindo-a em áreas temáticas; num segundo momento, o foco recai sobre os trabalhos cujos temas ou eixos de análise abarquem: alfabetização, escrita, leitura, literatura infantil e ensino.

Constituiu, assim, este estudo em análise documental, neste caso específico, os trabalhos de conclusão de curso, que foram analisados, sistematizados e serão socializados através da construção de uma tipologia.

3. ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

Acreditávamos que um dos objetivos específicos da pesquisa, que era sistematizar a produção desenvolvida pelos acadêmicos de Pedagogia, ocorreria de forma mais fácil, no entanto encontramos um material disperso e confuso, pois o Campus de Tubarão abarca os trabalhos das unidades de Braço do Norte, Armazém, Garopaba e Imbituba. Primeiramente decidimos nos centrar somente no Campus de Tubarão. Encontramos o material arquivado em CD-Room e disquete, poucos com informações externas de data ou unidade. Por fim, no levantamento, foram aparecendo Trabalhos de outras unidades e fomos arquivando todos os encontrados.

A pesquisa conseguiu mapear o total de 348 TCCs, sendo que 236 foram encontrados arquivados em CDs e 90 arquivados em disquetes, destacando-se que 22 disquetes não conseguiram ser lidos, pois não abriram. Assim, conjunto de trabalhos mapeados está circunscritos aos anos de 2002 a 2008.

Dos 348 trabalhos, 39 focalizam suas investigações para o eixo da importância da leitura de diferentes gêneros textuais, alfabetização e leitura e questões específicas da Língua Portuguesa (semântica e sintaxe); e 47 trabalhos têm como temática a leitura literária, somando o total de 64 trabalhos.

A sistematização das informações para o banco de dados orientou-se pela seguinte ordem de apresentação: Autor – Título – Orientador – Campus/unidade – Ano – Resumo e Palavras-chave.

4. PARA FALAR DOS RESULTADOS, MESMO QUE PROVISÓRIOS

Ao avaliarmos os resultados da presente pesquisa, constatamos que os objetivos específicos foram cumpridos em parte, pois acreditamos ter conseguido sistematizar a produção desenvolvida pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia e construir um banco de dados digitalizado com os trabalhos realizados pelos acadêmicos desse Curso, no entanto, o material

analisado não conseguiu contemplar os anos que inicialmente foram pensados (1998 a 2008), circunscrevendo aos anos de 2002 a 2008.

O material documental analisado ficou restrito ao digitalizado (CD/disquete), faltando a análise impressa. Porém, nos últimos anos, a coordenação do Curso de Pedagogia tem solicitado aos acadêmicos somente a versão digital, residindo neste fato, talvez, a dificuldade de acesso ao texto impresso.

Creemos que esta pesquisa precise ser retomada para tabular, de forma mais criteriosa, os dados; ampliar o mapeamento para cumprir o objetivo inicial e criar, efetivamente, o banco de dados, um dos últimos objetivos específicos, que foi cumprido em parte, considerado, porém, importante já que proporcionará ao corpo discente e docente do Curso de Pedagogia/Tubarão/Unisul uma referência na elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso, retomando, ampliando e aprofundando trabalhos realizados anteriormente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antonio A. Gomes et. all. 10 anos Ceale – trajetória e perspectivas em pesquisa e ação educacional. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

BIANCHETTI, Lucídio. Trama & Texto: leitura crítica - escrita criativa. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

CASTRO, Adriane Belluci Belório (et. All.). Os degraus da produção textual São Paulo: EDUSC, 2003.

GOULART, Cecília; KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPed e 100 anos de Drummond. In: Revista brasileira de educação. São Paulo: Editores Autores Associados, n. 21, set., out., nov., dez. 2002.

RÖSING, Tânia Maria K. A formação do professor e a questão da leitura. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

MINICURSO

A MITOPOÉTICA E A POÉTICA DO CORPO NA INFÂNCIA

Adriana Carolina Hipólito de Assis (PUCSP) ⁸⁶

RESUMO: Pensar a mitopoética a poética como corpo na infância é pensar no intercâmbio entre a criança e as suas descobertas sensoriais com a palavra e com o mito. Para além das discussões acerca do corpo biológico nossa abordagem irá se ater à estética desse corpo mitopoético que, frequentemente se concretiza no universo infantil, à medida que a criança dá “vida” às histórias e aos poemas. Nosso intuito é resgatar a poética do mito na formação do educando desde a infância, de modo a orientá-lo na apreciação efetiva do Fenômeno Literário.

PALAVRA-CHAVES: Mito. Poética e infância.

DA INTRODUÇÃO...

Com as mudanças introduzidas pela Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, depois, mais especificamente com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 1999), o currículo do ensino da Literatura foi acoplado ao de Língua Portuguesa com o intuito de priorizar o ensino da Língua Materna e da Comunicação. Parte dessa medida se devia ao deslocamento dos paradigmas educacionais da época, nos quais o ensino da Literatura não comparecia, uma vez que a prioridade era incluir o cidadão no mercado de trabalho para

[...] responder aos desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços (BRASIL, 2002: 8).

Somente em meados de 2006, nas Orientações Curriculares para Ensino Médio, no tópico: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que o campo Literário foi ratificado como uma presença *sine qua non* no ensino médio e fundamental. Admitir sua especificidade foi o primeiro passo para

⁸⁶ Mestrado em Literatura e Crítica Literária pela PUC/SP.

compreensão daquilo que escritores e poetas como Ezra Pound (1990) viam: a literatura como um termômetro capaz de indiciar o declínio de uma nação; como um sintoma de que estamos “sobrevivendo e não vivendo”; ou de críticos literários como Roland Barthes (1989, p.18), que afirma que a literatura deveria ser o principal elemento curricular a ser estudado, uma vez que “a literatura faz girar saberes”; ou de poetas revolucionários como Maiakóvski, que tinha por preocupação situar o papel do poeta na sociedade com o intuito de promover uma “arte digna, elevada, sem concessões” (1992, p. 22) para que o povo fosse educado a compreender a verdadeira poesia. Sua arte era para todos, não havia classe social, não pretendia elitismos.

A partir dessa nova guinada advinda das Orientações Curriculares do Ensino Médio surgiram várias propostas, sobretudo aquelas destinadas a dar acesso à leitura e a fruição dos textos literários, mas, no “frigor dos ovos” acabam sendo utilizadas como argumento para, indiretamente, capacitar para o mercado, uma vez que a exigência atual pede pessoas com habilidade intelectual e bagagem cultural. Assim, mais uma vez o foco empregatício apontado acima permanece, veladamente, como veia mestra no ensino e não na especificidade do literário, uma vez que as leituras relativas à literatura, na prática da sala de aula, não passam de resumos e interpretações de livros didáticos ou de leituras de textos esparsos, nos quais o professor sujeita o ensino da literatura a uma leitura linear e compreensiva de textos; ou, quando não, ao ensino da literatura para vestibular - como já apontava Maria Tereza Fraga Rocco (1975), em um estudo sobre a “problemática” no ensino da literatura para jovens adolescentes em 1973.

A lacuna da leitura direta das obras deriva de muito motivos que vão do professor que não é leitor e, acaba se limitando ao livro didático; do professor que facilita com livros mais fáceis - “um começo”, dizem os professores, mas que nunca sai do começo -; do desânimo que desgasta o corpo docente; de políticas públicas que viabilizem a inserção em pesquisa na literatura, pois sua especificidade quase não é estudada, por que não emprega. Enfim, um hiato, no qual a literatura passa ser vista como “perfumaria” diante dos problemas que circunscrevem a vida diária das comunidades escolares. Logo, faz-se necessário iniciar o hábito da literatura na infância para que saíamos da política do “acesso à leitura” para entrar no específico do literário. Uma das possibilidades de se iniciar nesta área seria a partir do estudo dos mitos ou da mitopoética do corpo.

Independente das contínuas orientações governamentais, nas quais se fixam na dicotomia entre literatura canônica e literatura de massa, assunto recorrente em vertentes como as de Lajolo, estudar a mitopoética do corpo propicia além da inserção da criança em textos fundantes, criando pequenos alicerces míticos, nos quais se pode compreender a recorrência de sua forma narrativa dialogando intertextualmente com outros textos, assim como também no intercâmbio entre a criança e as suas descobertas sensoriais com a palavra e com o mito.

Para além das discussões acerca do corpo biológico nossa abordagem irá se ater à estética desse corpo mitopoético que, frequentemente, se concretiza no universo infantil, à medida que a criança dá “vida” às histórias e aos poemas. Nosso intuito é resgatar a poética do mito na formação do educando desde a infância, de modo a orientá-lo na apreciação efetiva do Fenômeno Literário.

A MITOPOÉTICA E A POÉTICA DO CORPO NA INFÂNCIA...

Pensar na utilidade do estudo da mitopoética ou da poética do corpo na infância pode parecer estranho, uma vez que vivemos um esvaziamento tanto da natureza mítica, cuja perspectiva está para o sagrado - não por uma questão de fé, mas por compreender suas narrativas como verdadeiras e ritualísticas-, quanto por sua percepção corpórea e poética, que “destoa” das arque conhecidas abordagens que inserem a criança num verdadeiro mapa de tesouros míticos de todas as culturas. Pensar a mitopoética ou a poética do corpo na infância é pensar em como essa matéria mítica ganha carne, ganha corpo poético, ou como a criança pode sensorializar, na palavra, tanto as imagens míticas gestadas na maioria dos textos, enquanto imagem arquetipal, quanto materializar os sentidos do corpo na poética: pela visão, pelo palato, pelo olfato e pelo tato.

O mito apresenta como afirma Mircea Eliade (1994), um caráter modelar e exemplar, pois circunscreve suas narrativas e suas personagens ao domínio do sagrado, seus acontecimentos narrados são, geralmente, uma explicação para o momento de criação do cosmo, da natureza ou de algum meio social. Daí a presença de heróis que lutam, com o auxílio dos deuses, na maior parte das vezes, para ordenar o caos que as narrativas, mimeticamente, imitam da realidade. Por isso, as personagens e o próprio enredo são vistos como imagens, como formas que vestem significamente e/ou cenicamente a palavra. A imagem mítica provoca a percepção

corpórea do mito na criança, na medida em que possibilita leituras que acabam suscitando, além dos ritos de passagem que permutam estados: do corpo imaturo para o maduro; do corpo oral (sonoro) para o corpo abstrato\escrito (gráfico) e dos sentidos biológicos do corpo que, uma vez ritualizados, concretizam os atos dos grandes heróis e deuses nas brincadeiras na hora do recreio ou no quintal, momento no qual, a criança vê, ouve, tatiliza e cheira como a personagem. Mas não necessariamente da mesma forma, ela pode acercar-se sensorialmente dessa natureza mítica a partir de outros tipos de textos: do cinema, do gibi, do desenho animado, da publicidade, da moda, dos contos infantis, pois eles fornecem, da mesma forma que nos textos do passado, modelos de comportamento humano que podem ser utilizados como base intertextual para produção e recepção de textos. Ao inserí-la em uma concepção mitopoética ela descobrirá, aos poucos, a natureza ambígua, não só dos mitos, mas da palavra, que, como ela, (in)corpora o mito de modo a ritualizar a forma poética, ou a imagem mitológica, como afirma Roland Barthes (1982).

Poucas são as propostas, nas quais os alunos são convidados a olhar o mundo com essa qualidade estética e epifânica de olhar. E, para que a criança compreenda a perspectiva mitopoética é preciso mostrar que o mito é como um sistema poético-ideogramático, isto é, que busca não o conceito ou sentido interpretativo, mas o próprio corpo ou próprio objeto percebido: o som onomatopáico de um quachar de um sapo pulando em um lago, enfim, o instante de percepção do poeta ao escrever o haikai, por exemplo. Algo muito próximo do mito que expressa em suas narrativas um momento inaugural e epifânico. Na série de poemas abaixo podemos observar a constituição desse corpo na poética ou na poética do corpo:

Velho tanque
Uma rã mergulha.
Barulho da água
(M. Bashô in: Verçosa, Carlos, Oku Viajando com Bashô, p. 412)

Carlos Verçosa (1996), em Oku Viajando com Bashô analisa este clássico haikai observando o contraste entre o som e o silêncio ocasionado pelo súbito salto da rã no lago. Na realidade, o que Verçosa explicita é o aspecto imagético evidenciado pelos objetos recepcionados pelo haikaista e a nossa percepção sensorial diante da palavra poética. Possibilitar à criança conhecer o campo sensorial de forma poética é intercambiar entre o espaço do seu corpo - como um “ser no mundo” como afirma M. Ponty (2000) -

com aquilo que está a sua volta com o intuito de criar aparatos poéticos. As portas da percepção do corpo tornam-se matéria para se buscar a forma poética. Como esses dois segmentos poéticos abaixo:

1) Galhos curvados
Como a pedir perdão
Nobre chorão
(Iracema de Camargo Aranha in: Verçosa, Carlos, Oku Viajando com
Bashô, p.420)

2) A onda

A onda anda
Aonde anda
A onda?
A onda ainda
Ainda onda
Ainda anda
Aonde?
A onda a onda
(Bandeira, Manuel. Antologia Poética, p.183)

No primeiro, percebe-se o campo da visão. O poema todo é o próprio objeto. A árvore, os galhos do chorão aparentam pedir perdão fisicamente. Uma fotografia do olhar, que, muitas vezes, passa completamente despercebida, pois deixamos - com a gama de informações que recebemos diariamente - de olhar e sentir os espaços que nos rodeiam de forma poética. Andamos as cegas sem ver, sem apreender, com o corpo, os panoramas da vida. Quando aprendermos a valorizar e a sentir mais as paisagens, as casas, as árvores e as pessoas nos tornaremos parte integrante do mundo. Já a segunda poesia, o corpo ultrapassa sensorialmente o campo da visão. Nele, a presença do movimento se configura, ganha corpo poético, devido à recorrência fonética das vogais “a” e “o”, assonâncias que conferem à palavra o próprio movimento e o ritmo do mar: “Aonde anda a onda?”. Além desses aspectos, a imagem poética provoca a memória sensorial: o cheiro do mar, a sensação do corpo ao ser tocado pela água. A partir dessa percepção corpórea, a criança, assim como os adultos, buscam por associação, imagens e sensações que se aproximam, como por exemplo, a trajetória marítima de Ulisses, na Odisseia, ou de outra história qualquer, pois o corpo poético possibilita leituras várias.

Os mitos se equiparam, de forma análoga às poéticas ideogramáticas, pois se constituem como a imagem de um tempo inaugural, revelador. Além disso, o mito, ao vestir a imagem de um corpo ideal (heróis e deuses), reflete nas partes sinedóquicas de seu corpo a constituição metafórica da totalidade do enredo, tal como ocorre na estética haikaista, na qual as partes formam recortes fílmicos do todo. Na releitura que a escritora Ruth Rocha (2000) faz da Odisseia observamos esse aspecto. Ulisses ou Odisseu herda de sua protetora Atena, a inteligência e a astúcia. Atena nasceu de uma parte do corpo do seu pai: a cabeça. Simbolicamente, essa parte explicita o aspecto racional do elemento masculino herdado na própria concepção da inteligência - até hoje observado pejorativamente, como um elemento advindo do gênero masculino, mas que está presente em Atena. Odisseu é a extensão do corpo desta deusa, pois reflete metaforicamente a parte de seu corpo (cabeça-inteligência). Por isso, ele é símbolo antropomórfico que luta pela independência intelectual em relação aos deuses. Seu engenho não advém dos deuses, mas da astúcia do homem, por isso iguala-se ao gênio criador dos deuses, ao construir o Cavalo de Troia: signo antropomórfico de Odisseu, o primeiro mortal a criar uma máquina\aparato que ultrapassa a magia dos deuses. Eis o motivo para que Poseidon, o deus dos mares, enfurecido pela arrogância de Odisseu o faça demorar, cerca de 20 anos, para retornar a terra natal: Ítaca.

O percurso de Odisseu é espaço para compreensão do corpo, mas não somente por leituras psicanalíticas, que também são muito válidas. Mas pela própria natureza que o mito possibilita. Dentre as várias passagens da trajetória marítima de Odisseu, citaremos algumas para demonstrar esse aspecto, isto é, aprender quem somos e como nos identificamos no mundo: pela palavra.

No momento em que Odisseu aporta sua nau, na ilha em que se encontra o Ciclope, verifica-se outro elemento importantíssimo dos mitos: o corpo nomeado. Observe no fragmento a seguir:

[...] Quando o monstro chegou, fez tudo como tinha feito na véspera, inclusive devorar mais dois homens. Ulisses então chegou junto dele e lhe ofereceu uma gamela cheia do vinho que ele tinha trazido. O gigante bebeu rapidamente e pediu mais, dizendo que daria a Ulisses um presente de hospitalidade por causa do vinho, que era muito bom. Por três vezes o ciclope esvaziou a gamela. **Então perguntou a Ulisses seu nome. Ulisses, o mais astuto dos gregos, respondeu: - Ninguém! Ninguém é o meu nome. - Pois bem! - disse o gigante - Você será o**

último a ser devorado! Este será meu presente de hospitalidade! Mais do que depressa, Ulisses pôs em prática seu plano. Com a ajuda dos companheiros, desenterrou o enorme espeto que tinha preparado [...] Então, todos juntos, enterraram com força aquele tição no olho do ciclope. [...] O gigante soltou um tremendo berro, levantou-se com dificuldade e arrancou o tição do olho. Começou então a gritar e a chamar pelos outros ciclopes, que logo chegaram de todos os lados da ilha e se reuniram em frente à caverna, perguntando: - O que aconteceu? - Quem foi que te fez mal? - Respondeu, Polifemo, - este era nome do monstro. **E o ciclope, de dentro da caverna, respondia: - Ninguém! Ninguém esta me matando! Ninguém! Os companheiros dele não entenderam nada e responderam: - Se ninguém está te matando, debes ter algum mal causado por Zeus. Chama Poseidon, nosso pai, para que o socorra! E foram embora.** (ROCHA, 2000: p. 45-46) (grifo nosso)

O mito, como fizemos referência anteriormente, conta um acontecimento verdadeiro\sagrado que serve de base para dar explicação do seu espaço. Parte dessa explicação se dá pela nomeação dos objetos, da natureza e das personagens, algo muito próximo da poética sartreana, na qual a palavra é a coisa nomeada. Odisseu por ter nascido em um dia de temporal, no monte Nérito, em Ítaca carrega em seu destino ou inscrito em seu próprio corpo\nome a marca desse dia, interpretado pela frase grega “Zeus chovia sobre seu caminho” (BRANDÃO, 1997, p. 290).

No trecho descrito acima, na obra de Roth Rocha, Odisseu que já vivia seu destino mítico: a ritualização do eterno retorno utiliza-se mais uma vez da astúcia, da inteligência humana para vencer Polifemo, filho de Poseidon, ao enganá-lo com outro nome: Ninguém. Mais do que vencer o gigante de um olho só, era vencer as imagens míticas de visão unilateral, um signo recorrente em histórias atuais, como nos desenhos animados, como as Aventuras de Joniper-Lee, personagem que combate ciclopes e outros seres sobrenaturais de natureza mitológica, assim como em textos infanto-juvenis como o “Senhor dos Anéis”, que bebe da metáfora do olho que tudo vê, ou de um corpo cuja percepção atende para ótica platônica/órfica. Um paradoxo da natureza sofisticada e antropomórfica que Ulisses se configura.

É interessante como cada parte do corpo mitológico encarna a natureza sobrenatural do todo da obra. O corpo, assim como a trajetória do espaço geográfico, diz tudo sobre o mito. Odisseu em sua caminho marítimo, passa por um rito de passagem, torna-se adulto ao aprender com o corpo, a ser homem. Experiência o amor corpóreo, pois sempre esteve dividido entre suas partes (corpo biológico e corpo espiritual) amando

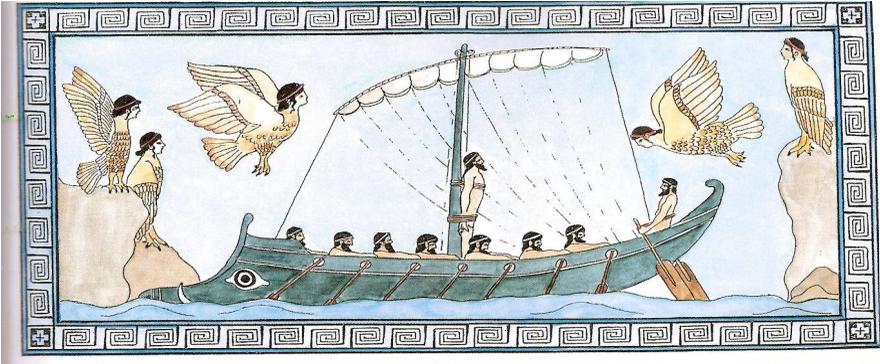
ninfas, bruxas e amando a esposa mortal, por isso e por outros motivos, que Odisseu luta por sua alteridade humana diante dos deuses, para, no fim, preparar-se para retornar a Ítaca e a Penélope, mas sem desvios de rota, pois sempre caía no torpor ocasionado por alguma belíssima deusa ou bruxa para se perder. Observe o fragmento a seguir:

Ulisses [...] tapou com cera os ouvidos dos marinheiros. Mas antes lhes pediu que, depois que tivessem os ouvidos bem tapados, eles o amarrassem no mastro. Ulisses não tapou os próprios ouvidos, pois queria ouvir o canto das sereias. [...] O barco foi se aproximando da ilha e Ulisses começou a ouvir lindas vozes, que pareciam chamá-lo. - Vem, Ulisses, vem! Vamos te contar muitas e muitas coisas [...] Vocês já perceberam que os gregos gostavam muito de histórias. As sereias se aproveitavam disso e tentavam atrair os marinheiros que passavam [...] Ulisses fascinado, começou a fazer sinais para que seus homens o desamarrassem. Dois marinheiros aproximaram-se dele, mas, em vez de desamarrá-lo, apertaram as cordas com mais força. (ROCHA, 2000, p. 58)

Está passagem, do encontro com a bruxa Circe, e depois com a deusa Calipso, é um convite para verificarmos como Odisseu percebe o mundo. Aqui temos o campo auditivo como principal elemento narrativo, ouvir as sereias ou não ouvi-las é partir para outra rota narrativa, e depois para outra, ao entrar em contato com Cila, um monstro de seis cabeças, descrito por Odisseu pelo campo da visão: “Foi uma visão horrenda e Ulisses, contando esse episódio a Alcino, dizia que foi o espetáculo mais apavorante que ele tinha visto em vida” (Rocha, 2000, p. 59). Para logo depois sair e entrar em outra história: a da ninfa Calipso. Uma diva que o manteve cativo por sete anos. Odisseu pouco antes de chegar a sua ilha sensorializa olfativamente o percurso. “A nau deu várias voltas sobre si mesma e havia no ar um cheiro de vapores de enxofre [...] Nove dias ele foi arrastado pelas ondas, até que chegou à ilha Ogígia, onde morava a ninfa Calipso” (ROCHA, 2000, p. 60-61).

Outro aspecto está para os quadros do percurso mitológico da Odisseia ilustrados na obra de Ruth Rocha e que dialogam com o enredo. Eles possibilitam à criança observar o caráter imagético do mito, pois estabelecem o “princípio figurado da matéria como arte no sentido mais restrito da forma, na medida em que a mitologia é a poesia absoluta, [...] é a matéria eterna a partir da qual todas as formas aparecem.” (MIELIETINSKI, 1987, p. 17).

A imagem abaixo, retirada da obra da autora, ilustra esse aspecto:



Ela descreve o momento pelo qual Odisseu luta bravamente para não ser seduzido pelo canto das sereias, a evocação sonora é acionada pela força arquetipal que a imagem carrega. As sereias mitológicas, sobretudo as que Eduardo Rocha desenhou/pesquisou, são descritas nesta obra como monstros marinhos que possuíam metade do corpo com formato de mulher e a outra com o formato de pássaro.

A natureza simbólica das formas dos corpos na literatura mitológica é tal, que, esta mesma imagem, é reatualizada, por grupos de artistas plásticos que participaram da exposição “Corpos Pintados” em 2005, em São Paulo. A proposta deste segmento de artistas era fazer do corpo suporte para criação: a pele era a tela. Um convite para homenagear o corpo humano e ritualizar a natureza divina ao estatuí-lo como obra de arte. Grande parte das obras dessa exposição remonta os mitos totêmicos que animalizam a imagem criando espaços opositivos dos corpos: metade humana x metade animal, que serve para simbolizar a natureza sobrenatural do próprio mito e para caracterizar o corpo.

Observe a imagem dos artistas plásticos Roosevelt Diaz e Jim Amaral, abaixo:



Num primeiro plano há presença de uma mulher, a forma como esta pintada possui a mesma formatação mítica das tribos de aborígenes que reproduziam no corpo uma narrativa ou uma situação-motivo como: pintar para ir à guerra, para casar-se ou para fazer uma escritura sagrada com algum desenho de totem. No caso dessa imagem, verifica-se a semelhança com os seres ctônicos, que pintam os corpos com lama ou com argila para obter a força da terra. E num segundo plano, verifica-se de forma cristianizada, por auréolas, as sereias mitológicas presentes nas ilustrações da obra de Ruth Rocha. Essa pequena ponte analógica que traçamos entre a ilustração da obra da escritora e a proposta dos artistas da exposição “Corpos Pintados” é uma tentativa de evidenciar a transformação e a repetição mitopoética através dos tempos. Essa mesma recorrência do campo figurativo e poético para outros códigos deve ser sempre evidenciada às crianças, aliás, parte da dificuldade que encontramos nos alunos hoje em dia, no que concerne ao reconhecimento das fontes intertextuais (verbais ou não verbais), se deve ao fato delas não dialogarem com textos fundantes como o mito.

Outro episódio que gostaria de ilustrar, na obra de Ruth Rocha, é o final da Odisseia. Embora Ulisses tenha como signo a inteligência/astúcia herdada da cabeça de Atena, ele luta para dominar o corpo, aliás, está é uma de suas marcas, Odisseu está sempre, como na ilustração acima, amarrado em sua nau para não ceder ao torpor advindo do canto das sereias. O momento decisivo desse domínio é descrito no trecho abaixo, no qual retorna à Ítaca travestido de mendigo para participa da disputa com os pretendentes à mão de Penélope arqueando seu arco:

[...] Telêmaco então chamou os pretendentes para que começassem a disputa. [...] Mas, mesmo assim, nenhum dos pretendentes conseguiu manejar o arco. Os últimos a tentar foram Antinoo e Eurimaco. Enquanto isso, fora de casa, Ulisses falava com o vaqueiro e o guardador de porcos. **Revelou quem era e mostrou a eles a cicatriz que tinha na perna, feita por um javali no Parnaso. Assim que viram a cicatriz, eles reconheceram que ali estava o intrépido Ulisses. Abraçaram e beijaram o amo, entre lágrimas.** [...] Ulisses, então, pediu licença para tentar retesar o arco. Os pretendentes ficaram furiosos e Antinoo chamou sua atenção, dizendo que ele com certeza tinha bebido muito e devia estar fora de seu juízo. [...] Ulisses tinha o arco nas mãos e o examinava por todos os lados. Os pretendentes perceberam que o forasteiro tinha experiência com armas. Então, com a facilidade com que um conhecedor de lira retesa uma corda numa cravelha nova, **Ulisses armou sem esforço o arco.** [...] **Apoiou a seta no punho do arco e retesou a corda. E, sem se levantar de onde estava sentado, desfechou a seta certa contra as achas enfileiradas por Telêmaco e varou todas de uma só vez.** Ulisses, rei de Ítaca, despiu-se dos molambos que o cobriam e subiu sobre a alta soleira da porta, segurando o arco. - Acabou a competição! Agora, se Hélio me ajudar, vou atingir outros alvos. [...] Mas Ulisses replicou: - Cães! Pensaram que eu não voltaria nunca! Enquanto eu estava fora desrespeitaram minha casa, minha mulher e meu filho, sem temer os deuses e sem imaginar que a vingança chegaria! Agora, estão todos do lado da morte! (ROCHA, 2000, p. 92-95) (grifo nosso).

O primeiro aspecto a ser observado está no retorno a Ítaca. A casa ou reino de Odisseu é metáfora da concepção do próprio corpo. Nos exilamos muitas vezes de nós mesmos, desviamos nossa rota quer pela irá, quer por desejarmos não enfrentar nossa própria casa interior. Afirmo Bachelard em *A poética do espaço* que “a casa é canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (BACHELARD, 2000, p. 24). O espaço, a circunferência de Odisseu é um dos elementos principais deste mito. São como as trajetórias que criança passa, cada nau é uma resignificação do ser e de como ele percebe o mundo a cada quadro narrado. O corpo é a primeira nau - guardada no invólucro uterino-, que é, depois, jogado ao mundo para que, na sequência, encontre outros mares, outras naus. Cada aportagem é uma nova casa que é construída, um outro ser diante de outra paisagem. Cada rota de Odisseu é um ritmo, um movimento do mar e das direções do enredo, enquanto matéria poética. São entradas e saídas sensoriais de cada quadro-história, na qual o tempo do corpo de Odisseu assemelha-se ao tempo cósmico, por isso ele demora a retornar, é preciso navegar, aportar, fugir, lutar para que haja

enredo. Retornar a Ítaca para Odisseu, além do tempo de amadurecimento necessário a todo percurso, é restituir o corpo. Ele não só retorna aos bens e à família, mas ao ser-reino devastado por embusteiros que lhe roubaram a casa interna.

Essa presença da nau-self-corpo de Odisseu se dá pelo reconhecimento de sua cicatriz na perna por seus servos. Embora não aparentasse ser quem era, uma vez que estava travestido de mendigo, havia marcas que eram só dele. Outra metáfora do corpo é o arco e a própria disputa pela esposa. Acertar a seta, retesar o arco e expulsar os pretendentes à Penélope era retornar ao reino-self. Por outro lado, voltar a casa, a Ítaca, é nas palavras de Bachelard, voltar a

[...] à velha casa depois de décadas de odisseia, [...] Em suma, a casa natal gravou em nós a hierarquia das diversas funções de habitar. Somos um diagrama das funções de habitar aquela casa; e todas as outras não passam de variações de um tema fundamental. (BACHELARD, 2000, p. 34).

De outro modo, esticar o arco é, também, sinônimo de dobrar-se ao deus Poseidon, mas não no sentido de derrota, mas pela compreensão do percurso. Retesar o arco e acertar a seta é dobrar o próprio mito, uma vez que Odisseu é signo antropomórfico: “o primeiro mortal a criar uma máquina\cavalo”, pois ele não se dobra a uma única linha de pensamento.

Trabalhar histórias clássicas como os mitos, como afirma Maria Clara Machado (2002), desde a infância, é possibilitar dentre as várias funções do ensinar literatura, a compreender que ela não só faz girar saberes interdisciplinares, como também a intercambiar os espaços entre o corpo e a relação sensória com o mundo de forma poética, ultrapassando assim, a relação do ensinar para o mercado de trabalho que, veladamente, convive nas propostas pedagógicas do ensino na atualidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Adriana Carolina Hipólito de, Corpo Poético, disponível em 02-06-09, no site: www.kplus.com.br.

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANDEIRA, Manuel. Antologia Poética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: DIFEL, 1982.
- BARTHES, Roland. *Aula*, São Paulo: Cultrix, 1989.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Vol. I, Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Vol. III, Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. PCN + Ensino Médio. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.
- _____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília, 1996.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Brasília, MEC/INEP, 2006.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.
- _____. *Relatório pedagógico 2000. Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília, MEC/INEP, 2000.
- CARMO, Paulo Sergio do. *Merleau-Ponty uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2007.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MAIAKÓVSKI, M; trad. Augusto e Haroldo de Campos. *Maiakóvski poemas*, São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MIELIETINSKI, E. M. *A poética do mito*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha conta a Odisseia*. São Paulo: Cia das Letras, 2000. ROCCO, Maria T. Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*, São Paulo: Ática, 1975.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1989.
- VERÇOSA, Carlos. *Oku: Viajando com Bashô*. Secretaria de Cultura e Turismo do Governo do Estado da Bahia, 1996.
- Corpos Pintados imagem disponível em 2005, no site www.corpospintados.com.br; apostila do professor Estado de São Paulo.

ÍNDICE DE AUTORES

Adriana Carolina Hipólito de Assis.....	19, 299
Adriane Bernadete Kretzer	48, 244
Alba da Rosa Vieira.....	28
Alessandra Mara Rotta de Oliveira.....	32, 124
Aline Elias Gomes	43
Alzira Isabel da Rosa.....	17, 22, 56
Amábili Elisa de Lima	92
Amábili Elisa de Lima e Silva	27
Amaline Boulus Issa Mussi	19
Ana C. G. Monteiro	244
Ana Carine Monteiro	48
Andreia da Silva Daltoé.....	17
Bruna Cataneo Zamparetti.....	41, 42
Camila de Jesus Souza.....	43
Carla Karnoppi Vasquez.....	15
Cauê Cristiano Cardoso	43
Cintia Rosa da Silva	39, 197
Clésia da Silva Mendes Zapelini	19
Daiane Ribeiro Paes.....	51, 274
Daniel Arino Soares Vieira.....	43
Daniela Couto Carvalho Barra	41
Daniela da Costa Claudino	43
Daniela Santana dos Santos.....	43
Deisi Scunderlick Eloy de Farias.....	41, 42
Edina de Souza Teixeira	27
Ednamara Schmitz.....	38
Eliane Regina Pereira do Nascimento	41
Eliane Santana Dias Debus.....	17, 51, 53, 54, 274, 294
Elizabeth Ferreira de Aguiar.....	257
Elizabete Terezinha Gomes	39
Emanuely Fernanda Keppel da Silva.....	42
Evelyn da Rocha Mendes Pereira	19
Fabiana Carmen Carneiro	30, 103
Fabrcia Machado Fernandes.....	42
Francielen Kuball Silva	51, 267
Geovan Martins Guimarães	42
Gilka Elvira Ponzi Girardello	32, 124
Gilson Laone Pereira	42

Gilvan Luiz Machado Costa	18, 51, 267
Helena Karla I. Schmid	31
Jacira Amadeu Mendes.....	45, 221
Jaqueline Aparecida M Zarbato Schmitt	40
Jeanine Ferreira dos Anjos Costa	22
Joana Célia dos Passos	15
José Humberto Dias de Toledo.....	17
Josiane de Jesus Martins.....	40
Josiane Eugênio Pereira.....	50, 257
Josiane Martins de Jesus.....	48, 244
Juliete Silva Nunes	42
Jussara Bittencourt de Sá.....	30, 31
Lanuzza Gama Cruz	37, 48
Leonete Luzia Schmidt.....	18
Leonir Alves	32
Leonor Scliar Cabral.....	18
Luana Alves.....	41, 42
Luciane Lara Acco.....	17, 22, 56
Luciane Pandini Simiano.....	26
Márcia Fernandes Rosa Neu.....	38, 41, 42
Márcia Neu	17
Márcia V. M. Nunes	45, 232
Marcia Volpato Meurer Nunes	19
Marcos Edgar Bassi.....	13, 23, 66
Margarida Cristina Vasques	54
Maria Cristina da Silva	44, 213
Maria Felomena Souza Espíndola	19
Maria Gliolanda Oliveira Lima	48, 244
Maria Helena Michells	15
Maria Izabel de Amorim.....	49
Maria Laura Pozzobon Spengler	52, 285
Maria Madalena Luz.....	49, 244
Maria Marta Furlanetto.....	18
Maria Sirlene Pereira Schlickmann	18
Marileia Mendes Goulart.....	19
Marileia Reis.....	35, 169
Marilene Maria Schimidt.....	28
Marilete Severo.....	17
Marilza Nair dos Santos Moriggi	48, 244
Maristella Letícia Se.....	29

Marleide Coan Cardoso	19
Marta Vanelli	13
Patrícia Pozza	45, 232
Phelipe Pires Fermino	23, 66
Priscila Nandi	51, 274
Raquel Vieira Zanini	45, 232
Roberto Pacheco	34, 45, 147, 232
Rode Dilda Machado da Silva	48, 244
Rosa Batista	13
Rosalba Maria Cardoso Garcia	15
Rosângela Morello	18
Rosânia Campos	15, 18
Roselane Campos	13
Rosicler Schafaschek	15
Rosmeri Schardong	15
Sali Hadres	17, 34
Sandro Braga	38, 184
Sara dos Reis	19
Sara dos Santos Reis	45, 232
Sebastiana Geny dos Santos	35
Silemar Maria de Medeiros da Silva	25, 82
Silva Edina de Souza Teixeira	92
Simone Atayde Floriano da Silva	33, 136
Taise de Souza Justina	53, 294
Vaine Maria Tonini	19
Valter Schmitz	15
Verena Wiggers	13
Vilmar Klemann	13
Viviani Poyer	24
Wanusa Grasiela Amante de Souza	41
Wesley Knochenhauer Carvalho	24
Wladja Nara Sousa Pacheco	41

