

Revista de Ensino da Escola de Educação Básica  
da Universidade Federal de Uberlândia

NÚMERO TEMÁTICO

***Olhares  
& Trilhas***

V.22 N.2 maio-ago/2020



# **OLHARES & TRILHAS**

**Número atemático**

**2º quadrimestre 2020**

**Vol. 22, N. 2**

**ISSN: 1983-3857.**

## Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor do CAp – Eseba/UFU

Prof. Daniel Santos Costa

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144

- Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

**Organização: Profa. Cláudia Goulart e Profa. Aline Carrijo de Oliveira**

**Editoração: Profa. Cláudia Goulart**

**Diagramação: Profa. Claudia Goulart**

**Revisão: Autores**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

Olhares & Trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de  
Uberlândia. Escola de Educação Básica, 2012-

Quadrimestral.

ISSN: 1983-3857

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharetuilhas/index>

Título anterior impresso: Olhares & Trilhas: revista de  
ensino da Geografia e Áreas afins.

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino – Periódicos. I.  
Universidade Federal de Uberlândia. Escola de  
Educação Básica (Eseba/UFU)

CDU:37(05)

---

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, à Universidade Federal de Uberlândia ou à Edufu.*

## **Olhares & Trilhas**

### **Editora Geral**

Claudia Goulart (Eseba/UFU)

### **Conselho Editorial**

Daniel Santos Costa (Eseba/UFU)

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)

Mara Rúbia de Almeida Colli (Eseba/UFU)

### **Comissão Científica**

Acir Mário Karwoski (UFTM) Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU) Ana Claudia C. Salum (Eseba/UFU) Ana Lúcia Martins Kamimura (PMU/Uberlândia) Anair Valênia M. Dias (UFG/Catalão/GO) André Luis Bertelli Duarte (Eseba/UFU) Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp) Annarita Miglietta (Università Del Salento – Lecce-Itália) Ariane Souza Siqueira (Eseba/UFU) Clarice Carolina O. de Camargo (Eseba/UFU) Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM) Cristiane Carvalho de Paula Brito (ILEEL/UFU) Daniela Nogueira Morais Garcia (Unesp/Assis) Denise de Paula Martins de Abreu e Lima (UAB/UFSCAR) Eliana Aparecida Carleto (Eseba/UFU) Eliana Dias (ILEEL/UFU) Emeli Borges Pereira Luz (ILEEL/UFU) Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU) Fátima Aparecida Greco (Eseba/UFU) Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (HIST/UFU) Gercina Santana Novais (FACED/UFU) Gladys Quevedo-Camargo (UnB) Gian Luigi de Rosa (Università Del Salento – Lecce-Itália) Gislane França de Souza (Università Del Salento – Lecce-Itália) Hudson Rodrigues Lima (Eseba/UFU) Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU) Ínia Franco de Novaes (Eseba/UFU) Ivan Marcos Ribeiro (UFU) Jane Bezerra (UFPI/PI) João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP) Juliene Madureira Ferreira (University of Tampere/Finland) Leide Alvarenga Turini (Eseba/UFU) Leila Floresta (Eseba/UFU) Leonor Werneck dos Santos (UFRJ) Luciana Soares Muniz (Eseba/UFU) Lucianna de Lima (Eseba/UFU) Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (UNICERP/Patrocínio) Luciano Ponzio (Università Del Salento – Lecce-Itália) Lúcia Reily (IA/UNICAMP) Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU) Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES) Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM) Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU) Mariana Batista do N. Silva (Eseba/UFU) Maria de Fátima Fonseca Guilherme (ILEEL/UFU) Maria Isabel Lopes (UFRGS) Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU) Marília Simari Crozara (Eseba/UFU) Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UEG) Marcos Antonio Rosa Machado (UEG/Anápolis) Neli Edite dos Santos (Eseba/UFU) Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU) Marileusa de Oliveira Reducino (Eseba/UFU) Nubia Guimarães Paiva (Eseba/UFU) Paula Tavares Pinto (Unesp/São José do Rio Preto) Pollyanna H. Silva (Eseba/UFU) Quênia Côrtes dos Santos Sales (Eseba/UFU) Raquel Fernandes Gonçalves Machado (Eseba/UFU) Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp) Selma Sueli Santos Guimarães (Eseba/UFU) Simone Tiemi Hashiguti (ILEEL/UFU) Teresa Sarmento (IEC/UMINHO/Portugal) Valeska Virgínia Soares Souza (ILEEL/UFU) Vanessa Fonseca Gonçalves (Eseba/UFU) Vilma Aparecida Botelho (Eseba/UFU) Vilma Aparecida Gomes (Eseba/UFU) Waldenor Barros Moraes Filho (ILEEL/UFU)

### **Participaram desta edição como avaliadores *ad hoc***

Aline C. de Oliveira (Eseba/UFU)

André B. Duarte (Eseba/UFU)

André L. Sabino (Eseba/UFU)

Bruno de S. Figueira (Eseba/UFU)

Carolina N. Dias (Eseba/UFU)

Claudia Goulart (Eseba/UFU)

Cristiane Brito (Ileel/UFU)

Diogo G. Novaes (Eseba/UFU)

Endre Solti (UFSCAR)

Fabíola F. Andrade (IFCE)

Fernando T. dos Santos (Eseba/UFU)

Franciele Q. da Silva (Eseba/UFU)

Hudson R. de Lima (Eseba/UFU)

Ivan M. Ribeiro (Ileel/UFU)

Jefferson L. B. Silva (Rede Est.SP)

Jussara B. de Q. Paschoalino (UFRJ)

Leomar Tiradentes (Coluni/UFV)

Leonardo B. Mendes (Soc. Pern. de Cultura e Ensino)

Lúcia H. P. Teixeira (Unipampa)

Mauro S. S. da Silva (FE/UFU)

Neli E. dos Santos (Eseba/UFU)

Rainei R. Jadejiski (CEIER-AB/ES)

Rogério de C. Angelo (IFTM/Ituiutaba/MG)

Sheille S. Freitas (Unioeste)

Valdemar V. Jr. (Centro Educ. Realengo/RJ)

Vanessa F. Gonçalves (Eseba/UFU)

Vilma A. Gomes (Eseba/UFU)

## Sumário

<b>Expediente.....</b>	148
<b>Sumário .....</b>	150
<b>Artigos</b>	
<b>A importância da poesia no desenvolvimento psíquico do estudante de nível médio.....</b>	152
Fabíola FERNANDES ANDRADE (IFCE)	
<b>Medicalização da infância: estudo bibliográfico de publicações na área educacional entre 2002 e 2017.....</b>	163
Jaqueline da S. TEODORO (Unesp/S. J. R. Preto/SP), Luciana Aparecida Nogueira da CRUZ	
<b>Em busca de vestígios e sinais de um professor em formação experiencial: O que revelam suas narrativas autobiográficas?.....</b>	183
Gustavo L. FERREIRA (IFGO), Maria L. de A. GASTAL (NECBIO/UnB), Maria R. AVANZI (NECBIO/UnB)	
<b>A prática docente na Educação de Jovens e Adultos: construindo novas possibilidades.....</b>	203
Diego LUTZ (FE/UFRGS), Aline R. C. HERNANDEZ (FE/UFRGS)	
<b>A natureza da escrita nas perspectivas psicológica e histórica: algumas implicações pedagógicas .....</b>	221
Anderson B. Corrêa (UNIUBE)	
<b>A investigação histórica nas aulas de História da Educação Básica .....</b>	238
Astorgildo F. da SILVA JUNIOR (FE/UFU), Franciele A. RODRIGUES (FE/UFU)	
<b>Relatos de Experiência</b>	
<b>A Construção do Currículo da disciplina Filosofia na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Eseba/UFU.....</b>	251
Luciana X. CASTRO, (Eseba/UFU), Kaique A. GONÇALVES e SILVA (Eseba/UFU), Rones A. de SOUSA (Eseba/UFU)	
<b>Projetos de trabalho e uso de paradidáticos no processo ensino-aprendizagem em Filosofia no 6º ano na Educação Básica.....</b>	260
Cristiane A. COSTA (UFMA), Elisa Maria dos ANJOS (UFMA)	
<b>Biblioteca escolar na educação infantil: espaço-tempo de linguagens, interações e imaginação.....</b>	273
Jozaene Maximiano Figueira Alves FARIA (SME/Uberlândia/MG)	

<b>Validade de conteúdo das provas de um curso de compreensão oral para fins acadêmicos: relato de uma experiência .....</b>	289
Gladys QUEVEDO-CAMARGO (IL/UnB), Gabriela MARTINS (IL/UnB)	
<b>Ensaio</b>	
<b>Política pública de formação de professores e os desafios do Parfor para a área da Música.....</b>	309
Anderson H. ARAÚJO (UERN)	
<b>A Ciência do Desporto na perspectiva de Jorge Bento para a formação de professores de Educação Física.....</b>	326
Vickele SOBREIRA (Eseba/UFU), Vilma Lení Nista-Piccolo (PPGE/UNISO), Wagner W. Moreira (PPGR/UFTM)	

## **A importância da poesia no desenvolvimento psíquico do estudante de nível médio**

The importance of poetry in the psychic development of the high school student

Fabíola FERNANDES ANDRADE\*

---

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da poesia no desenvolvimento psíquico superior dos estudantes do ensino médio. Por meio de um levantamento bibliográfico é realizada uma reflexão sobre a importância do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem e como a poesia é uma ferramenta importante para o desenvolvimento do estudante. As reflexões são norteadas por Calkins (1989), Bakhtin (2014), Leontiev (2014), Luria (1979,1996), Perrotti (1986) e Vygotsky (2007,2010). Posteriormente, é apresentada uma experiência em sala de aula do curso técnico de Eletroeletrônica do IFCE. Os estudantes sentiram-se motivados para a escrita de um discurso polifônico, aberto e multidirecionado que é a poesia. Compartilharam suas experiências, sentimentos e valores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio; Poesia; Mediação

---

**ABSTRACT** This article aims to reflect on the importance of poetry in the higher psychic development of High School students. Through a bibliographical survey a reflection is made on the importance of the teacher as mediator in the teaching-learning process and how poetry is an important tool for student development. The reflections are guided by Calkins (1989), Bakhtin (2014), Leontiev (2014), Luria (1979,1996), Perrotti (1986) and Vygotsky (2007,2010). Subsequently, a classroom experience at the IFCE Electrotechnology technical course is presented. The students felt motivated for the writing of a polyphonic, open and multidirectional speech that poetry is. They shared their experiences, feelings and values.

**KEYWORDS:** High School, Poetry, Mediation

---

### **1 Introdução**

Este artigo utiliza-se do conceito de Vygotsky (2010) sobre a importância dos signos como instrumento psicológico para o desenvolvimento do estudante. Segundo o autor, a vivência do discente com a poesia serve para aprimorá-lo na formação de conceitos, uma vez que a linguagem poética não é apenas um meio de comunicação, “[...], mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo.” (LURIA, 1979, p.81). A poesia nutre sentimentos e conceitos que auxiliam no desenvolvimento dos processos psíquicos.

A literatura transforma a linguagem verbal em uma obra de arte, com discurso rico e complexo. Os signos são escolhidos, refletidos e planejados pelo autor para despertar a sensibilidade e os valores estéticos do leitor. Nesse sentido, a poesia, um dos gêneros literários,

---

\*Doutora em Educação pela UNESP-Marília, IFCE, <https://orcid.org/0000-0001-8335-7336>, [fabiola@ifce.edu.br](mailto:fabiola@ifce.edu.br)

apresenta um discurso polifônico, aberto e multidirecionado, desenvolvendo a imaginação e a criatividade do leitor (PERROTTI, 1986). Isso resulta em "efeitos secundários muito mais eficazes que a linguagem didática" (PERROTTI, 1986, p.63), pois no discurso didático, de natureza utilitária, a linguagem pretende ser unidirecional, monofônica, com relação narrador-leitor de doutrinação. Portanto, o narrador é possuidor da verdade e apresenta um mundo acabado (PERROTTI, 1986).

Na poesia, o leitor é o construtor de significados, pois reflete, questiona e transforma a realidade interior e exterior. Na linguagem poética, a realidade é transformada em contemplação emocional, capaz de aprimorar as emoções, a sensibilidade e os mais profundos desejos da alma. O leitor torna-se receptivo às manifestações da beleza, realça signos e significantes. Para tanto, o autor precisa ocupar o lugar do artista que combina sons, conceitos, signos, experiências e ritmos.

Com o objetivo de motivar os estudantes na escrita, foi solicitado aos discentes do terceiro ano do curso técnico de Eletroeletrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) que escrevessem poesias. Eles escreveram tudo que estavam pensando e puderam se comunicar por meio da poesia. O lócus operacional foi uma sala de aula do IFCE e foi realizado no primeiro semestre de 2018.

Esta pesquisa procura identificar se há realmente melhoras no desenvolvimento do estudante ao motivá-los para a escrita de poesias que estejam relacionadas com a sua vida.

A experiência implementada no IFCE teve embasamento teórico nos seguintes autores: Bakhtin (2014), Calkins (1989), Kierkegaard (1986), Leontiev (2014), Luria (1996), Rhodes e Dudley-Marling (1996) e Vygotsky (2007)

## **2 Pressupostos teóricos**

Em contexto de sala de aula, o professor deve atuar como mediador para o favorecimento de um desenvolvimento psíquico do estudante. Esse enfoque é baseado nos conceitos apresentados por Vygotsky (2007), cuja defesa tem o prisma na existência de dois tipos de mediadores: os instrumentos técnicos e os psicológicos.

Descritivamente, os instrumentos técnicos são elementos concretos, os quais o indivíduo utiliza para transformar o seu meio ou modificar a sua atividade externa. Exemplos de mediadores instrumentais concretos que o homem utiliza no seu dia a dia são os talheres (garfo e faca). Cabe aqui uma reflexão: ainda que seja possível ao homem prescindir desses



instrumentos e alimentar-se com a mão, a utilização desses instrumentos funciona como um diferencial do processo psíquico e da qualidade do comportamento, haja vista que, nesse caso, o homem processa habilidades próprias da cultura e da história da sociedade para a conquista de um objetivo. Em outras palavras, essa operação simples de levar o alimento até a boca com talheres modifica a estrutura psicológica do processo de memória para "[...] além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogeradores, que chamamos de signos" (VYGOTSKY, 2007, p.32). No caso em apreço, os talheres são elos intermediários.

A diferença entre alimentar-se usando somente a mão e alimentar-se com o auxílio de elos intermediários deve-se às relações estímulos-respostas. No primeiro caso, para o estímulo da fome, tem-se como resposta imediata levar o alimento até a boca com a mão. A reação à situação-problema é, portanto, direta, podendo ser representada pela fórmula simples (E→R). No segundo caso, ao utilizar talheres, existiu um elo intermediário, como um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação (E→R), ou seja, o processo simples é substituído por um ato complexo, mediado. É dessa forma que o homem controla o seu comportamento. "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (VYGOTSKY, 2007, p.34). No ato de o homem utilizar talheres, tem-se uma característica tipicamente humana que atua no processo psíquico superior, nesse caso, na memória.

No entanto, quando os instrumentos são psicológicos, os resultados podem ser mais complexos ainda, dado que, por meio deles, o homem modifica a si mesmo e transforma o seu entorno. Tem-se a linguagem como exemplo dessa vertente instrumental, pois ao utilizar os signos para a comunicação, o homem traz para o jogo comunicativo uma complexidade de processos psicológicos, porquanto, o uso do signo requer habilidades tipicamente humanas, desenvolvidas durante a sua evolução histórica, cultural e social.

Retomando a questão do processo de aprendizagem em sala de aula, uma pessoa mais experiente pode atuar como mediadora entre o conhecimento e o estudante, podendo ser um professor ou outro estudante, com vistas a conduzir o outro ao desenvolvimento. Em contexto de aprendizagem formal e tradicional, cabe, pois, ao professor assumir conscientemente a função de mediador da aprendizagem, segundo Vygotsky (1999), pois o "outro" colabora para o desenvolvimento das propriedades individuais e internas da personalidade da criança.

Uma atividade escolar que constantemente necessita de um mediador é a leitura de livros de literatura e a produção de textos. No caso específico, na produção de poesia. Tem-se o professor como mediador para motivar o estudante na produção de poesia e quando o estudante escreve, o signo atua como instrumento psicológico que age na complexidade das funções, pois desencadeia no estudante a necessidade de refletir e inferir. Em situações cujo docente não atue como mediador, as ações psíquicas dos estudantes podem não estar reguladas à proposta solicitada e não sintam a necessidade de escrever.

Considera-se que, todos os dias, o professor e o estudante compõem o entorno da sala de aula, aquele pode perfeitamente atuar diretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores deste, desde que desenvolva atividades voltadas para o uso do signo linguístico, como a escrita de poesia. Assim, os estudantes vivenciam momentos de leitura e escrita em convívio social de interação, num processo que ocorre primeiramente num plano intersíquico (plano das interações sociais), para depois, segundo Vygotsky (2007), tornar-se intrapsíquico (plano psicológico individual), caso apresente um significado e sentido para eles.

Cabe ressaltar que a interação entre os estudantes estará sempre na dependência de uma atividade que priorize as relações sociais. O professor pode conversar com os estudantes sobre a poesia escrita, com o propósito de promover uma interação entre eles na sala de aula.

No livro *A formação social da mente* (2007), Vygotsky dá ênfase à linguagem como principal sistema de signos. Para Vygotsky (2007) e Luria (1996), com o uso dos mediadores psicológicos, o indivíduo habilita-se a uma nova etapa do desenvolvimento humano, dado um salto que ocorre no nível das suas funções psíquicas superiores. Assim, quando o homem se apropria da linguagem, está se apropriando de um instrumento histórico, cujo significado foi atribuído pela cultura humana. A linguagem é um instrumento mediador que o homem elaborou durante a sua história, a sua experiência e o seu convívio social (LEONTIEV, 2014).

Em termos práticos, na sociedade, quando o indivíduo nasce, a linguagem já começa a fazer parte do seu dia a dia e a interferir no processo de desenvolvimento mental. Quando ele convive com pessoas mais experientes, adquire conhecimentos e os internaliza. Assim, as funções psíquicas superiores vão se desenvolvendo (VYGOTSKY, 2007).

Na relação professor-aluno-escrita, o discente é um aprendiz ativo, ou seja, é ele quem constrói e interfere no seu desenvolvimento. O professor, na condição de mediador entre o estudante e a escrita, exerce a função de atuar como instrumento psicológico para regular as ações psicológicas dos alunos para produção textual, no caso, da poesia.

As atividades postas em prática em sala de aula, em que o professor atua como mediador, precisam ser focadas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, o que pressupõe atividades criativas que gerem novas aprendizagens e impulsionem o desenvolvimento. Pelas palavras de Vygotsky (2007, p.103), sabe-se que "[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.". Sendo assim, para que o desenvolvimento do estudante se dê de forma satisfatória, o professor pode elaborar atividades em sala de aula que sejam significativas para a vida dos estudantes.

Segundo Calkins (1989, p.15), “os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita”. É importante que a escola estimule os estudantes a escrever sobre o seu pensamento e seu sentimento, como uma forma de expressão e comunicação. Calkins reitera esse pensamento:

Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizaram nossa existência [...]. A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos (CALKINS, 1989, p.15).

Na mesma linha, Kierkegaard (1986) afirma que o ato de escrever permite que nos conheçamos a nós mesmos, melhor dizendo, que manifestemos nossos sentimentos contidos em nosso interior. Para o autor, escrevemos para viver e não vivemos para escrever.

Sabendo-se do potencial humano para a escrita, foi solicitado aos estudantes do terceiro ano do curso técnico em Eletroeletrônica que escrevessem poesias. A escolha do tema foi livre, eles próprios escolheram, porém, deveriam ter relação com a sua vida para que os demais colegas pudessem conhecê-lo melhor.

As poesias produzidas pelos estudantes mostraram, de fato, a razão delas próprias, sem a interferência da escolha do tema da poesia pelo outro. Em outros termos, os estudantes escreveram na folha de papel o seu pensamento e não enunciados transmitidos a eles como tema a serem desenvolvidos. Sabe-se que as palavras do produtor de texto estão recheadas das palavras do outro (BAKHTIN, 2014), porém, o sentimento imbuído na alma, de natureza essencialmente subjetiva, traz um diferencial, uma vez que todo ser humano é diferente, singular e possui a sua própria forma de pensar e olhar o mundo (CALKINS,1989).

Com o tema livre para a produção da poesia, o estudante foi estimulado ao autoconhecimento por meio da escrita. Eles tiveram a chance de terem consciência de si (CALKINS,1989). Para Rhodes e Dudley-Marling (1996, p.10), “a linguagem escrita é

transacional no sentido de que ambos, leitores e escritores, contribuem com alguma coisa (por meio de textos) para o ato de fazer sentido”<sup>1</sup> (tradução nossa). Assim, ao produzir uma poesia sem um tema definido pelo professor, o estudante atribui sentido ao que escreveu e o texto representam a sua vivência e a sua experiência, sendo um legado histórico de sua vida.

Para Calkins (1989), é da natureza do ser humano a necessidade de se expressar por meio da linguagem, seja escrita, oral ou gestual. A partir dessa observação, o professor pode incentivar o estudante a expressar seus sentimentos e emoções por meio da escrita, atividade que, se bem planejada, envolverá o estudante, permitindo que ele lance mão da heterogeneidade das vozes de outrem e se aprofunde no seu “eu”, expressando toda a sua subjetividade por meio das representações simbólicas (BAKHTIN, 2014).

### 3 Metodologia

Seguindo a linha de pensamento apresentado por Vygotsky (2007) no sentido de servir de mediadora para o desenvolvimento dos processos psíquico dos estudantes do curso técnico de Eletroeletrônica do IFCE, solicitei aos estudantes do terceiro ano que escrevessem poesias com tema livre, na qual eles deveriam expor os seus pensamentos e sentimentos. Assim, eles puderam liberar toda a criatividade e experiência imbuídas em seu ser.

É válido destacar que, antes de se solicitar que os estudantes escrevessem poesias, houve diálogos com os discentes, com a finalidade de motivá-los para a produção da poesia. Também entreguei alguns livros que eles podiam ler em casa para compreender melhor o texto poético. No diálogo, falei da importância de escrever para o desenvolvimento da criatividade. O lócus operacional foi a sala de aula do IFCE.

Como destaque na solicitação da poesia, elas deveriam ter relação com a sua vida para que eu e os seus colegas pudessem conhecê-lo melhor e aumentar a interação em sala de aula.

A esse respeito, afirma Bakhtin (2014, p.99) “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” Com a escrita de texto relacionado com a sua vida, os colegas também apresentam interesse em ler. É um período para eles se conhecerem mais.

---

<sup>1</sup>Written language is transactive in the sense that both readers and writers contribute something (through texts) to the act of making meaning.

No momento em que os estudantes estavam escrevendo, percorri toda a sala, com o olhar sempre atento para o estilo de escrita. Também realizei questionamentos que pudessem despertar ideias e sentimentos, pois segui os ensinamentos apresentados pela Calkins (2001) na ideia de servir de mediadora na motivação da escrita como algo significativo para a vida, na exposição das emoções e sentimentos embutidos na alma. Estive alerta para a orientação focada nos princípios de coesão e coerência, uma vez que somente a correção dos erros gramaticais não é suficiente para promover o aprimoramento da escrita dos estudantes (CALKINS, 2001).

A primeira poesia escrita deve ser considerada como rascunho (CALKINS, 2001). Assim, após o término, os estudantes leram para toda a sala, a fim de, conhecendo a opinião da professora e dos colegas, ter condições de aprimorar as suas ideias e escrita. "Dessa interação poderá resultar uma reelaboração do pensamento do autor, novas discussões e revisões" (DIETZSCH; SILVA, 1994, p.60).

Em resumo, com a atividade da leitura em voz alta e diálogos com os colegas, o estudante é levado a refletir sobre o texto escrito e a melhorar a escrita, até alcançar o produto final de um texto com significação. O estudante pode melhorar sem pressa o seu texto, com a convicção de que está produzindo algo que tem significado para si, ou melhor, que representa o seu pensamento em forma de símbolos. A ajuda dos colegas promove o desenvolvimento das qualidades de comunicação e expressão (CALKINS, 2001).

A produção de poesia deve ser um processo contínuo de visitar a escrita, a sua própria autoria, de modo que a releitura e a reescrita estejam sempre presentes, se necessárias. Segundo Calkins (1989, p.191),

Os alunos são capazes de escrever esboços após esboços, mas não sabem como aumentar suas capacidades ou como selecionar o que funciona melhor em seus textos. Uma vez que não possuem um senso daquilo que faz a boa escrita, não possuem meios de evoluir enquanto escrevem.

Por isso, é primordial que os estudantes tenham um mediador na produção de poesia, papel que deve ser desempenhado pelo professor, a partir da reflexão sobre o texto em produção, a ser feita pelo estudante sob a sua orientação. Assim, pensando sobre o que escreveu, o estudante promoverá o desenvolvimento da sua consciência, do controle do discurso e dos aspectos linguísticos complexos como a poesia (CALKINS, 1989).

A experiência relatada sobre a leitura em voz alta da poesia escrita pelos discentes foi realizada durante três aulas, tempo necessário para que a poesia fosse reescrita pelos estudantes. Posteriormente, eles leram suas poesias com o objetivo de apresentar o produto final e socializar

o seu pensamento e sentimentos. Na sequência, foi montado um varal com as poesias. A figura 01 apresenta o varal montado no laboratório de Eletroeletrônica em 08 de maio de 2018.

Figura 01- Varal de poesia montado no laboratório de Eletroeletrônica



Fonte: Acervo da pesquisadora

No livro *A arte de ensinar a escrever*, Calkins (1989) sugere uma transformação na sala de aula, com a criação de uma comunidade de leitores-escretores. Os estudantes, ao compartilharem os seus textos, puderam vivenciar a leitura e a escrita de forma ativa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

#### 4 Resultados

A produção de poesia pelos estudantes foi bastante enriquecedora em ambiente escolar, pois os discentes fizeram uso de um discurso complexo, rico, polifônico, aberto e multidirecionado. Pode-se perceber que eles ficaram motivados, uma vez que eles escreveram de forma descontraída e alegre, expondo o seu olhar sobre si e sobre o seu entorno. Os sentimentos e as emoções desabrocharam por meio de gestos, expressões e uso dos signos. As suas vozes foram ouvidas e refletidas ao lerem em voz alta as suas poesias para os colegas. Os seus pensamentos e valores foram socializados com a reflexão de seus textos. A poesia final, ao serem colocadas em um varal de poesias produziu um ambiente de ideias, imaginação e criatividade.

Ao escutar as vozes dos colegas, o estudante atribuiu sentido e significado ao texto. Houve uma interação estética entre o ouvinte e o autor. Para Miller (2013, pp.96-97) “ler e pensar em voz alta dá aos professores oportunidades para modelar os processos cognitivos usados para construir significado”<sup>2</sup> (tradução nossa).

Na função de mediadora da escrita, procurei me mostrar sensível ao que o estudante estava escrevendo, pois dialoguei com eles sobre o texto escrito, passando-lhe a certeza de estar comprometido com a sua evolução no ato de escrever (CALKINS, 2006). Nesse sentido, aproveitei todo o potencial do estudante ao atuar como mediador no desenvolvimento do processo psíquico dos discentes. As emoções e sentimentos ganharam destaques em sala de aula, pois foram expostos de forma espontânea e harmoniosa nos textos. Enfim, nesse sistema, o estudante e eu atuamos de forma ativa no processo complexo que é a aprendizagem, pois houve a necessidade de estarmos em sintonia para que os textos fossem escritos e reescritos e, apresentassem de forma coesa e coerente.

## 5 Considerações finais

A experiência relatada neste artigo apresenta a importância do professor atuar como mediador, ou seja, como um instrumento psicológico para o desenvolvimento dos processos psíquicos dos estudantes. Fato este realizado ao solicitar a escrita de uma poesia e interagir com eles durante a produção da poesia.

O objetivo primordial foi apresentar uma experiência em sala de aula que proporcionou um ambiente em que os estudantes puderam se expressar por meio da poesia para obter ganhos significativos no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

É válido acrescentar que no processo de produção da poesia, o discente também dialoga consigo e este diálogo interior é "muito poderosa" na formação e complexificação dos processos psíquicos superiores (VYGOTSKY, 2012).

Sobre o discurso interior, Bakhtin (2014) afirma que:

Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar de o "fundo perceptivo", é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 2014, p.154).

---

<sup>2</sup> Reading and thinking aloud gives teachers opportunities to model the cognitive processes used to construct meaning

Durante a realização do ato de escrever e de ler a sua escrita de forma silenciosa, o estudante promove a ativação do processo do discurso interior. O fundo perceptivo assimila o enunciado obtido pelo discurso exterior (informação visual) e coteja o enunciado com a réplica interior, gerando um comentário efetivo, uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2014). A interação entre a réplica interior e o comentário efetivo, colabora na formação do discurso interior e na conseqüente expressão do pensamento, levando o estudante a ampliar sua capacidade de comunicação verbal, sofisticando sua capacidade de ler, sua atitude para ler, em se fazendo aprendiz de leitura.

A prática da escrita da poesia e da leitura silenciosa são importantes para o processo de desenvolvimento do estudante, cuja capacidade de internalização proporciona uma relação com o mundo, sem a necessidade da interação concreta, independentemente das limitações temporais e espaciais. Em outras palavras, tais práticas permite que o estudante realize inferências, predições, conexões, visualizações, questionamentos, planeje, julguem, avalie, amplie o vocabulário e o conhecimento, lembre-se de algum fato, compare determinados eventos, sem a necessidade de uma vivência real (VYGOTSKY, 1999).

Na escrita da poesia, o estudante se isola com os seus pensamentos. No entanto, ao ler a poesia em voz alta em sala de aula, forma-se um cimento social que promove a convivência social (BAJARD, 1999), pois existe uma interação estética entre o ouvinte, o mediador e o autor. Todos se tornam ativos do processo, uma vez que também há discursões para promover uma interação com reflexões e inferências.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CALKINS, L. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CALKINS, L. **The Art of teaching reading**. New York: Addison Wesley Longman, 2001.

CALKINS, L. **A Guide to the Writing Workshop**.Portsmouth: Firsthand, 2006.

DIETZCH, M., J, M; SILVA, M, A. S. S. **Intinerantes e itinerários na busca da palavra**. Cad. Pesq, São Paulo, n. 88, p.55-63, fev. 1994.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2014.

LURIA, A, R. **Curso de Psicologia Geral**, Vol I, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.



LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**, 7 ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MILLER, D. **Reading with Meaning**. 2 ed, United States of America: Stenhouse Publishers, 2013.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**, São Paulo: Ícone, 1986.

VYGOTSKY, L, S. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

VYGOTSKY, L, S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L, S. **Imaginação e criatividade na infância**, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

**Artigo recebido em: 03/03/2020    Artigo aprovado em: 04.06.2020**

Medicalização da infância: estudo bibliográfico de publicações na área educacional entre 2002 e 2017

**Medicalization of childhood: a bibliographic study of publications in the educational area between 2002 and 2017**

Jaqueline da Silva TEODORO\*  
Luciana Aparecida Nogueira da CRUZ\*\*

**RESUMO:** O uso de medicamentos, em especial o metilfenidato, por crianças diagnosticadas com transtornos de comportamento e/ou de aprendizagem, cresce, exageradamente, no Brasil. Neste estudo, apresentamos o resultado de uma pesquisa bibliográfica de artigos sobre a medicalização da infância, publicados entre 2002 e 2017. Selecionamos trinta artigos, destacando o ano de publicação, as revistas, as áreas de pesquisa dos autores e seus posicionamentos quanto à indicação e/ou ao uso de psicofármacos por crianças com diagnósticos frutos de queixas de problemas escolares. Nessas análises descritivas buscamos quais são as contribuições das publicações para a Educação. Os resultados indicaram que 90% dos trabalhos têm pelo menos um autor da área da Psicologia. Todos os autores dos artigos selecionados fizeram críticas à patologização e à medicalização das crianças como forma de escamotear fatores sociais. Diante dos indicadores obtidos, conclui-se que há necessidade de mais reflexões problematizando o fenômeno, além de discussões que busquem a superação da medicalização da infância. É imprescindível que profissionais da Educação compreendam as causas e consequências desse fenômeno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudo bibliométrico; Medicalização; Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; TDAH; Metilfenidato.

**ABSTRACT:** The use of medications, especially methylphenidate, by children diagnosed with behavioral and/or learning disorders, grows, exaggeratedly, in Brazil. In this study, a bibliographic search of articles on the medicalization of childhood, published between 2002 and 2017 is carried out. Selection of thirty articles, highlighting the year of publication, the journals, the research areas of the authors and their positions regarding the indication and / or the use of psychotropic drugs by children diagnosed with complaints of school problems. In these descriptive analyzes we seek what are the contributions of publications to Education. The results indicated that 90% of the works have at least one author in the field of Psychology. All authors of the selected articles criticized the pathologization and medicalization of children as a way to hide social factors. Given the obtained indicators, it is concluded that there is a need for more reflections problematizing the phenomenon, in addition to discussions that seek to overcome the medicalization of childhood. It is essential that education professionals understand the causes and consequences of this phenomenon.

**KEYWORDS:** Medicalization; Attention deficit hyperactivity disorder; ADHD; Methylphenidate.

## 1 Introdução

\* Jaqueline da Silva Teodoro é pedagoga pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, <https://orcid.org/0000-0002-5688-9481>, e-mail para contato: [teodorosjaqueline@gmail.com](mailto:teodorosjaqueline@gmail.com)

\*\* Luciana Aparecida Nogueira da Cruz é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, <https://orcid.org/0000-0003-3931-1060>, e-mail para contato: [luciana.cruz@unesp.br](mailto:luciana.cruz@unesp.br)

Atualmente, nas escolas, o número de crianças diagnosticadas com algum tipo de transtorno de comportamento e/ou de aprendizagem é alarmante. Como consequência, a educação vem passando por um fenômeno conhecido por “medicalização da infância”.

É cada vez mais comum que crianças se comportem de modo diferente do esperado pelo sistema educacional. De acordo com Lacet e Rosa (2017), o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) chega a abranger entre 4% e 10% das crianças do mundo todo. Para a maioria desses diagnósticos, são prescritos psicofármacos, principalmente o metilfenidato, vendido no mercado farmacêutico como Ritalina® ou Concerta®. Benedetti e colaboradores (2018) apontam que “[...] essa prescrição acontece com um exame clínico pautado, na grande maioria das vezes, apenas no relato dos pais; não há, em muitos casos, uma investigação mais profunda da real condição da criança frente a essas dificuldades” (BENEDETTI *et al.*, 2018, p. 78).

Os profissionais da área médica parecem concordar que o número de diagnósticos de TDAH e a prescrição de medicamentos para crianças e para adolescentes, no Brasil, são exagerados. Pesquisa realizada por psiquiatras e por neurologistas da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), do Instituto Glia de pesquisa em neurociência e do Albert Einstein *College of Medicine* (EUA), com 5.961 sujeitos entre 4 e 18 anos de idade, em 16 estados do Brasil e no Distrito Federal, apontou que cerca de 75% de crianças e adolescentes que fazem uso de psicofármacos para TDAH não foram diagnosticados corretamente (BRITTO, 2011).

[...] um número cada vez maior de crianças e adolescentes e, em idade cada vez mais precoce, é medicado de forma a tentar sanar sintomas das crianças, sem considerar o contexto no qual se apresentam; não levando em conta, também, as complexas manifestações singulares de cada sujeito. Assim, no lugar de considerar um psiquismo em estruturação, supõe-se um déficit neurológico (GUARIDO, 2010, p. 29).

Moysés e Collares (2010) destacam os dados do Instituto de Defesa dos Usuários de Medicamento que em um período de dez anos (1993 a 2003) a produção mundial de metilfenidato cresceu 400%. Dados do Boletim de Farmacoepidemiologia da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), publicado em 2013, demonstram que, entre 2009 e 2011, o consumo do metilfenidato, especialmente entre crianças e adolescentes com idades que variam dos seis aos 16 anos, aumentou 75%. Ribeiro e Gonçalves (2015) destacam que o Brasil passou a ocupar a segunda posição de maior consumidor de Ritalina® no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos.

Apesar de muito consumido atualmente, o metilfenidato foi sintetizado em laboratório pela primeira vez em 1944, pelo químico Leandro Panizzon. O químico e sua esposa, Marguerite, utilizaram a substância e descreveram-na como um estimulante do humor. Nos primeiros anos de comercialização do metilfenidato nos Estados Unidos, seu uso era destinado a pessoas de meia idade, para tratamento de depressão, de letargia e de comportamento senil (MYERS, 2007 *apud* DOMITROVIC; CALIMAN, 2017).

O público-alvo do medicamento, no início de sua comercialização, era bem diferente do público-alvo atual. No início dos anos de 1950, a psiquiatria infantil ainda não incluía o uso de medicamentos em sua prática, pois baseava-se em uma noção de desenvolvimento, tomando a inteligência como algo mensurável para diferenciar crianças “normais” de crianças “anormais”. As consideradas “anormais” ou de baixa inteligência, classificadas de “idiotas”, também eram vistas pela psiquiatria como “desviantes morais”, por isso era indicada uma educação disciplinar por meio de práticas pedagogizantes (CALIMAN, 2006 *apud* DOMITROVIC; CALIMAN, 2017).

Na década de 1960, a partir da publicação de Leon Eisenberg, o medicamento começa a tornar-se popular para o tratamento de crianças com distúrbios de aprendizagem e de comportamento, como o TDAH (DOMITROVIC; CALIMAN, 2017; KAISER, 2011). Dessa forma, demonstra-se que a origem do metilfenidato não se deu após uma pesquisa para tratamento de patologia específica: suas indicações foram sendo redefinidas gradualmente.

A partir de então, o metilfenidato passou a ser visto como eficaz no tratamento de crianças. O público-alvo do remédio foi direcionado, mudando-se, também, a indicação clínica. As crianças vistas como “desviantes morais” perdem o *status* de incuráveis e passam a ser alvo de psicoestimulantes.

Durante o século XX, problemas indicativos de desvios da infância já eram descritos com diversos nomes, a saber: “encefalite letárgica”, “dano cerebral mínimo”, “doença do déficit de atenção”. Nos anos de 1980, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), nomeia-se TDAH o problema que poderia ser diagnosticado a partir de três listas de sintomas, quais sejam: (i) déficit de atenção, (ii) impulsividade e (iii) hiperatividade (BRZOZOWSKI *et al.*, 2010).

Dessa forma, com a divulgação dos manuais para identificar possíveis transtornos mentais, problemas como o TDAH passaram a ser caracterizados por uma série de sintomas. O tratamento, por meio de medicamentos, passou a ser a principal alternativa.

Apesar de o metilfenidato já ser consumido em alguns países desde a década de 1950, no Brasil, a Ritalina® passou a ser comercializada apenas em 1998 e o Concerta®, em 2002 (DOMITROVIC; CALIMAN, 2017). Relativamente recente, a entrada dos psicoestimulantes no país, com nomes comerciais de Ritalina® e de Concerta®, desde a sua inserção no mercado farmacêutico causou consequências do uso contínuo desse medicamento por crianças a longo prazo. Consequências essas que até hoje não estão muito bem descritas.

Na bula da Ritalina®, a indicação principal é para o tratamento do TDAH, mas também pode ser usado para narcolepsia (distúrbio do sono). Além disso, é destacado que *não deve ser utilizado por crianças com menos de seis anos de idade* (grifo nosso). Dentre os efeitos colaterais mais comuns desse medicamento, que acometem mais de 10% dos pacientes, estão: dor de garganta e coriza; diminuição do apetite; nervosismo; dificuldades para dormir; náuseas e boca seca. Dentre as reações mais graves que o medicamento pode causar destacamos: sinais de distúrbios dos vasos sanguíneos cerebrais, batimentos cardíacos acelerados e dor no peito, espasmos musculares, alucinações e desmaios.

Fica claro, portanto, o quão expressivo é, atualmente, o uso do metilfenidato e sua forte relação com a medicalização de crianças em idade escolar. É imprescindível que profissionais da educação compreendam as causas e as consequências desse fenômeno, pois a patologização das emoções e dos comportamentos pode causar danos à vida de muitas crianças (MOYSÉS et al, 2019).

A atuação da figura médica no contexto educacional não é algo exclusivamente contemporâneo. No Brasil, o higienismo foi um movimento que marcou a presença dos saberes médicos dentro das escolas com objetivo marcado pela busca do controle: a normatização social.

O ambiente escolar, desde seu início, organizou-se como um espaço disciplinador, sempre com normas rígidas a serem rigorosamente seguidas pelos alunos. No século XVIII, com a organização em fileiras, começa a definir-se e a separar os indivíduos por ordem de escolarização. A organização de um espaço serial permitiu superar o sistema tradicional (um aluno que trabalha por alguns minutos com o professor, enquanto o restante do grupo permanecia ocioso e sem vigilância) e passou a ser possível o controle de cada um por meio de um trabalho simultâneo com todos. O espaço da escola passa a ser assim “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

A vigilância sobre a conduta dos alunos dentro da escola ganhou ainda mais espaço com o movimento do higienismo, instaurado no Brasil entre os séculos XIX e XX.

As origens históricas da medicalização escolar no Brasil dão-se com a presença dos chamados médicos higienistas nas escolas. A fala dos higienistas acompanhou diversos processos de transformação de âmbito social, político e econômico na sociedade brasileira e expressou o pensamento daqueles que objetivavam modernizar o país - a elite dominante (MANSANERA; SILVA, 2000).

Os higienistas acreditavam que uma criança bem fiscalizada seria por consequência um adulto com atitudes condizentes ao ideal desejado (LUENGO, 2009). “Interessava aos médicos de então tratar o que se configurava como desordens das condições das crianças em se tornarem adultos plenos no exercício de suas funções intelectuais e morais” (GUARIDO, 2007, p. 155).

Buscava-se, dessa maneira, obter uma população menos questionadora e mais padronizada, que seguisse os preceitos sociais estabelecidos e que cumprisse com destreza seu papel de cidadão. Fiscalizar desde cedo os comportamentos e as atitudes seria uma estratégia fundamental para que a sociedade no futuro fosse composta de adultos com condutas ideais às esperadas. Sendo vista como ser passível de transformações, encontrou-se na criança aquilo que Foucault (1987) define como um “corpo dócil”.

Dessa forma, a influência dos ideais propostos pelos médicos adeptos ao movimento, colocava a escola como ponto de partida para a formação do futuro cidadão moral. A criança vista como mais flexível e como mais maleável passa a ser um dos focos das ideias higienistas, já que, começando o processo de normatização social desde a infância, a sociedade, no futuro, seria composta por adultos dentro do padrão moral esperado. Com isso, o professor passou a preocupar-se, dentre outras coisas, com o diagnóstico de possíveis problemas manifestados por seus alunos que fossem passíveis de intervenção médica. O olhar do educador deixa de ser apenas pedagógico e passa a ser, também, clínico. Saúde e Educação tornaram-se partes indissociáveis “[...] na implantação de um programa de normalização e moralização, que visava a manter um forte pilar social - a ordem - pelos bons hábitos” (LUENGO, 2009, s/p).

Contudo, hoje, a medicalização atinge um significado ainda mais expressivo e preocupante. O uso de medicamentos para tratar crianças com diagnósticos feitos por meio de relatos de sintomas como “desatenção”, “inquietação” e “dificuldades de aprendizado”, aumentou, significativamente, nas três últimas décadas do século XXI. Nesse sentido, as estratégias biopolíticas ganharam um novo aliado: o medicamento.

De maneira geral, o aumento no consumo do metilfenidato é consequência de um aumento no número de diagnósticos de transtornos para os quais o metilfenidato é indicado como tratamento. Nesse sentido, buscamos discorrer, neste artigo, sobre as publicações acerca do tema, a fim de compreendermos as controvérsias na área da educação sobre o uso desse medicamento tão consumido por estudantes brasileiros. Esta pesquisa consiste em um levantamento de artigos publicados sobre medicalização da infância, objetivando construir um panorama das publicações sobre a temática. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisamos os seguintes indicadores: ano de publicação dos artigos selecionados, revistas, autores e suas áreas de estudo, métodos utilizados e contribuições dos estudos aos professores e profissionais da área educacional.

## 2 Metodologia

Buscando obter um panorama das pesquisas vigentes com relação ao tema medicalização da infância e traçar um perfil das pesquisas publicadas sobre o assunto nos últimos anos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, compreendendo os artigos publicados no período de 2002 a 2017.

Como base de busca, utilizamos a plataforma *on-line* BVS-PSI (<http://www.bvs-psi.org.br/>) que abrange grande número de artigos e de periódicos da área da Psicologia. A escolha por essa plataforma deu-se por ser fonte de dados de elevado grau de confiabilidade no que diz respeito às produções científicas e mesmo as publicações sendo, em sua maioria, da área da Psicologia, entendemos que a contribuição do conhecimento dessa área para a Educação é fundamental. Foram utilizadas de forma combinada as palavras-chave “medicalização”, “infância” e “educação”, e acessados os resumos LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde).

### 2.1 Critérios de exclusão e inclusão dos artigos

As obras selecionadas para o estudo seguiram alguns critérios: pesquisas realizadas em um período de 15 anos, compreendendo os anos de 2002 a 2017, escritas em língua portuguesa e que traziam no título ou resumo os unitermos *medicalização da infância* ou *medicalização da educação*. Artigos que não atendiam a esses critérios foram excluídos. Dentre os artigos

levantados, selecionamos 30 publicações, dentre as quais, uma é dissertação de mestrado, outra, a resenha de um livro e as outras vinte e oito são artigos científicos.

## 2.2 Procedimento

Nas bases de busca combinamos “medicalização” “and” “educação”, obtendo 84 resultados. Considerando os critérios pré-estabelecidos para a seleção de artigos, apenas 19 foram selecionados. Depois, foram combinados os descritores “medicalização” “and” “infância”. Com essa pesquisa, obtivemos 40 resultados, dos quais onze artigos foram selecionados. Ressaltamos que a busca foi feita em dezembro de 2018.

Selecionamos, então, 30 artigos, os quais foram lidos e neles destacamos algumas informações, tais como: definição de medicalização, objetivos do estudo, método e conclusões. A relação dos artigos selecionados está no Quadro 1 a seguir, com os autores e ano de publicação.

Quadro 1 – Relação dos artigos selecionados para a pesquisa

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Amatto, Lia de Luna; Alves, Vera Lucia Pereira.	2016
Gomes, Cláudia Aparecida Vladerramas; Castro, Naeli Simoni de.	2017
Souza, Marilene Proença Rebello de; Gomes, Aline Moraes Mizutani; Checchia, Ana Karina Amorim; Lara, Juliana Sano de Almeida; Roman, Marcelo Domingues	2016
Coutinho, Luciana Gageiro; Carneiro, Cristiana.	2016
Cruz, Murilo Galvão Amancio; Okamoto, Mary Yoko; Ferrazza, Daniele de Andrade	2016
Silva, Davi Cavalcante Roque da	2015
Passone, Eric Ferdinando Kanai.	2015
Viégas, Lygia de Sousa; Harayama, Rui Massato; Souza, Marilene P. Rebello de.	2015
Signor, Rita de Cassia Fernandes; Santana, Ana Paula de Oliveira.	2015
Cord, Denise; Gesser, Marivete; Nunes, Alana de S. Branis; Storti, Moysés M. Tosta.	2015
Lemos, Flávia Cristina Silveira.	2014
Calado, Vânia Aparecida.	2014
Bastos, Helivalda Pedroza	2013
Decotelli, Kely M.; Bohre, Luiz Carlos Teixeira; Bicalho, Pedro Paulo Gastalho de.	2013
Beltrame, Marina Maria; Boarini, Maria Lúcia.	2013
Matos, Lucy Duró.	2010
Guarido, Renata; Voltolini, Rinaldo.	2009
Nakamura, Mariana Sathie; Lima, Vanessa Ap. Alves de; Tada, Iracema Neno Cecilio; Junqueira, Maria Hercília Rodrigues.	2008
Zucoloto, Patrícia Carla Silva do Vale.	2007
Vizotto, Luana Paula; Ferrazza, Daniele de Andrade.	2017
Freitas, Cláudia Rodrigues de; Baptista, Claudio Roberto.	2017
Ferreira, Rodrigo Ramires	2015



Almeida, Maíra Lopes; Freire, Joyce Gonçalves; Próchno, Caio César S. Camargo.	2016
Lemos, Flávia Cristina Silveira; Galindo, Dolores; Rodrigues, Robert Damasceno.	2014
Leonardo, Nilza Sanches Tessaro; Suzuki, Mariana Akemi.	2016
Figueira, Paula Lampé; Caliman, Luciana Vieira.	2014
Neto, Fuad Kyrillos; Santos, Rodrigo Afonso Nogueira.	2013
Kamers, Michele	2013
Brzozowski, Fabíola Stolf; Caponi, Sandra Noemi Cucurullo de.	2013
Taverna, Carmem Silvia Rotondano.	2011

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise das informações obtidas foi realizada com base nos itens de análise de Lima e Lima (2017). Interpretamos, portanto, os seguintes dados: ano de publicação, as revistas onde os artigos foram publicados, a formação dos autores, métodos utilizados e suas contribuições para a área da Educação.

### 3 Resultados

Ao analisarmos as publicações selecionadas a partir dos critérios de exclusão e de inclusão propostos, observamos não haver artigos publicados sobre o tema medicalização antes do ano de 2007. Esse dado reduziu o período de nossa investigação para dez anos. Entre 2007 e 2011, encontramos apenas um artigo por ano que tratava sobre o tema medicalização da infância. No ano de 2012, nenhum artigo sobre esse assunto foi encontrado. Em 2013, identificamos seis publicações, o mesmo número também nos anos de 2015 e de 2016. Em 2014, quatro artigos e no ano de 2017, três artigos. Os dados estão explicitados no Quadro 2.

Quadro 2 – Publicações por ano.

Ano	Publicações	%
2002-2006	0	0,00
2007	1	3,33
2008	1	3,33
2009	1	3,33
2010	1	3,33
2011	1	3,33
2012	0	0,00
2013	6	20,00
2014	4	13,33
2015	6	20,00
2016	6	20,00
2017	3	10,00

Fonte: elaborado pelas autoras.

Diante de um tema tão importante para a educação, consideramos o número de publicações ainda muito pequeno. Apesar de termos saído de um cenário de total ausência de pesquisas sobre o tema, estamos, ainda, começando um processo de consolidação no que diz respeito às pesquisas na área da educação sobre o assunto.

Buscando compreender qual público tem acesso às pesquisas publicadas relacionadas ao tema da medicalização da infância, optamos por analisar as fontes de divulgação dos estudos. Os 30 artigos analisados estão dispostos em 20 revistas diferentes, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Revistas em que os artigos foram publicados

<b>Revistas</b>	<b>Publicações</b>	<b>%</b>
Psicologia Escolar e Educacional	5	16,66
Psicologia: Ciência e Profissão	4	13,33
Estilos da Clínica	3	10,00
Psicologia Clínica	2	6,66
Interface – Comunicação, Saúde, Educação	1	3,33
Psicologia da Educação	1	3,33
Memorandum – Memória e História em Psicologia	1	3,33
Ciência e Saúde Coletiva	1	3,33
Distúrbios da Comunicação	1	3,33
Psico – USF	1	3,33
Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia	1	3,33
Educar em Revista	1	3,33
Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano	1	3,33
Estudos de Psicologia (Natal)	1	3,33
Psicologia em Estudo	1	3,33
Psicologia e Sociedade	1	3,33
Pesquisas e Práticas Psicossociais	1	3,33
Fractal: Revista de Psicologia	1	3,33
Vínculo	1	3,33
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP	1	3,33

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como as buscas foram feitas na base de dados BVS-PSI, que reúne publicações da área da Psicologia, evidentemente, as revistas em que estão disponíveis as publicações são, em sua maioria voltadas para a Psicologia. Áreas afins como Educação, Comunicação e Saúde aparecem também. Destaca-se a Revista Psicologia Educacional e Escolar, na qual cinco artigos no período pesquisado foram publicados. Essa foi a maior concentração de publicações sobre o tema dentre as demais revistas, provavelmente, por voltar-se a públicos tanto da Psicologia quanto da Educação. O direcionamento de tais revistas ao público voltado para as áreas de

Psicologia, de Educação, de Saúde e de Comunicação demonstra haver interesse por parte dos profissionais destas áreas sobre a compreensão do fenômeno “medicalização da infância”.

Consideramos positiva a presença do tema em periódicos voltados para a área da Educação, como a Educar em Revista. Apesar do número pouco expressivo de artigos sobre o tema, a presença deles em revistas direcionadas ao público de profissionais da Educação é muito importante, pois o conhecimento contribui para o entendimento de fatores e de processos fundamentais para a Educação. Destacamos que a Psicologia é a área de maior evidência, no que diz respeito aos estudos sobre o assunto. Essa tendência confirma-se quando analisamos os autores dos artigos publicados.

Os trinta artigos foram escritos por 61 autores diferentes. Contudo, duas pesquisadoras (Flávia Cristina Silveira Lemos e Marilene Proença Rebello de Souza) aparecem como autoras em dois dos artigos. Dez artigos tiveram apenas um autor cada; doze foram publicados por dois autores cada; e oito trabalhos têm mais de dois pesquisadores em sua autoria.

Quanto à área de pesquisa dos autores, dos trinta artigos analisados, 27 foram escritos por pelo menos um autor da área da Psicologia. Isso, relacionado à grande incidência de conteúdo disponível em revistas da área da Psicologia, confirma grande interesse por profissionais dessa área em estudar, explicar e compreender o fenômeno da medicalização da infância. A maioria (23 artigos) foi escrita exclusivamente por pesquisadores da Psicologia.

Quadro 4 – Área de Pesquisa dos Autores

<b>Ano</b>	<b>Publicações</b>	<b>%</b>
Psicologia (pelo menos um autor da Psicologia)	27	90,00
Psicologia (apenas autores da Psicologia)	23	76,66
Psicologia e Pedagogia	3	10,00
Fonoaudiologia	1	3,33
Ciências Sociais e Psicologia	1	3,33
Pedagogia	1	3,33
Farmácia e Filosofia	1	3,33

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na descrição dos dados com relação aos métodos utilizados nas investigações, constatamos que 13 (43,33%) publicações analisadas são discussões teóricas sobre a temática. Quatro publicações (13,32%) realizam análise documental (dois foram análise de prontuários clínicos). Três estudos (10%) realizaram entrevistas semiestruturadas ou semidirigidas. Dois

trabalhos (6,66%) fazem de maneira combinada o uso de análise documental e entrevistas para atingir seus objetivos. O quadro abaixo apresenta tais dados:

Quadro 5 – Método das pesquisas

<b>Método</b>	<b>Publicações</b>	<b>%</b>
Discussões teóricas	13	43,33
Análise documental	4	13,32
Entrevistas (semiestruturadas/semidirigidas)	3	10,00
Análise documental e entrevista semiestruturada	2	6,66
Relato de experiência	1	3,33
Estudo de caso	1	3,33
Pesquisa intervenção	1	3,33
Revisão da produção científica	1	3,33
Análise crítica	1	3,33
Resenha de livro	1	3,33
Análise de práticas discursivas e entrevista semiestruturada	1	3,33
Pesquisa de campo, estudo de caso e entrevista semiestruturada	1	3,33

Fonte: elaborado pelas autoras.

Salientamos que dos trinta artigos estudados, nove (30%) coletaram dados com participação de sujeitos. São eles: professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, assistente técnico-pedagógico, auxiliar de laboratório, médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, estudantes de Psicologia, psicólogos, familiares e crianças de 6 a 11 anos.

Dos 30 artigos selecionados para análise, nove (30%) não trazem uma definição do termo “medicalização”. Os demais artigos (70%) apresentam definições do termo próprias ou baseadas nos seguintes autores: Moysés e Collares (2010), Christofari, Freitas e Baptista (2015), Conrad (1992), Conrad (2007), Kantoviski e Vargens (2010), Garrido e Moysés (2010), Irving Zola (1972), Collares e Moysés (1994), Gonçalves (2007) e no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Todas as definições apresentam um posicionamento crítico frente ao uso de medicamentos. Aos que não definem o conceito de medicalização, ainda assim, nota-se uma tendência contrária ao uso, uma vez que são problematizadas questões pertinentes a esse fenômeno. Mesmo com objetivos distintos, todos os estudos se assemelham justamente neste ponto: a problematização da medicalização da infância e a apresentação de uma visão crítica frente a essa questão.

Tendo em vista que todos os artigos selecionados apontam para uma tendência crítica quanto ao fenômeno da medicalização da infância, buscamos descrever as contribuições para a

superação da prática medicalizante dentro do contexto infantil e escolar trazidos em sete dos artigos analisados. Destes, somente dois artigos trazem uma alternativa prática/metodológica para a superação da medicalização e de questões relacionadas, como queixa escolar, fracasso escolar e desatenção. Os demais trazem reflexões acerca da medicalização e propõem imperativos como “*pensar*”, “*repensar*”, “*debater*” e “*discutir*” o fenômeno.

Matos (2010) propõe o “Mind Map”<sup>1</sup> como atividade voltada ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, alternativa para a superação de problemas no contexto educacional, tais como a medicalização excessiva. Amatto e Alves (2016) colocam a aprendizagem significativa proposta por Carl Rogers<sup>2</sup>, como uma resposta à inclusão escolar que a distanciaria de práticas estáticas e da medicalização. A aprendizagem significativa, segundo os autores, consiste em “(...) uma aprendizagem experiencial, que envolve o pensar e o sentir e que é totalizadora, isto é, provoca mudanças no comportamento ou até mesmo na personalidade do educando” (p.234). Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013) promovem em seu artigo uma reflexão acerca do não aprender, do uso excessivo de Ritalina e da associação ao conceito de biopolítica. Em suas considerações, discutem a possibilidade de uma “desnaturalização da norma em prol da busca por caminhos singulares” (p. 457), de modo a refletir e compreender os saberes médicos, a infância e a escola como produções históricas e também sociais.

Lemos (2014) explica que a medicalização faz calar o ato mínimo de resistência. Lemos, Galindo e Rodrigues (2014) afirmam que a medicalização não só da educação, mas da vida, de maneira geral, não é objetivo de programas governamentais ou multilaterais, mas um de seus efeitos. Ao analisarem documentos e relatórios da UNICEF Brasil, os autores concluem que as práticas previstas em tais documentos apesar de objetivarem garantir os direitos das crianças e adolescentes, acabam se relacionando com intervenções higienistas e projetos de medicalização. Ainda nesse sentido, Gomes e Simoni-Castro (2017) consideram a medicalização como um marcador social discriminador. Kamers (2013) reflete sobre a forma como o saber psiquiátrico adentrou e respondeu as demandas sociais realizando uma

---

<sup>1</sup> “*Mind Map*” é um instrumento desenvolvido para registrar o conhecimento de maneira multidimensional, visual e lúdica (MATOS, 2010).

<sup>2</sup> Psicólogo norte-americano que criou um modelo de educação centrado no estudante com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da autonomia da criança nos processos de aprendizagem. Acreditava que as motivações e interesses vindas dos próprios estudantes, proporcionariam uma aprendizagem significativa. (AMATTO; ALVES, 2016).

normatização dos comportamentos por meio de remédios. A autora considera que, dessa forma, os medicamentos são substitutos das camisas de forças.

Notamos que os artigos analisados apresentam a preocupação em questionar a medicalização e os excessivos diagnósticos de problemas de comportamento e de aprendizagem. Muitos desses artigos apresentam propostas voltadas para educadores e/ou profissionais de saúde, sobre a importância de repensar e debater sobre o cenário medicalizante em que as escolas e crianças estão imersos, colocando, assim, esse tema em evidência para tais profissionais e permitindo que se tenha uma visão mais ampla e crítica sobre o tema. Acreditamos que a unanimidade dos artigos analisados apresenta olhar crítico sobre o tema decorrente do fato de a maioria dos autores serem da Psicologia.

#### **4 Considerações finais**

Neste texto, trouxemos uma breve reflexão sobre a medicalização da infância, a partir de contextos históricos e de discussões atuais, conhecendo as implicações referentes ao uso de psicotrópicos por crianças e por jovens diagnosticados com transtornos de comportamento ou de aprendizagem. O crescente consumo de tais medicamentos é reflexo de uma sociedade que cada vez mais adere à lógica medicalizante. Transforma-se o espaço da escola em um espaço em que despontam diagnósticos ou laudos de diversos transtornos. Não se pensa em outros fatores que podem ser causa dos problemas de “desatenção” ou “indisciplina” (vistos como sintomas de doenças). Não há reflexão acerca do que acontece dentro ou fora do ambiente escolar, desviando-se a atenção de possíveis discussões acerca do assunto no âmbito pedagógico para a aceitação do uso dos medicamentos que “tratam” as crianças “doentes”.

Para compreender de maneira mais clara o fenômeno e suas consequências e objetivando traçar um perfil das pesquisas científicas referentes à medicalização da infância e/ou medicalização da educação, investigamos as produções acadêmicas publicadas em um ínterim de quinze anos. Para tanto, valemo-nos de artigos que tratavam da temática, destacando o ano em que foram publicados, as revistas e a área de atuação dos autores. Também descrevemos os objetivos e os métodos utilizados pelos autores.

Evidenciamos que, gradualmente, tem aumentado o interesse por investigar sobre a medicalização da infância na área da educação, embora de forma bem mais tímida do que o crescente consumo de medicamentos psicotrópicos. Notamos também um aumento paulatino da preocupação quanto ao uso de tais medicamentos por crianças e por adolescentes e as

possíveis consequências desse uso. Contudo, foram poucos os artigos encontrados correspondentes à temática, pois até o ano de 2007 não encontramos nenhum artigo sobre o tema, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão adotados para se fazer a pesquisa. Nos anos de 2013, de 2015 e de 2016, concentram-se 60% das publicações. Reiteramos o interesse pela temática por estudiosos de Psicologia, visto que 90% dos artigos foram escritos por pelo menos um autor da área. É interessante destacar que, em 2013, houve o III Seminário Internacional “A Educação Medicalizada”, em São Paulo, e, em 2015, na cidade de Salvador, o IV Seminário.<sup>3</sup> Levantamos como hipótese que as discussões nos eventos podem ter alguma influência no aumento de pesquisas e de publicações sobre o tema.

Sobre a Educação, constatamos que 13,33% dos artigos foi escrito por pelo menos um pedagogo. Quanto às áreas de investigação das revistas, a Psicologia predomina como área de interesse, seguida da Educação, da Saúde e da Comunicação. Na metodologia dos artigos, 43,33% foram pesquisas teóricas e as demais destacam-se por serem empíricas, muitas delas fazendo uso de entrevistas com professores e gestores, mas também com profissionais da saúde, psicólogos, estudantes e familiares.

Salientamos que todos os artigos apresentam posicionamento crítico e contrário à medicalização da infância. Os artigos reforçam a necessidade de uma reflexão crítica acerca da medicalização dos comportamentos infantis, porque o ato de refletir associado a uma discussão feita, especialmente por aqueles que estão em contato diário com crianças que fazem uso do metilfenidato, é fundamental para que haja um movimento contrário a este processo de medicalização desenfreada que vem ocorrendo na contemporaneidade. É necessário pensar muito além do indivíduo rotulado por possuir um diagnóstico e, conseqüentemente, responsabilizá-lo pelo fracasso escolar. É importante analisar os diversos contextos em que a criança está inserida para que não tenha uma simples transferência de responsabilidade de problemas, que podem ser de origem social/coletiva, para uma solução biológica.

Reforçamos a necessidade de haver mais debates sobre o tema, com a contribuição entre as diversas áreas de conhecimento, principalmente da Psicologia e da Educação. É extremamente importante para pensarmos a medicalização em sentido mais amplo, buscando englobar todos os fatores e sujeitos envolvidos no fenômeno. Acreditamos que a presente pesquisa possa

---

<sup>3</sup> Mais informações em <http://seminario5.medicalizacao.org.br/edicoes-antiores/>.

colaborar para que haja uma compreensão acerca do que a literatura científica atual traz sobre a medicalização da infância no contexto educacional.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. L.; FREIRE, J. G.; PROCHNO, C. C. S. C. O sintoma da criança na história da psicanálise e na contemporaneidade: contribuições para uma prática despatologizante. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 302-320, ago 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v21n2/a03v21n2.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

AMATTO L. L., ALVES, V. L. P. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. **Memorandum: Memória E História Em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 30, p. 224-242. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6498>. Acesso em 4 abr 2020.

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Estudo aponta crescimento no consumo de metilfenidato**. 2013. Disponível em: [http://portal.anvisa.gov.br/resultado-de-busca?p\\_p\\_id=101&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column1&p\\_p\\_col\\_count=1&\\_101\\_struts\\_action=%2Fasset\\_publisher%2Fview\\_content&\\_101\\_assetEntryId=2673362&\\_101\\_type=content&\\_101\\_groupId=219201&\\_101\\_urlTitle=estudo-aponta-crescimento-no-consumo-de-metilfenidato&inheritRedirect=true](http://portal.anvisa.gov.br/resultado-de-busca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column1&p_p_col_count=1&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=2673362&_101_type=content&_101_groupId=219201&_101_urlTitle=estudo-aponta-crescimento-no-consumo-de-metilfenidato&inheritRedirect=true). Acesso em 3 jan 2019.

BASTOS, H. P. **Saúde e educação**: reflexões sobre o processo de medicalização. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BELTRAME, M. M.; BOARINI, M. L. Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 336-349, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a07.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

BENEDETTI, M. D. *et al.* Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 73-81, abr 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n1/2175-3539-pee-22-01-73.pdf>. Acesso em 9 abr 2020.

BRITTO, P. Droga para déficit de atenção tem uso excessivo, diz estudo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 03 mai 2011. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/saude/sd0305201101.htm>. Acesso em 9 abr 2020.

BRZOZOWSKI, F. S.; BRZOZOWSKI, J. A.; CAPONI, S. Classificações interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade infantil. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 891-904, dez 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n35/2810.pdf>. Acesso em 3 jul 2019.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 208- 221,



2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n1/v33n1a16.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

CALADO, V. A. Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 567-569, dez 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0567.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). *Série Ideias* (23), São Paulo, FDE, 25-31. 1994.

CONCERTA® (cloridrato de metilfenidato). Janssen. Bula de remédio. Disponível em <https://bula.medicinanet.com.br/bula/1641/concerta.htm>. Acesso em 4 abr 2020.

CONRAD, P. Medicalization and social control. **Annual Review of Sociology**. v.18, p.209 - 232, 1992.

CONRAD, P. The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders. **Baltimore**: The John Hopkins University Press. 2007.

CORD, D. *et al.* As Significações de Profissionais que Atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 40-53, mar 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n1/1414-9893-pcp-35-01-00040.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

COUTINHO, L. G.; CARNEIRO, C. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 109-129, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v28n2/07.pdf>. Acesso em 4 abr 2020.

CHRISTOFARI, A. C., FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 40(4), 1079-1102, 2015.

CRUZ, M. G. A.; OKAMOTO, M. Y.; FERRAZZA, D. A. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 703-714, set 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v20n58/1807-5762-icse-1807-576220150575.pdf>. Acesso em 4 abr 2020.

DECOTELLI, K. M.; BOHRE, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a14.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

DOMITROVIC, N.; CALIMAN, L.V. As controvérsias sócio-históricas das práticas farmacológicas com o metilfenidato. **Psicol. Soc.** Belo Horizonte, v.29, e.163163, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e163163.pdf>. Acesso em 5 mar 2019.

FERREIRA, R. R. A medicalização nas relações saber-poder: um olhar acerca da infância medicalizada. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 587-598, 2015. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28669/pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

FIGUEIRA, P. L.; CALIMAN, L. V. Considerações sobre os movimentos de medicalização da vida. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 17-32, dez 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pc/v26n2/02.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade**. Brasil. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, tradução de Raquel Ramallete. 17. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 29, e140387, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e140387.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. (p. 149-162). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GOMES, C. A. V.; SIMONI-CASTRO, N. Medicalização Escolar em Periódicos de Psicologia e Educação no Triênio 2010-2012. **Psico-USF**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 425-436, dez 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v22n3/2175-3563-pusf-22-03-425.pdf>. Acesso em 4 abr 2020.

GONÇALVES, M. L. F. E. **DSMS e depressão: dos sujeitos singulares aos transtornos universais**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais e doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010. p. 27-40.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 33, n. 1, p.151-161, abr 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf>. Acesso em 24 fev 2019.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, abr 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/14.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

KAISER, M. L. “**Geração Ritalina**”: o boom das vendas do remédio tarja preta pelos olhos do jornalismo literário. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação - Habilitação em Jornalismo). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LACET, C.; ROSA, M. D. Diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e sua história no discurso social: desdobramentos subjetivos e éticos. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 231-253, nov 2017. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/27565>. Acesso em 29 set 2019.

LEMOS, F. C. S. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 485-492, dez 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0485.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D.; RODRIGUES, R. D. Processos de medicalização de crianças e adolescentes nos relatórios do Unicef. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rey, v. 9, n. 2, p. 201-212, dez 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v9n2/06.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

LEONARDO, N. S. T.; SUZUKI, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 46-54, abr 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922016000100046&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000100046&lng=en&nrm=iso). Acesso em 5 abr 2020.

LIMA, L. N.; LIMA, M. L. C. Medicalização da educação: investigação acerca da produção bibliográfica brasileira. **Revista Cesumar**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 463-477, jul/de 2017. Disponível em <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/6146/3121>. Acesso em 18 fev 2019.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

KAMERS, M. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, abr 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v18n1/a10v18n1.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

KANTOVISKI, A. L. L.; VARGENS, O. M. C. O cuidado à mulher que vivencia a menopausa sob a perspectiva da desmedicalização. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, [S.l.], v.12 n. 3, p. 567-570, 2010.

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 5, n. 1, p.115-137, mar 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a08.pdf>. Acesso em 24 fev 2019.

MATOS, L. D. Mind map como instrumento psicopedagógico de mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 395-404, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a09.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.), **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais e doenças de indivíduos** (p. 71-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.2010.

MOYSÉS, M. A. A. et al. Na contramão da patologização. In.: Lucia Masini, L. et al. Caderno Temático n° 33 – **Patologização e medicalização das vidas**: reconhecimento e enfrentamento - parte 1. São Paulo: CRP 06. · 1ª Edição, 2019. Disponível em: <https://www.crp.org/uploads/impresso/2712/2REvRIZxOwmcqcla4uOjLBNciVBD6yAr.pdf>. Acesso em 9 abr. 2020.

NAKAMURA, M. S. *et al.* Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 423-429, dez 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a13.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

NETO, F. K.; SANTOS, R. A. N. TDA/H e o Neurocentrismo: reflexões acerca dos sintomas de desatenção e hiperatividade e seu lugar no registro das bioidentidades. **Vínculo**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 38-44, maio 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v10n1/a07.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

PASSONE, E. F. K. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? **Estilos clin.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 400-421, dez 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v20n3/a04v20n3.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

RIBEIRO, L. S. C.; GONÇALVES, M. Ritalina e seu uso no Brasil. **Psychiatry On-line Brazil**, Botucatu, v. 20, n. 4, abr 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n34/aop1510.pdf>. Acesso em 25 jul 2019.

RITALINA. ® (cloridrato de metilfenidato). Novartis Biociências SA. Bula de remédio. Disponível em [http://www.anvisa.gov.br/datavisa/fila\\_bula/frmVisualizarBula.asp?pNuTransacao=24848562016&pIdAnexo=4017454](http://www.anvisa.gov.br/datavisa/fila_bula/frmVisualizarBula.asp?pNuTransacao=24848562016&pIdAnexo=4017454). Acesso em 21 jul 2019.

SIGNOR, R. C. F.; SANTANA, A. P. O. A outra face do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 39-54, mar 2015. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/19700>. Acesso em 5 abr 2020.

SILVA, D. C. R. Medicalização e controle na educação: o autismo como analisador das práticas inclusivas. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 41, p. 109-117, dez 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n41/n41a08.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

SOUZA, M. P. R. *et al.* Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 601-610, dez 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00601.pdf>. Acesso em 4 abr 2020.

TAVERNA, C. S. R. Medicalização de Crianças e Adolescentes. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 169-171, jun 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/18.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

VIÉGAS, L. S.; HARAYAMA, R. M.; SOUZA, M. P. R. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, set 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n9/1413-8123-csc-20-09-2683.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

VIZOTTO, L. P.; FERRAZZA, D. A. A infância na berlinda: Sobre rotulações diagnósticas e a banalização da prescrição de psicofármacos. **Estud. psicol.**, Natal, v. 22, n. 2, p. 214-224, jun 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

ZOLA, I.K. Medicine as an institution of social control. **The Sociological Review**, p. 487-504, 1972.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. bras. crescimento desenvolvimento humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, abr 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/13.pdf>. Acesso em 5 abr 2020.

Artigo recebido em: 23.02.2020

Artigo aprovado em: 15.07.2020

## Em busca de vestígios e sinais de um professor em formação experiencial: O que revelam suas narrativas autobiográficas?

Looking for impressions and signs of a teacher in formation through experience: What shows your autobiographical narratives?

Gustavo Lopes FERREIRA\*  
Maria Luiza de Araújo GASTAL\*\*  
Maria Rita AVANZI\*\*\*

**RESUMO:** Interpretamos duas narrativas autobiográficas de um dos autores do artigo, buscando responder às questões: Como esse contar sobre a história de vida de um professor colabora para a formação docente? Que contribuições as abordagens (auto)biográfica e a hermenêutica trazem às narrativas e à formação de professores? Na interpretação das narrativas utilizamos a noção de tempo de Ricoeur (2010) e de aprendizagens experienciais de Josso (2010). As histórias estão preenchidas por imagens-vestígios e imagens-sinais. Na narrativa, a memória resgata do passado imagens-vestígios enquanto a expectativa evoca acontecimentos que ainda não existem na forma de imagens-sinais, antecipando o futuro. Então, o brincar de ser professor na infância funcionou como uma imagem-vestígio que a memória do narrador resgatou no presente. Ao ser trazida para as narrativas, essa brincadeira antecipou um futuro que está presente, sua condição de professor. Como conclusão encontramos que: a) os estudos (auto)biográficos podem favorecer a reflexão do professor, de modo que se volte sobre sua própria história de vida e possa tornar-se sujeito de sua formação; b) pela escrita das narrativas o sujeito ganha existência, sintoniza-se com a sua história, atualizando-a, revisitando imagens de um tempo vivido consigo mesmo, com outras pessoas e em diferentes contextos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Movimento (auto)biográfico. Narrativas autobiográficas. Aprendizagem experiencial.

**ABSTRACT:** We interpreted two autobiographical narratives from one of the authors of this paper, trying to answer the questions: How does this telling about a teacher's life history reflect on the teacher training? What contributions the (auto)biographical and hermeneutics approach can bring to the narratives and the teacher training? To interpret the life histories we used the notion of time by Ricoeur (2010) and the experiential learning by Josso (2010). We realize that the stories are replete with impression-images and sign-images. In the narrative, memory recovers from the past impression-images whereas the expectation recovers events which still don't exist in the form of sign-images, by anticipating the future. Therefore, playing at being a teacher in childhood worked as an impression-image which the narrator's memory recovered in the present. By being brought to the narratives, this play anticipated a future which is present: the narrator as a teacher. We searched for the meanings of the experiences lived by the narrator throughout life and what took him/her to teaching. We concluded that: a) the (auto)biographical studies can favor the teacher's reflection so that he/she is able to return to his/her own life history and become a subject of his/her training; b) by writing the narratives, the subject gains existence and attunes himself/herself to his/her own history by updating it and revisiting images from a time lived with himself/herself, with other people and in different contexts.

**KEYWORDS:** (Auto)biographical Movement. Autobiographical narratives. Experiential learning.

\*Mestre em Educação, Instituto Federal Goiano (IF Goiano), <http://orcid.org/0000-0002-4385-2962>, [gustavolofer@gmail.com](mailto:gustavolofer@gmail.com).

\*\* Doutora em Ecologia, Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas (NECBIO/UnB), <http://orcid.org/0000-0002-1686-8475>, [malugastal@gmail.com](mailto:malugastal@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação, Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas (NECBIO/UnB), <http://orcid.org/0000-0003-1509-7098>, [riomaria@gmail.com](mailto:riomaria@gmail.com)

## 1 Introdução

Como me tornei o professor que sou hoje? Como minha trajetória de vida me constitui como professor? Questões derivadas de Nóvoa (2013), pelas quais o primeiro autor deste texto foi perseguindo respostas, ao escrever sua história de vida. Isso se deu por meio de narrativas autobiográficas produzidas durante o doutorado, na disciplina “Narrativas autobiográficas, pesquisa e formação docente”, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB), ministrada pelas professoras, Maria Luiza Gastal e Maria Rita Avanzi.

O primeiro autor produziu duas narrativas que se complementaram. Na primeira, foi mobilizado pela pergunta “Como cheguei até aqui?”, algo amplo e que comportou as mais variadas interpretações. Na segunda, escreveu sobre um “momento-charneira” (JOSSO, 2010). Explicaremos esse termo na terceira parte do texto. Cada relato escrito foi compartilhado com o grupo da disciplina, que fazia um exercício de “escuta sensível” (BARBIER, 2007) e de “edição solidária” (DE LA FUENTE, 2007).

A escuta sensível é uma proposta de René Barbier (2004) e a edição solidária de Lili De La Fuente (2007). Essas ideias não estiveram presentes em um momento específico da disciplina, elas atravessaram todos os encontros e estiveram ali, mesmo quando não as percebemos.

A escuta sensível, em linhas gerais, está apoiada na empatia, na aceitação incondicional do outro, na busca por se colocar em seu lugar. Recusamos julgar as pessoas, enquadrando-as em lugares que consideramos “corretos”, e desta forma, nos permitindo deixar levar pelo encontro com o outro, abrindo-nos ao desconhecido. Para a escuta sensível, essa atitude de abertura é acompanhada pela presença meditativa (um estado de hiperobservação, de suprema atenção) e de uma atenção dos cinco sentidos (BARBIER, 2004).

Na edição solidária recomenda-se uma edição com o mínimo de interferência na estrutura do que foi relatado, procurando editar sem dissertar, propondo perguntas claras e precisas. A edição solidária se deu nos momentos em que todos participantes da disciplina, discentes e professoras, atuaram como editores do texto dos demais, sempre no sentido de ajudá-los a dizer mais claramente aquilo que queriam dizer, suspendendo julgamentos ou juízos de valor (DE LA FUENTE, 2007). A abertura proposta pela escuta sensível foi primordial para buscarmos conhecer o outro em sua complexidade, e desta forma, ajudá-lo a contar mais sobre sua história, apoiados pela edição proposta solidariamente pelo grupo.

Este texto tem como referência duas narrativas produzidas pelo primeiro autor durante essa disciplina. Por meio delas pôde realizar a investigação de sua própria trajetória, em diálogo com os outros participantes. Precisamos confessar que reconsideramos em vários momentos a escrita deste texto por imaginar “A quem poderia interessar a história individual de um professor? Será que essas narrativas não tratam de questões particulares logo, irrelevantes para outras pessoas?” Respondemos as preocupações recuperando uma citação de Ferrarotti (2010, p. 43), “todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social”. E assim, refletimos que, a história não se dá no vazio, porém é contada no interior de um contexto investigativo, então, ela pode encontrar ressonância em outros sujeitos que compartilham do mesmo contexto sociocultural e que, portanto, podem padecer de vivências semelhantes às do autor das narrativas.

Percebemos a potencialidade das narrativas que, ao serem interpretadas e compreendidas coletivamente, podem contribuir para o campo da formação de professores. É uma das nossas pretensões com a escrita deste texto apontar desejos, conflitos e caminhos trilhados por um sujeito que em sua trajetória viveu acontecimentos que o trouxeram até a docência. Interpretamos as narrativas buscando respostas às questões: O que esse contar sobre a história de vida de um professor colabora para a formação docente? Que contribuições a abordagem (auto)biográfica e a hermenêutica trazem às narrativas e à formação de professores?

Na interpretação das narrativas utilizamos a noção de tempo de Ricoeur (2010) e de aprendizagens experienciais de Josso (2010). Além de nos apoiar em Larrosa (2015), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2009) e Bolívar (2002). Construimos este texto como uma trama que enreda nosso esforço interpretativo dos acontecimentos narrados, os quais rememoram imagens de um professor imaginado ainda na infância e que tiveram relevância na constituição do professor de hoje.

Baseados em Ferrarotti (2010) consideramos que as narrativas não são simples relatórios de acontecimentos, mas uma reapropriação sintética da vida e da interação social estabelecida com os grupos em que vivemos e compartilhamos as histórias. A narrativa faz emergir uma história que congrega, em uma totalidade, acontecimentos em um complexo único e concreto de relações (RICOEUR, 2010). Tais acontecimentos só adquirem sentido enquanto estão inseridos nessa totalidade que lhes confere uma razão de ser. Assim, na história narrada, “os acontecimentos se organizam em função de “motivos” ou “temas” que unificam e delimitam nela subconjuntos” (RICOEUR, 2010, p. 271-271).



Até aqui expusemos as intenções e as justificativas para a escrita deste texto e apresentamos as questões básicas que enfrentaremos ao longo do artigo. Na segunda parte, discutiremos alguns conceitos estruturantes como, subjetividade, experiência, narrativa e método (auto)biográfico. Na terceira e quarta parte, faremos um exercício interpretativo das narrativas produzidas pelo primeiro autor. Nesse processo, fomos em busca de sentidos para as experiências vividas ao longo da vida e que o levaram até a docência. Nas conclusões, voltamos à dinâmica vivida ao longo da escrita, escuta sensível, edição solidária e interpretação, buscando destacar as contribuições desses elementos à formação da subjetividade do autor das narrativas e ao campo da formação de professores.

Esclarecemos que na terceira e quarta parte, dedicadas à interpretação das narrativas, encontram-se trechos retirados das narrativas autobiográficas do primeiro autor, por isso, escritas em primeira pessoa do singular. Como o artigo foi tecido em conjunto com as duas professoras ministrantes da disciplina pela qual o narrador produziu suas narrativas, optamos por construir as outras partes do texto em primeira pessoa do plural.

A proposta é interpretarmos as duas narrativas pensando-as como um texto único, cujo processo de escrita, escuta sensível e edição solidária fez com que o narrador principal resignificasse os acontecimentos à medida que os ia narrando. Em conjunto, fizemos um ir e vir por entre essas histórias, resgatando dimensões em que antes não se havia pensado, e a partir disso pudemos traçar possíveis sentidos para a docência.

## **2 Conceitos principais**

Entendemos a subjetividade como o fundamento que sustenta as narrativas autobiográficas e como eixo da interpretação dos relatos. A subjetividade tem a dimensão do singular, do que nos torna únicos, porém, mais do que isso, carrega a dimensão social na qual cada um de nós, como indivíduo, está imerso. Para Ferrarotti (2010, p. 44), o sujeito “reapropria-se do seu meio social, o mediatiza, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade”.

É com essa noção de subjetividade que, ao olharmos para as narrativas autobiográficas, percebemos ligações com o social, com as circunstâncias e urgências vividas nos/pelos momentos relatados. Por essa feição é que as narrativas não se reduzem a um subjetivismo, mas se conectam com o mundo exterior, fazem referências ao contexto sócio-histórico.

Desse modo, procedemos à interpretação das narrativas, ora buscando a “paisagem exterior” da ação, ora a “paisagem interior” do pensamento e das intenções (BOLÍVAR, 2002). Assim, intentamos de um lado, traçar um retrato da realidade interna do narrador da história, revelando marcas de sua subjetividade que estão ligadas aos sentimentos, percepções, desejos, medos e experiências. De outro lado, buscamos inscrever isto em um contexto externo que tenha significado e sentido na realidade social concreta.

Aludindo a Ricoeur (2010), Gentil (2010) afirma que as narrativas trazem à linguagem outras dimensões da experiência humana do mundo, expondo a irrefutável mediação simbólica e da linguagem em nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos.

Semelhantemente, Bolívar (2002, p. 4) explica que “a narrativa não somente expressa importantes dimensões da experiência vivida, senão que, mais radicalmente, medeia a própria experiência e configura a construção social da realidade”. É assim que compreendemos que as narrativas autobiográficas interpretadas criaram uma realidade própria, a partir dos acontecimentos narrados, revelando que a experiência acontece na e pela elaboração na linguagem.

As narrativas autobiográficas estão intimamente conectadas à experiência do sujeito, pois é dela que o indivíduo se serve para contar sua história. Nas palavras de Benjamin (2012, p. 216) “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores”. De mesmo modo, Ricoeur (2010, p. 129) lembra que “contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas”. Compreendemos que todos nós, enquanto sujeitos humanos, estamos enredados em histórias que aguardam para serem contadas. Parece existir, portanto, uma história potencial ou incoativa, anterior à história narrada: “a história acontece com alguém antes que alguém a conte” (RICOEUR, 2010, p. 129). A partir disso, o que o primeiro autor deste texto realizou em suas narrativas foi a transformação de suas histórias potenciais em histórias contadas, colocando seus relatos para a leitura do outro, na busca por significações.

Por meio das narrativas educativas, Josso (2010) acredita ser possível retirar da experiência aquilo que foi aprendido pelo sujeito em seu itinerário formativo. Para encontrar as aprendizagens advindas da experiência é necessário um exercício investigativo sobre o próprio processo de formação. Logo, o trabalho com narrativas autobiográficas torna-se um meio privilegiado de formação e de investigação, “porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas” (JOSSO,

2010, p. 71). O sujeito, ao investigar retroativamente aquilo que lhe aconteceu ao longo de sua vida, se forma, na medida em que elabora as aprendizagens realizadas experiencialmente.

Como se pode perceber, a experiência é uma ideia que permeia fortemente o trabalho com as narrativas autobiográficas. Para Larrosa (2015, p. 48), “a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”. Logo, é pela experiência que nos formamos. Não uma experiência no sentido daquilo que acontece, daquilo que passou, mas do quanto esses acontecimentos, ao passarem por nós, foram capazes de nos transformar, de nos constituir.

A fonte do conteúdo da experiência é aquilo que aconteceu ao sujeito aparecendo na forma de “recordações-referência”. Este termo foi empregado por Josso (2010, p. 40) para fazer referência aquilo que foi aprendido pelo sujeito experiencialmente nas circunstâncias da vida. Essas circunstâncias ao passarem pelo sujeito o marca, o choca, o constitui e dá forma a sua existência e personalidade - isso é formativo.

Dessa perspectiva, compreendemos que o sujeito-narrador está em formação pelas vias das suas experiências individuais e coletivas. Cabe pensarmos que “o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência” (LARROSA, 2015, p. 48).

Depreendemos com Ricoeur (2010) que, a experiência e as aprendizagens experienciais, não são acessíveis diretamente, sendo necessário um trabalho de expressão por meio da linguagem para que se possa compreender o que foi experienciado. Pois bem, é assim que as narrativas autobiográficas entram em cena, como um meio pelo qual se pode revelar a autointerpretação que cada um faz sobre o seu processo de formação e, conseqüentemente, alcançar a compreensão de si e dos seus saberes experienciais.

A utilização de material (auto)biográfico na Educação acompanha as mudanças ocorridas nas Ciências Sociais, tendo suas raízes na Escola de Chicago, nos anos de 1920 (BOLÍVAR, 2002). A partir desse marco houve uma reorientação na forma de se compreender os fenômenos sociais, passando a ser valorizada uma postura mais reflexiva, em que a subjetividade é o centro para a compreensão da realidade (BOLÍVAR, 2002).

Bolívar (2002), considera as narrativas mais do que uma simples metodologia, sendo uma verdadeira ontologia. Esse fundamento ontológico concebe o mundo como linguagem. É nos jogos de linguagem que o mundo ganha existência, que o indivíduo se interpreta e cria a

realidade. Portanto, a autointerpretação dos sujeitos, por meio das narrativas, é essencial para a compreensão de uma dada realidade.

De modo mais específico, Franco Ferrarotti (2010) indica as marcas do método biográfico. Uma delas é a possibilidade de se ler a realidade social a partir do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Outro destaque é que o método pode ter como base materiais autobiográficos (narrativas, relatos orais, entrevistas narrativas). Uma terceira marca é o componente de interação pessoal, o qual complexifica a relação estabelecida entre observador-observado.

Além desses aspectos, ressaltamos o papel das singularidades das narrativas como forma de afirmação da impossibilidade de um conhecimento generalizável. Os conhecimentos produzidos pelas narrativas, para Bolívar (2002, p. 11), funcionam “por meio de uma coleção de casos individuais em que de um se passa ao outro, e não de um caso a uma generalização”.

Uma das pretensões do trabalho com narrativas autobiográficas é compreender os sentidos atribuídos pelo sujeito à sua história de vida. Essa busca pelos sentidos tem um fundamento hermenêutico. A hermenêutica é uma prática e teoria da interpretação e da compreensão, operando sob a lógica da reflexão<sup>1</sup> (FINGER, 2010). Especificamente, “a investigação hermenêutica direciona-se a dar sentido e compreender (frente a explicar por relações de causa-efeito) a experiência vivida e narrada” (BOLÍVAR, 2002, p. 6).

Para Chiené (2010, p. 140) a hermenêutica convida o sujeito a “confrontar-se com a sua própria narrativa e fazer a reconstrução do sentido do texto servir para mediatizar a compreensão da sua experiência de formação”. Tendo a hermenêutica de Ricoeur (2010) como fundamento, o texto foi a unidade principal considerada, sendo o suporte sobre o qual fizemos a interpretação das narrativas autobiográficas, não esgotando os sentidos possíveis, mas procurando considerar as significações que o grupo da disciplina propôs. Conforme Fonseca (2009, p. 7), “compreender é sempre mediado por uma interpretação dada pelo o outro”.

Na hermenêutica de Ricoeur (2011), o texto e seu sentido se autonomizam do sujeito, portanto, não se trata de revelar as intenções do autor por detrás do texto, mas antes de “explicitar o movimento pelo qual um texto abre um mundo de certa forma adiante de si mesmo” (RICOEUR, 2010, p. 138). O texto, no caso a narrativa autobiográfica, ao fixar um

---

<sup>1</sup> Cabe explicitarmos o modo particular como a hermenêutica filosófica compreende a “reflexão”. Enquanto as tradições críticas das ciências sociais se afirmam na diferença e no contraste com o acontecimento sobre o qual refletem, a hermenêutica visa a mediação e a unificação com o acontecimento. Dito de outro modo: a reflexão na hermenêutica filosófica não está separada do ato de interpretar, além disso esta tradição filosófica não aposta no potencial emancipatório da reflexão, tal como a filosofia crítica o faz.

discurso na escrita, transcende as próprias condições psicossociológicas de produção de seu autor, abrindo-se a uma série ilimitada de leituras, também situadas em contextos socioculturais diferentes (RICOEUR, 2011). Assim, o leitor tem participação decisiva na composição do texto, recontextualizando-o de outra forma pelo ato de leitura.

Esse entendimento da hermenêutica encontra ressonância na abordagem (auto)biográfica. Durante o processo de escrita o autor das narrativas procedeu em consonância ao que postula Chiené (2010), uma análise coletiva, colocando-se também no papel de intérprete de sua própria narrativa e da narrativa alheia, oportunizando certo distanciamento do texto. É considerando as diferentes posições do outro diante das narrativas autobiográficas do primeiro autor que encontramos juntos um caminho para interpretá-las e chegar à compreensão de nós mesmos e do sujeito em sua singularidade.

### **3 Um exercício interpretativo das narrativas autobiográficas**

Em um dos encontros da disciplina “Narrativas autobiográficas, pesquisa e formação docente”, ao ler um dos seus relatos, o primeiro autor compartilhava sobre sua infância e seu encantamento com a escola. Nesse momento uma das professoras, fazendo uma escuta sensível, ponderou que sua história trazia as marcas de um menino que brincava com “essa coisa de ensinar”. Diante de tal colocação o narrador ficou a se perguntar: Será que era esse mesmo o sentido que queria dar a sua história? Até que ponto sua infância teve impacto no professor que hoje é?

Somente quando teve contato com as edições solidárias propostas pelos outros integrantes da disciplina é que se deu conta de que sua infância, especialmente o brincar de escolinha, o constituiu um professor-menino, que se presentifica no professor-adulto que se tornou. De menino a adulto, de professor-menino que brincava de dar aulas para as paredes, ao professor-adulto que “brinca” de formar professores, o que se passou? Como as experiências infantis e escolares afetaram a sua maneira de ser docente?

Interpretamos suas narrativas a partir da pergunta de Josso (2010) “Como tenho eu as ideias que tenho?” e chegamos a esta questão ao realizarmos uma reflexão sobre seu processo de formação. Portanto, estamos focados no “como se tornou” o professor-adulto, a partir das aprendizagens que fez ao longo das suas experiências. De um lado, estão as experiências da sua trajetória escolar conectada à infância, e ao sentido que o ensinar e aprender foi sendo

construído por ele. Do outro lado, estão as experiências da sua trajetória profissional, desde a entrada na universidade até a atuação como professor da rede federal de educação.

O sujeito-narrador pôde se reencontrar com elementos da sua história de vida que somente após exercício interpretativo ganharam consistência e sentido para a totalidade do que foi relatado. As narrativas foram constituídas por recordações que pudemos considerar, diante do que coloca Josso (2010), como experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construiu de si mesmo e do ambiente humano e natural.

#### **4 Do professor-menino ao professor-adulto**

A conversa começa quando outro dia um primo me confidenciou que sempre soube que eu seria professor. Como ele chegou a essa conclusão? Bem, eu acho que isso tem a ver, porque desde que eu era criança gostava de brincar de “escolinha”. Eu passava horas e horas trancado no quarto brincando de ser professor. Pegava os livros e cadernos dos meus irmãos mais velhos e mesmo sem entender nada eu adorava criar coisas novas a partir do meu mundo, do que sabia. Lembro-me das tais equações de 1º e 2º graus, fazer conta com letras, como assim? Assumindo a postura de um professor eu tinha que dar conta do assunto, foi então que começava a imaginar como poderia resolver tais contas (Trecho inicial retirado da narrativa do primeiro autor).

Desde muito cedo, antes mesmo de iniciar sua vida escolar, ele já se imaginava como um professor. Aos poucos a brincadeira serviu como uma forma de estudos dos conteúdos escolares que começara a aprender. Na “escolinha” tentava imitar a postura dos professores, seguindo até mesmo os rituais tão comuns de uma sala de aula como, chamar atenção dos alunos, passar a lição no quadro, explicar o conteúdo e corrigir exercícios.

Desde que iniciei minha vida de estudante com seis anos de idade sempre me pegava vivendo na pele de um professor, era um menino que se encantava com os materiais escolares e que adorava brincar de escolinha. O tempo foi passando e essa identificação com a profissão docente só aumentou (Trecho retirado da narrativa do primeiro autor).

Percebemos que à medida que progredia nas séries escolares, ia crescendo sua admiração pela profissão docente, o que talvez tenha relação direta com seu comportamento, sempre respeitoso pelos professores. Mais do que isso, essa admiração pela profissão se traduzia na insistência em brincar de escolinha, mesmo depois, na adolescência, quando se pegava a explicar o conteúdo e a fazer esquemas no quadro tão imaginário quanto os alunos.

Brincava de escolinha quase que diariamente, às vezes contava com minha irmã ou com algum primo. [...] Quando ia brincar com minha irmã eu não gostava de ser aluno, queria sempre ser professor. [...] até nos dias de hoje, quando tenho que estudar para alguma prova, seminário, aula ou palestra me pego ensinando a mim mesmo, explicando calmamente o conteúdo.

Durante todo o tempo que passei na escola, como aluno, sempre admirei meus professores, tinha o maior respeito e os considerava profissionais bem-sucedidos. Na verdade, no fundo eu acreditava que eles viviam uma boa vida, tinham carro, casa, eram inteligentes, eram pessoas dignas e respeitáveis. Talvez por esses motivos eu sempre tenha me visto na pele e na vida de um professor. Isso ficou especialmente forte quando ingressei no 1º ano do ensino médio, na E. Agrotécnica Federal de Uberlândia (Trechos retirados da narrativa do primeiro autor).

Será que o passado é algo que acabou? Que ficou para trás? Ricoeur (2010) se indaga sobre o tempo tomando as “Confissões” de Santo Agostinho como base. Suas reflexões se dão ao enfrentar inicialmente duas questões: O que é o tempo? Como podemos medi-lo? Uma das mais importantes compreensões de Ricoeur (2010, p. 40), que caminha no sentido de resolver essas indagações é de que: “o tempo está ‘na’ alma e encontra ‘na’ alma o princípio de sua medida”. A partir disso, depreendemos que a passagem do tempo é dada pela representação abstrata de um sujeito, “revelando aspectos irreduzíveis à representação do tempo linear” (RICOEUR, 2010, p. 109).

O filósofo nos revela que, antes mesmo de utilizarmos instrumentos para medir o tempo já o descrevemos como uma forma de nos situarmos, expressando-o a partir da linguagem disponível em nosso meio. Por estarmos no tempo, ele pode ser contado por nós, de maneira existencial e narrativa. Logo, expressões de advérbios corriqueiramente utilizadas se tornam reveladoras da nossa implicação com o tempo: então, depois, mais tarde, mais cedo, até que, enquanto, durante, todas as vezes que, agora que etc. (RICOEUR, 2010).

O tempo narrativo faz a mediação entre o aspecto episódico (datável, localizável) no tempo e o aspecto configurante, em que se estabelecem outras dinâmicas de encadeamento para os acontecimentos narrados (RICOEUR, 2010). É desse modo que o tempo entra em cena narrativamente por meio de um indivíduo que o sente, compara e mede. Ainda para o filósofo, onde quer que os acontecimentos narrados estejam (passado ou futuro) só estão na narrativa de modo presente.

Desse ponto, um desdobramento que muito nos interessou neste processo de interpretação das narrativas foi: Que temporalidade se instaurou na narração? Que realidade a narrativa criou? Ao analisar a questão do tempo e narrativa, Ricoeur (2010) coloca em

suspeição a validade de se conceber o tempo por meio da simples passagem: passado, presente e futuro, como mera sucessão do que já foi, do que está sendo, e do que ainda não foi, respectivamente. Sua proposta é que o tempo se presentifica em quem enuncia, conferindo importância ao presente que se articula com os outros tempos da seguinte maneira: presente do passado, presente do presente e presente do futuro (RICOEUR, 2010, p. 23).

Como isso se evidencia? Pensar que o passado e o futuro estão presentes na narrativa é um exercício interessante, ainda mais quando se tem em mente que, na escrita das narrativas autobiográficas o que se ativa em primeiro plano é a retrospectiva. Explicamos isto valendo-nos de Ricoeur (2010, p. 22), para quem “a narração implica memória”, logo, aquilo que é narrado são elementos retirados da memória; o passado é lembrado não na forma como aconteceu, mas por meio de imagens, sendo rastros deixados pelos acontecimentos que permaneceram no sujeito, na forma de imagens-vestígios (RICOEUR, 2010). Ilustramos isso na seguinte passagem:

Reencontrar a brincadeira de escolinha durante a minha infância me fez pensar na precocidade da minha escolha em ser professor. Desde muito cedo, antes mesmo de ser alfabetizado, já gostava de me sentir um, por meio da brincadeira. Projetava um tipo de professor comprometido e preocupado com o aprendizado dos alunos, assim até hoje continuo perseguindo isso, explicando calmamente e quantas vezes for necessário o conteúdo estudado. [...] Penso que algumas marcas do professor-menino ainda permanecem em mim (Trecho retirado da narrativa do primeiro autor).

Delory-Momberger (2009) afirma que as narrativas também se constituem como um projeto que o sujeito lança sobre si mesmo. Dessa maneira, a narrativa antecipa um futuro anunciado no presente, que se dá em concomitância à reelaboração do passado e aos acontecimentos presentes. Isto confirma o caráter preditivo das narrativas autobiográficas - nelas “temos das coisas futuras uma ‘pré-percepção’ que nos permite ‘anunciá-las de antemão’” (RICOEUR, 2010, p. 23). A passagem a seguir exemplifica a projeção que apareceu na narrativa:

Da brincadeira de escolinha ainda projeto em mim a imagem de uma profissão da qual me orgulho muito, não me deixo abater pelos discursos que colocam os professores como pobres coitados, ou que veem os alunos de licenciatura como infelizes em suas escolhas. Até hoje nunca me abati por essas falas, mas também não sou ingênuo de pensar que na profissão não há dificuldades. Inclusive penso que infelizmente a maior dificuldade talvez seja a falta de prestígio social, econômico e cultural dos professores (Trecho retirado da narrativa do primeiro autor).



Derivando disso, consideramos com Ricoeur (2010) que a memória evoca do passado imagens-vestígios, além de a expectativa já existir na narrativa na forma de imagem, antecipando acontecimentos que ainda não são. O futuro é assim sinalizado como “imagem-sinal” e com isso, as coisas que estão por vir “são antecipadas, anunciadas, preditas, pré-percebidas, proclamadas de antemão” (RICOEUR, 2010, p. 23).

Comprendemos então que no processo de trabalho com as narrativas autobiográficas é possível vislumbrar que a história que cada um conta de si não é fechada em si mesma, mas dá lugar ao porvir, potencializando projeções de futuro possíveis, que podem ser traduzidas em projetos pessoais e/ou profissionais (DELORY-MOMBERGER, 2006). Logo, reconhecemos que as narrativas autobiográficas do primeiro autor apontam que o futuro é o motor da história, é o que a faz ir para frente. Predizer imagens de um futuro e buscar se reconhecer nelas é um projeto dos mais relevantes que a escrita de si dá acesso.

Tendo essas discussões em mente, por meio de Ricoeur (2010), compreendemos que as narrativas autobiográficas do primeiro autor estão preenchidas por imagens-vestígios e imagens-sinais. Imagens-vestígios capturadas a partir da sua reflexão retrospectiva, do lembrar sua vida, e as imagens-sinais, também advindas da reflexão do passado e do presente colocadas sob a forma de expectativas que foram lançadas a partir das suas experiências de vida. Dessa forma, o brincar de escolinha seria uma imagem-vestígio, que sua memória resgatou no presente. Ao trazer para as narrativas essa mesma brincadeira anunciou, predisse ou antecipou um futuro que está presente, sua condição de professor. Dessa maneira, podemos considerar que brincar de escolinha constitui também uma imagem-sinal dos acontecimentos que se desenrolaram mais adiante do tempo.

Interpretamos que o professor-menino foi uma forma que o narrador encontrou de devolver à profissão docente sua dimensão criativa, prazerosa, até infantil. De tanto brincar de ser professor acabou se tornando um. O autor das narrativas autobiográficas retoma essa escolha nas histórias trazendo os motivos que contribuíram para tal decisão e faz isso exaltando o modo como se comportava nas aulas, sua atitude responsável com a escola, o gosto pelos materiais escolares, a admiração pelos professores, em especial uma de Biologia do Ensino Médio, cujo incentivo, mais tarde, foi fundamental para a escolha do curso superior no qual se formou. Conforme revelam as passagens seguintes:

[...] encontrei no caminho uma professora que ensinava Biologia com muita empolgação, percebia o quanto ela gostava do conteúdo e sentia-se realizada com o que o fazia. Logo, ela passou a me inspirar e a cada dia eu me encantava

pela Biologia. [...] seu incentivo foi fundamental para que eu prosseguisse nessa escolha [...].

Não fui aprovado em Ciências Biológicas [na primeira tentativa]. Fiquei triste porque eu queria muito, mas não tinha conseguido nota suficiente. Não desisti e fui fazer cursinho pré-vestibular [...]. Lá eu aprendi Física de verdade, que inclusive me valeu muito quando fui professor de 9º ano. [...] Esse cursinho contribuiu em muito para minha aprovação nas Ciências Biológicas, fiquei em 4º lugar no vestibular de julho de 2006 (Trechos retirados da narrativa do primeiro autor).

Ainda que a escolha pela docência parecesse algo natural, para o narrador o momento de decisão sobre qual curso superior fazer foi difícil. Naquela situação, viveu o conflito entre seguir os seus desejos, frustrando assim a família, os colegas de classe e a igreja que frequentava na época ou ter uma atitude conformista e realizar a vontade dos outros. Reconhecemos que ao narrar essa ocasião conflituosa houve o peso do coletivo sobre sua subjetividade. Josso (2010, p. 72) considera que em nosso percurso de vida, por meio da “existencialidade singular-plural”, estamos permanentemente acompanhados por essa tensão entre o coletivo e o individual.

Esse momento de tensão da escolha do curso para o qual prestaria o vestibular, relatado na narrativa, pode ser visto como um “momento-charneira”, dado a sua feição reorientadora em sua trajetória. Os momentos-charneira para Josso (2010) são:

momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos) (JOSSO, 2010, p. 70).

Como estratégia para enfrentar esse momento-charneira, talvez mais como uma forma de refúgio, quando se inscreveu para o vestibular, marcou duas opções de curso. Em primeiro lugar, Ciências Biológicas (o que realmente queria) e em segundo Odontologia (convencido de que talvez pudesse gostar, foi uma escolha mais motivada para agradar os outros do que a si mesmo). Evidenciamos a situação conflituosa da sua escolha profissional nas seguintes passagens:

Confesso que por algumas pressões, principalmente de colegas de turma e da família, me senti abalado para escolher outro curso. Lembro-me que olhava a lista de cursos oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia [...] buscando me imaginar naquelas profissões.

No período de escolha do curso a ser prestado no vestibular me senti desesperado ao ponto de recorrer ao sinal divino, foi quando procurei o pastor da igreja que frequentava na época. [...] ao contrário do que eu esperava o pastor, ao orar, disse que os planos era que eu fizesse Ciências da Computação.

Como pode Deus, logo eu que não gosto de matemática e nem sou tão ligado a computador? Entrei em conflito comigo mesmo [...].

No fundo não acreditei muito no que o pastor disse, talvez por eu conhecer as minhas habilidades e limitações, por saber o que realmente eu queria. Contudo, até o último momento de marcar as duas opções de curso na inscrição do vestibular eu ainda estava em conflito. Na própria fila dos Correios marquei: Ciências Biológicas como primeira e Odontologia como segunda opção. Contrariei a expectativa da família e da igreja. Hoje, com tudo que venho construindo na profissão e na vida pessoal, diante do meu desempenho e das minhas conquistas, vejo que fiz a escolha ideal para mim. Sou realizado como professor e não me vejo fazendo outra coisa [...] (Trechos retirados da narrativa do primeiro autor).

O encontro com esse momento-charneira deu-se durante a escrita das narrativas pelo primeiro autor deste texto. A medida em que o ia escrevendo, tomava consciência da importância daquela situação para sua formação. Também pela escrita dos relatos pôde tomar consciência da relação individualidade *versus* coletividade, que se mostrou como um processo estruturante pelo qual as narrativas ganharam consistência, algo próximo ao que Josso (2010, p. 72-73) denomina de “motivo”, no sentido literário. O motivo seria aquilo que está presente no texto, de modo implícito ou explícito, que tem aspecto de repetição, que o marca ou o atravessa. Dessa mesma autora, em nossa interpretação das narrativas encontramos três motivos principais:

a) Autonomização/conformização: tem a ver com o “jogo da autonomização desejada face a uma conformização esperada pelo meio ambiente” (JOSSO, 2010, p. 74). Nas narrativas esse esforço de autonomização apareceu em diversas passagens: desde a infância, ao relatar que diferente dos outros garotos, o narrador gostava mesmo era de brincar de ser professor. E independente disto, continuava brincando de escolinha, ainda que na maioria das vezes, brincasse sozinho. Outra pista deixada nas narrativas foi o momento de escolha do curso que iria prestar no vestibular. Contrariando expectativas da família, dos amigos e da igreja, escolheu o curso que queria, com o qual se identificava.

b) Responsabilização/dependência: “corresponde a maneira da pessoa se posicionar na comunidade de vida, assumindo as suas escolhas, seus comportamentos e as suas ideias, qualquer que seja o preço social ou afetivo” (JOSSO, 2010, p. 75). Isso apareceu quando o narrador relatou sua decisão por mudar de escola no 2º ano do Ensino Médio, deixando de estudar em uma instituição federal cuja estrutura e ensino eram referência, passando para um

colégio particular, buscando focar mais nos estudos direcionados para o vestibular. Como Josso (2010) relata, a aceitação de responsabilidades pode vir acompanhada pelo desejo de autonomização, e isto fez-se presente quando remeteu à sua opção profissional, em cursar Ciências Biológicas, tomando para si a responsabilidade dessa escolha e, ao mesmo tempo, se autonomizando frente ao desejo dos outros.

c) Interioridade/exterioridade: este processo pode assumir diversas feições e aparecer em diferentes fases da vida. Uma dessas feições é relatada por Josso (2010, p. 75) quando se refere à busca por uma nova formação, relacionada com a necessidade de se ir além do que é conhecido e dominado, tem sua raiz na tomada de consciência de que ainda não se esgotou o potencial e a busca por novas competências. No caso das narrativas interpretadas, isso ficou ilustrado quando o narrador relatou os diferentes investimentos na sua formação profissional, iniciou escolhendo o curso de Ciências Biológicas, partiu para a carreira docente como professor do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo, que cursava o Mestrado em Educação. Após esse momento, começou a atuar como professor efetivo de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ensinando Biologia no Ensino Médio e na Licenciatura em Ciências Biológicas, e mais recentemente acompanhando isto, cursa o Doutorado.

Os trechos seguintes revelam sua trajetória como professor e o aparecimento dos “motivos” elencados acima:

Na minha primeira atuação como professor no Ensino Fundamental, aos poucos fui criando uma forma de trabalhar que conquistou os alunos e os fizeram prestar mais atenção nas aulas. Acho que eu fui nessa época um professor exigente e ao mesmo tempo compreensivo. Os alunos viviam uma dura realidade pelo contexto da escola [...].

Após quase dois anos de contrato consegui ser aprovado no concurso da Prefeitura de Uberlândia e me tornei professor efetivo nessa mesma escola. Ficava surpreso com tamanha confiança depositada em meu trabalho pela diretora. Depois de algum tempo, pela aprovação no concurso do Instituto Federal Goiano, me mudei para o estado de Goiás e comecei a atuar no Ensino Superior, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Meu comprometimento com o planejamento das aulas talvez seja uma marca que me orgulho muito de carregar desde que iniciei na carreira de professor (Trechos retirados da narrativa do primeiro autor).

E no entremeio de todos esses acontecimentos estão os diferentes aprendizados que o narrador tem construído tanto em relação à docência, quanto em relação a sua própria vida. Isso ficou explícito nas narrativas quando diz que até hoje vem perseguindo ser um docente melhor

a cada dia. A formação continuada no interior de uma instituição de ensino seria, conforme Josso (2010, p. 76), apenas a “ponta do iceberg” do seu ser.

Voltamo-nos reflexivamente ao questionamento “Como tenho eu as ideias que tenho?”, buscando revelar nas narrativas autobiográficas as aprendizagens experienciais que o indivíduo fez, enquanto “sujeito que, pela multiplicidade das suas aprendizagens, forja em si qualidades e competências que são atributos que o *eu* se deu a si próprio no decurso das suas aprendizagens” (JOSSO, 2010, p. 77). Neste texto, pela interpretação dos relatos, o narrador fez, em especial, aprendizagens relacionadas ao ser professor, e assim retornamos a pergunta inicial “Como me tornei no professor que sou hoje?”.

Interpretamos que o que foi aprendido pelo professor-narrador em suas experiências são as qualidades de um professor que cultiva a perseverança, o gozo por ensinar, a criatividade, o envolvimento com o trabalho, a disposição em buscar um bom relacionamento com os alunos, a capacidade de elaboração de aulas levando em conta o interesse dos estudantes, a apreciação dos fundamentos estéticos no processo de ensino e aprendizagem, o aprendizado com as qualidades de outros professores.

Em termos de competências docentes, o professor-narrador aprendeu sobre a importância do planejamento na execução das atividades, a autodisciplina para buscar seus desejos, a autonomização das decisões frente à vontade dos outros, além de compreender as dificuldades da profissão professor e a capacidade de não deixar se abater pelo desânimo e pela desilusão em relação a elas. Por tudo isso, compreendemos que o autor das narrativas é um ser em constante formação, inconcluso, e disposto a viver outras experiências junto a vida de professor. Que aprendizagens o aguardarão? Quais aspectos de suas aprendizagens pessoais se encontram com momentos de percursos formativos de outros(as) professores(as)?

## **5 Considerações finais**

Ao longo do processo de escrita, de edição e, principalmente de interpretação coletiva das narrativas percebemos que houve a produção de saberes, um saber de tipo hermenêutico. Este é derivado da interpretação e compreensão do sujeito, fruto da “reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida” (FINGER, 2010, p. 125).

Tendo em vista a importância do ato de narrar-se para a tomada de consciência, consideramos a fecundidade das narrativas autobiográficas como uma forma do sujeito

caminhar para e por si mesmo. Entendemos, conforme Ricoeur (2011), que a linguagem é abertura ao ser ou o local de revelação do ser, e que, portanto, na busca por compreender a narrativa reconstruindo seus sentidos possíveis, o indivíduo toma consciência. Não uma consciência abstrata, anterior, chega-se à consciência.

É assim que o narrador tomou consciência de sua formação enquanto professor ao rememorar que a infância, as relações sociais intensas vividas tanto no espaço escolar quanto na família e igreja, o gosto pela escola e pelo ensino, o constituíram como docente. Mais do que isso, consideramos que o trabalho com as narrativas foi um passo importante para se tornar sujeito da sua formação, pondo-se em uma dupla condição, de investigador e de investigado da sua própria trajetória.

Esse tipo de abordagem (auto)biográfica ressoa diretamente na formação de professores: Como essa abordagem pode enriquecer a formação docente? Conforme Bolívar (2002), essa perspectiva encontrou terreno fértil pela proposta de se romper com a racionalidade instrumental e tecnológica, na qual o ensino é visto como um meio para conseguir determinados resultados. Para esse autor:

A narratividade se dirige a natureza contextual, específica e complexa dos processos educativos, importando o juízo do professor neste processo, que sempre inclui, além dos aspectos técnicos, dimensões morais, emotivas e políticas (BOLÍVAR, 2002, p. 7).

Na mesma direção, Goodson (2013, p. 71) afirma que isso se constitui como o “respeito pelo autobiográfico, pela ‘vida’, uma escola de investigação educacional qualitativa que trata de ouvir o que o professor tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas”. Para Goodson (2013) a abordagem (auto)biográfica vem instituir uma reconceitualização de um modelo de professor-como-profissional para professor-como-pessoa. Pautado nessa visão reconhecemos, tanto quanto Nias (1991, apud Nóvoa, 2013, p. 15) que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”.

A formação de professores, historicamente, é marcada por um modelo de racionalidade técnica. Zeichner (2009) nos aponta que nessa perspectiva os professores fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam. Evidenciamos a permanência desse modelo de formação ainda hoje, mesmo que Diniz-Pereira (2000, p. 51) pontue alguns avanços: “do treinamento do técnico em educação, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade dos anos 80 e, nos 90, um redirecionamento para a formação do professor-pesquisador”.

Desde a década de 1990 aos dias atuais ouvimos a propagação massiva do *slogan* dos professores como profissionais reflexivos. A adesão à reflexão não é, evidentemente, um problema. A questão é quando esta se torna uma mercadoria e funciona como um conceito esvaziado de sentido.

Defendemos que a reflexão não seja apenas inserida como mais um modismo acadêmico na formação de professores e nas investigações sobre tal temática - “necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor-principiante, como professor-titular” (NÓVOA, 1999, p. 18). Com esse mesmo autor percebemos nos estudos (auto)biográficos importantes dispositivos para a reflexão do professor, como possibilidade para que este se volte sobre sua própria história de vida, e com isso, possa tornar-se sujeito de sua formação. Implicada nesse procedimento há uma dupla feição que é ativada: de investigação, visando construir conhecimento sobre a própria experiência e de formação, advinda deste processo reflexivo no contato com as aprendizagens experienciais.

Outra ação interessante pode ser vista no âmbito da documentação narrativa de experiências pedagógicas tratada por Suárez (2018). Destacamos desse trabalho e no nosso a importância do narrar-se em um coletivo como forma de construir um espaço horizontal de co e autoformação, combinando instâncias de trabalho coletivo e individual.

As experiências relatadas nas narrativas autobiográficas do primeiro autor carregam marcas da sua singularidade e, decorre disso talvez, a impossibilidade de um conhecimento generalizável. Desse modo, não tivemos a pretensão de que as experiências narradas possam ser transpostas ao outro, muito menos aplicadas em outros contextos, entendendo que as narrativas variam de pessoa para pessoa, e dependem do contexto em que estão inseridas.

O que fica evidenciado é que pela escrita das narrativas o sujeito-professor ganhou existência, pois ao escrevê-las sintonizou-se com a sua história, atualizando-a, revisitando as imagens que o constituem. São imagens de um tempo que foi vivido consigo mesmo, com outras pessoas e em diferentes contextos. Na dinâmica de escrita, edição e interpretação coletiva dos relatos o narrador se colocou como um sujeito ativo sobre seu processo formativo, e diante disso, cabe reivindicarmos que na experiência há um espaço privilegiado de aprendizado e de formação.

## Referências Bibliográficas

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livros, 2004.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOLÍVAR, A. “De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p 1-26, 2002.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

DE LA FUENTE, L. O. **Como editar pedagogicamente los relatos de experiencias?** Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Autêntica Editora, 2000.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, M. As implicações sociopistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FONSECA, M. J. M. Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur. **Millenium: Revista do Instituto Politécnico de Viseu**, Lisboa, n. 36, maio 2009.

GENTIL, H. S. Introdução. In: **Tempo e Narrativa**. t1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. XI-XXII, 2010.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 2013. p. 63-78.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NIAS, J. Changing times, changing identities: griviening for a lost self. In: BURGESS, R (Ed.). **Educational Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 2013.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.



RICOEUR, P. **Hermenêutica e Ideologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. t. 1.

SUÁREZ, D. Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. In: FURLANETTO, E. C. et al. (Orgs.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, p. 29-42, 2018.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Artigo recebido em: 22.06.2020

Artigo aprovado em: 16.08.2020

## A prática docente na Educação de Jovens e Adultos: construindo novas possibilidades

The teaching practice in Young and Adult Education: building new possibilities

Diego LUTZ\*

Aline Reis Calvo HERNANDEZ\*\*

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a possibilidade de novas práticas na Educação de Jovens e Adultos, apontando para novos horizontes para esta modalidade de ensino. Esta reflexão teve como ponto de partida a prática de Estágio, no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A realidade da EJA no país nos mostra que, embora seja uma modalidade diferente da educação regular, as práticas ali estabelecidas refletem velhas práxis docentes centradas no conteúdo, sem considerar os sujeitos, sua história, sua realidade e necessidades. Neste sentido, a partir do trabalho desenvolvido com a metodologia dos Projetos de Aprendizagem (PA), considerando os sujeitos como foco central da prática docente, buscou-se transformar o espaço da sala de aula em um ambiente dinâmico, de interação, de práticas colaborativas e aprendizagem, explorando os espaços escolares e as tecnologias da informação e de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Empoderamento. Aprender.

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the possibility of new practices in Youth and Adult Education, pointing to new horizons for this type of teaching. This reflection had as its starting point the practice of Internship, in the Distance Education Degree course at the Federal University of Rio Grande do Sul. The reality of EJA in the country shows us that, although it is a different modality from regular education, the practices established there reflect old teaching praxis centered on the content, without considering the subjects, their history, their reality and needs. In this sense, based on the work developed with the Learning Projects (PA) methodology, considering the subjects as the central focus of teaching practice, we sought to transform the classroom space into a dynamic environment, of interaction, of collaborative practices and learning, exploring school spaces and information and communication technologies.

**KEYWORDS:** Young and Adult Education. Empowerment. Learn.

### 1 Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar e refletir sobre a prática de Estágio Supervisionado<sup>1</sup> do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD) da Universidade

\* Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), <https://orcid.org/0000-0002-8540-0905>, [diegolutz@hotmail.com](mailto:diegolutz@hotmail.com).

\*\* Pós-Doutora em Psicologia Social (PUC/RS), Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Líder do grupo de pesquisa Psicologia Política, Educação, Memórias e Histórias do Presente (POLEMHIS/CNPq), <https://orcid.org/0000-0001-5413-319X>, [alinehernandez@hotmail.com](mailto:alinehernandez@hotmail.com).

<sup>1</sup> Realizado no segundo semestre do ano de 2018.

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado numa escola pública estadual, localizada no bairro Sarandi, no município de Porto Alegre, motivada a partir de estudos da Interdisciplina Educação de Jovens de Adultos no Brasil, decorrendo de uma necessidade de aperfeiçoamento da práxis pedagógica enquanto docente. O objetivo do PEAD reside no aperfeiçoamento de profissionais em formação contínua, refletindo sobre as práticas e desafiando-os a repensá-las, buscando a participação dos estudantes enquanto protagonistas no processo de construção do seu conhecimento, mediados pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

De acordo com o definido na legislação vigente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018). Além disso, a mesma legislação aponta que a oferta da EJA pelos sistemas de ensino deverá propiciar *oportunidades educacionais apropriadas*, considerando as características dos sujeitos que a frequentam, bem como *seus interesses, condições de vida e trabalho* (BRASIL, 2018), entre outros.

Friedrich (et. al. 2010, p. 405) destaca que:

[...] Uma reflexão sobre a educação aponta para a educação de adultos como resultado da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola. Sendo assim, as iniciativas em EJA, em sua grande maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro e as questões mais incisivas no tocante a esta afirmação dizem respeito às propostas de governo criadas de acordo com as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante.

Cumprido destacar que é dever do poder público propiciar o acesso à EJA, estimulando a permanência do aluno trabalhador na escola, estabelecendo um conjunto de ações integradas que permitam que isso ocorra. Na prática, se observarmos a oferta na EJA no país, podemos apontar uma realidade que caminha na contramão da legislação, principalmente no que diz respeito às condições e à forma como ela é ofertada.

Friedrich (et. al. 200, p. 405) lembra que

[...] Não se pode refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos sem relacioná-la diretamente à forma como a sociedade está estruturada. Os cursos de alfabetização de adultos existem, exatamente, pela falta objetiva de oportunidades educacionais que garantam às crianças o acesso à escola, bem como à sua permanência, haja vista os altos índices de evasão e repetência evidenciados nas estatísticas sociais.

Hara (1992) pontua, ainda, que várias dificuldades concernentes à Educação de Jovens e Adultos estão no cerce desse processo, que envolvem desde a prática docente que não considera os saberes e experiências dos sujeitos ali presentes e, ainda, das enfrentadas pelos adultos, seja de trabalhos exaustivos, condições sociais etc. A autora destaca ainda que, em muitas situações de ensino na EJA, as práticas estão centradas em cópias, leituras de textos didáticos que não dialogam com a realidade de jovens e adultos ou não despertam interesse, atividades repetitivas etc. Hara (1992) alerta sobre os desafios de trabalhar com jovens e adultos na EJA, principalmente no que se refere à motivá-los e engajá-los ao processo escolar. Para a autora, se trata de um desafio de ordem política, que exige que a prática docente possibilite aos estudantes que se reconheçam como sujeitos, com sua identidade, pertencimento a uma realidade e com história própria.

Muitas vezes, os conteúdos programáticos são apresentados sem ancoragens com as experiências pessoais, familiares e profissionais desses estudantes e na dimensão didática, envolvem práticas "infantilizadas" aprendidas nos cursos de graduação em Pedagogia voltados à Educação Infantil e Anos Iniciais, pouca exploração de temas transversais (direitos humanos, diversidade, trabalho, gênero e sexualidade) que despertam interesse desse público alvo e são concernentes ao desenvolvimento de muitos conteúdos. As metodologias e avaliações padrão - para toda a turma - sem atentar para as especificidades e níveis de leitura, escrita e outras competências presentes na heterogeneidade de uma turma de EJA também podem ser fatores agravantes ao processo de ensino. Em muitos casos, a EJA acaba tornando-se uma cópia do ensino que já era ofertado na escola regular, com práticas tradicionais, transmissão de conteúdos, desconsiderando os sujeitos que ali estão.

Com relação à formação de professores para atuar na EJA, Paiva e Fernandes (2016) discutem que os Cursos de Graduação em Pedagogia do país têm enfoque, prioritariamente, na Educação Infantil e Anos Iniciais não desenvolvendo competências docentes específicas à atuação na EJA, sem aprofundamento nas especificidades de seu público-alvo e didática própria. Assim, muitos docentes da EJA aprendem na prática e mediante formações continuadas.

[...] Sujeitos de direito, portanto, permanecem interditados da escolarização, e esta, quando ofertada, esbarra nos limites de uma formação precária e insuficiente de professores, do ponto de vista dos fundamentos epistemológicos e teórico metodológicos que atendam especificidades e necessidades do público jovem e adulto. (PAIVA, FERNANDES, 2016, p. 30).

Os sujeitos que frequentam a EJA são distintos, de realidades diversas, sendo que, muitas vezes, a educação escolar não é a sua prioridade, haja vista as dificuldades pelas quais passam. Por isso, a necessidade de tornar a prática um ato político, constitutivo dos sujeitos, como ferramenta para seu desenvolvimento. Friedrich (et al., 2010, p.406) lembra que:

[...] Com um público específico que traz consigo sequelas de experiências frustradas ao longo da vida, o adulto chega à EJA com uma bagagem cultural diversificada, habilidades inúmeras, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o seu mundo. Muitos se encontram humilhados pela condição de excluídos da escola por diferentes razões: necessidade de trabalho, reprovações sucessivas, por não se terem adaptado às normas da escola, por não terem conseguido aprender o necessário para sobreviver neste mundo científico e tecnológico em que vivem. Chegam e encontram a mesma escola que os excluiu há anos com propostas pedagógicas que não contemplam as suas expectativas e escolas com regras específicas e generalizadas. Este, além de outros aspectos leva ao alto índice de evasão observada nos programas de EJA na atualidade. Esse fracasso pode ser explicado, principalmente, por problemas de concepção epistemológica e pedagógica entre o concebido pelas propostas oficiais e o vivido por esta comunidade no âmbito escolar.

Muitos desses aspectos foram encontrados na turma em que foi realizado o estágio, em uma classe de Anos Iniciais, em turma unidocente, cuja prática pedagógica em curso não considerava a realidade dos educandos e as ações propostas eram desconexas de suas realidades e necessidades, a taxa de frequência era muito baixa, além de muitos alunos oriundos das classes regulares apresentarem histórico de reprovações. Neste sentido, é preciso que a

[...] EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber. Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático. (BRASIL, 2000, p.67).

A escola estadual onde foi realizado o estágio está situada no bairro Sarandi, um dos maiores do município de Porto Alegre. Atende ao Ensino Fundamental completo, sendo que durante o dia, oferta regular e, à noite, a modalidade EJA. A turma onde a prática foi realizada era denominada de Totalidade 2<sup>1</sup>, sendo que corresponde do 3º ao 5º ano. Possuía doze alunos

---

<sup>1</sup> Até o início do estágio, a turma era atendida de forma multisseriada, sendo que a professora titular também leciona para a Totalidade 1, equivalente ao 1º e 2º anos, com cinco alunos matriculados.

regularmente matriculados, embora nove eram assíduos, sendo três do sexo feminino e seis do sexo masculino, todos residentes no bairro, próximos à escola. As idades da maioria dos alunos situavam-se entre 14 e 20 anos, sendo a aluna com maior idade de 66 anos. Dois alunos da turma eram considerados "especiais", por apresentarem grandes dificuldades de aprendizagem.

A partir da realidade observada na turma de estágio, procurou-se responder à pergunta: *como tornar a EJA num espaço de transformação dos educandos em sujeitos protagonistas do seu aprender?* Buscando transformar o espaço da sala de aula, a metodologia utilizada foi o trabalho com Projeto de Aprendizagem (PA), com a temática da “Identidade”, construída coletivamente com os educandos, que resultou numa experiência em que os alunos eram o foco central de trabalho, tornando-os ativos em suas aprendizagens. O reconhecimento do processo de aprendizagem como dinâmico e ativo (HARA, 1992), permite que o situemos como um ato de conhecimento.

Por todo exposto, este o presente artigo tem por objetivo descrever e analisar a prática desenvolvida no Estágio Supervisionado, etapa obrigatória do PEAD, realizado numa turma de EJA no período noturno, cujo PA desenvolvido teve como foco os estudantes, mediatizado pelo uso da tecnologia, tornando-os ativos e participativos no processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento enquanto sujeitos. O espaço da sala de aula foi transformado num ambiente dinâmico, participativo e colaborativo contribuindo para mostrar novos horizontes à Educação de Jovens e Adultos.

## **2 Pressupostos teóricos**

O Projeto de Aprendizagem (PA) constitui-se numa metodologia/pedagogia de práticas, cujo foco propõe a autonomia dos alunos em práticas de pesquisa. É possível desenvolver o PA com diferentes turmas, idades e modalidades, respeitando o tempo e espaço de cada aluno. Na prática, envolve em uma metodologia ativa, em processo, que não exige seguir etapas rígidas; à medida em que o trabalho vai sendo desenvolvido as interlocuções e etapas vão acontecendo. Há diferentes maneiras de trabalhar com os alunos e produzir conhecimento: debate, estudo, experimentação, jogos, material concreto, tecnologias, trabalho com projetos de aprendizagem, sempre partindo da curiosidade.

A situação de projeto de aprendizagem pode favorecer especialmente a aprendizagem de cooperação, com trocas recíprocas e respeito mútuo. Isto quer dizer que a prioridade não é o conteúdo em si, formal e descontextualizado. A proposta é aprender conteúdos, por meio de

procedimentos que desenvolvam a própria capacidade de continuar aprendendo, num processo construtivo e simultâneo de questionar-se, encontrar certezas e reconstruí-las em novas certezas. Isto quer dizer: formular problemas, encontrar soluções que suportem a formulação de novos e mais complexos problemas. Ao mesmo tempo, este processo compreende o desenvolvimento continuado de novas competências em níveis mais avançados, seja do quadro conceitual do sujeito, de seus sistemas lógicos, seja de seus sistemas de valores e de suas condições de tomada de consciência. (FAGUNDES, SATO, MAÇADA, s.d. p. 24).

A vontade de aprender, de colaborar, de buscar fonte para que se possa trabalhar com o tema do projeto, demonstra claramente uma nova significação do aprender. Fagundes, Sato e Maçada (s.d., p.16) alertam que é fundamental que a questão a ser pesquisada parta da curiosidade, das dúvidas, das indagações do aluno, ou dos alunos, e não imposta pelo professor. Isto porque a motivação é intrínseca, é própria do indivíduo. O trabalho com PA na EJA possibilita ampliar as possibilidades de interação e participação dos estudantes, para ultrapassarmos as práticas tradicionais desenvolvidas nesta modalidade, motivando-os a persistirem e serem frequentes às aulas, tornando-as atrativas, participativas, desafiadoras.

A metodologia de trabalho com PA requer uma atenção e planejamento do professor e, embora haja um planejamento para sua realização, o andamento do mesmo reserva muitas surpresas e momentos que enriquecem a aprendizagem, além de constantes trocas entre os alunos. O foco da ação passa a ser os alunos, que têm papel ativo na pesquisa. Os professores devem ser os mediadores nesse processo de construção do conhecimento, encorajando os alunos a buscarem, serem questionadores, terem prazer de aprender e saber porque e para que serve o que estão aprendendo. Fagundes, Sato e Maçada (s.d., p.16) explicam que

[...] Quando o aprendiz é desafiado a questionar, quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe é permitido formular questões que tenham significação para ele, emergindo de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais, passa a desenvolver a competência para formular e equacionar problemas. Quem consegue formular com clareza um problema, a ser resolvido, começa a aprender a definir as direções de sua atividade.

O professor passa do papel de transmissor para mediador do conhecimento, no qual os alunos têm participação ativa na pesquisa, discussão e troca de ideias. O aprendizado é compartilhado - um aprende com o outro.

[...] A competência do aluno para formular e equacionar problemas se desenvolve quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas

dúvidas e quando lhe é permitido formular questões que lhe sejam significativas, pois emergem de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais. (FAGUNDES, SATO, MAÇADA, sd. p.19).

A escolha do tema identidade partiu das inquietações dos próprios estudantes, possibilitando-lhes maior engajamento em relação às suas aprendizagens. A proposta de trabalhar com a identidade e realidade dos educandos deu sentido aos processos de pesquisa, estudos, uma vez que eles se sentiram envolvidos e o contexto teve significado para eles, possibilitando uma leitura do “seu mundo”.

Olhar e pensar a EJA implica em tecer pressupostos da teoria de Paulo Freire (1996) para a importância da Educação de Jovens e Adultos no processo de empoderamento dos sujeitos e transformação social do nosso país. Um conceito muito importante da teoria de Freire, o empoderamento, constitui num ato social e político. Relacionado à potencialidade criativa e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento e potencialização das capacidades dos sujeitos.

[...] Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade-recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 135).

Freire e sua teoria são profundamente otimistas. Ele defende a possibilidade e necessidade da mudança na escola, uma vez que ela tem importante papel na transformação social. Esta mudança é ao mesmo tempo política e pedagógica, pois a escola é um lugar de luta e de esperança; por isso, deve ser de qualidade e para todos.

A EJA assume papel central neste processo, uma vez que seu público-alvo tem característica e história próprias, precisam ser considerados no processo, transpondo os limites da simples condição de espaço de aprender para um espaço de transformar.

A Pedagogia de Freire propõe uma educação humanista-libertadora, com base no diálogo e na dialogicidade, categorias centrais de um projeto pedagógico crítico. Neste sentido, é forma propulsora do pensar crítico-problematizador, uma práxis social comprometida com o processo de humanização, que deve ser o eixo das ações na EJA. Freire (1993) propõe um projeto de alfabetização em permanente diálogo com a realidade dos educandos, com base na ação-reflexão-ação sobre a ação práxiológica docente, sobre as relações, limites e potencialidades da teoria colocada na prática. Para ele, o processo de alfabetização é um ato de conhecimento, de leitura do mundo, em que a práxis pedagógica adquire um papel político. A



Pedagogia de Freire implica num projeto educacional e sociopolítico com vistas à mudança social, à autonomia e ao empoderamento social, mediante a leitura do mundo, o acesso à palavra.

Para que isso ocorra, é fundamental que a sociedade brasileira compreenda a finalidade da escola pública, principalmente no momento político em que vivemos no Brasil, em que a democracia e as políticas públicas educacionais estão fortemente ameaçadas e sucateadas. Faz-se necessária a recuperação do sentido e da função da escola pública, como esfera pública de participação democrática, envolvendo as comunidades escolares, fazendo análise de conjuntura, promovendo instâncias dialógicas e práticas participativas e inclusivas, perspectivando as mudanças sociais que desejamos.

Educar é um ato político que permite às pessoas o acesso ao conhecimento da sua realidade, de seus direitos, de suas potencialidades. Para isso, é necessário desenvolver uma pedagogia libertária que veja a escola como um espaço de cultura, que planeje a escuta e a identificação dos saberes de todos. Isso possibilitará a compreensão de que realizar o projeto pedagógico numa escola é realizar um projeto político, com práticas de cidadania.

Outro aspecto que merece relevância foi o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), ferramentas que possibilitaram a curiosidade e um ambiente interativo e desafiador para os estudantes. As TICs ainda são pouco exploradas nas escolas públicas, principalmente na EJA. De acordo com a pesquisa TIC Educação 2018, realizada pelo Centro Gestor da Internet do Brasil por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, mostra que 98% das escolas urbanas têm ao menos um computador com acesso à internet e que 62% das escolas rurais não têm computador para uso dos alunos; somente 43% do total de alunos faz uso das tecnologias nas escolas como ferramentas para aprendizagem.

As TICs apresentam um universo de possibilidades de uso pedagógico em sala de aula, possibilitando ao mesmo tempo *interatividade* e *interconectividade* (FAGUNDES, SATO; MAÇADA (s.d.). As autoras alertam:

[...] A grande maioria das metodologias educacionais, e de suas tecnologias, que atualmente são ensinadas nos cursos de formação de professores, mostram-se ineficientes para ajudar o aluno a aprender e desenvolver novos talentos. Não se sabe ajudá-lo a alcançar o poder de pensar, de refletir, de criar com autonomia soluções para os problemas que enfrenta.

Pelo exposto, urge a necessidade de revisitarmos as práticas da EJA, no sentido de propiciar um maior protagonismo dos sujeitos, reconfigurando o espaço da sala de aula, explorando novas ferramentas, aliadas às TICs, garantindo à todos o acesso, a permanência e o sucesso escolar. É hora de dar voz e vez aos sujeitos da EJA, valorizando esta modalidade e pagando nossa dívida histórica com relação à oferta e qualidade que merece.

O Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014) traça importantes diretrizes e metas com relação à EJA. Além de estabelecer como diretrizes a erradicação do analfabetismo; a universalização do ensino; a superação das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade da educação; entre outras, ao longo de suas metas são estabelecidas diversas estratégias que visam garantir acesso a esta modalidade de ensino. Por fim, cabe destacar a meta 10 e suas onze estratégias, tratam especificamente da oferta da EJA aliada à educação profissional, em nosso plano decenal, cuja vigência encerra no ano de 2024.

[...] Há que se preocupar com o cidadão que busca a EJA nos diferentes espaços, tanto na cidade, como no meio rural, pois as formas de ensinar se constituem em desafios, considerando o compromisso social e profissional com a comunidade. (FRIEDRICH et. al. 2010, p. 404)

### **3 Análises e discussões sobre a pedagogia do Projeto de Aprendizagem**

Durante os meses de setembro e outubro de 2018 realizou-se o acompanhamento da rotina da EJA, a fim de conhecer a escola, sua estrutura, funcionamento e as práticas ali desenvolvidas. Esta oportunidade apontou desafios, uma vez que a professora unidocente, nas turmas dos Anos Iniciais, desenvolvia uma prática completamente tradicional, com o uso do quadro e caderno, exclusivamente, em função do atendimento de mais de uma turma na mesma sala de aula. Além disso, havia pouca ou quase nenhuma interação entre os estudantes, que deveriam copiar as atividades, resolvê-las para em seguida, a professora corrigi-las.

Neste contexto, desenvolver a metodologia do PA já apresentava um desafio inicial, de romper aquela estrutura tradicional que prevalecia, buscando a interação e participação ativa dos estudantes, que até então não aconteciam.

O acompanhamento anterior da turma foi fundamental para o planejamento do tema a ser desenvolvido no PA, porque surgiu a partir de uma atividade proposta pela professora titular, inicialmente com objetivo único de uma produção escrita, visando estimular o potencial dos

alunos. Foi assim, que surgiu o tema “Identidade”, com o qual passamos a trabalhar ao longo da prática docente, de outubro a dezembro daquele ano.

Por este motivo, ao iniciar a prática, foi necessário esclarecer aos alunos a metodologia a ser utilizada e o tema escolhido, sugerida por eles mesmos a partir das observações anteriores, por meio de atividade proposta pela professora titular através da atividade "Se eu fosse", que gerou muitas indagações, curiosidades e posicionamentos dos alunos.

Como atividade inicial, os alunos se apresentaram informando seu nome, local do bairro onde moravam e o que mais quisessem falar sobre si mesmos. Concluída esta parte, receberam uma folha com o título "Quem sou eu..." com a imagem de uma digital, tendo por objetivo introduzir a atividade, em que cada um deveria preencher informações sobre sua vida. Todos os alunos conseguiram realizar a atividade. Alguns apresentaram mais proficiência escrita e textual, já outros solicitavam auxílio na escrita e na expressão de algumas palavras. A atividade motivou-os muito, pois se entusiasmaram em construir uma narrativa sobre seus lugares de moradia e sobre si mesmos. A última atividade propunha elaborar um autorretrato, em que cada aluno, partindo da sua descrição, registrasse através de desenho como enxergava a si próprio. Como não havia espelho na sala, utilizamos o celular e a câmera, para que os alunos com dificuldades pudessem se observar e fazer o seu autorretrato.

Seguindo, cada um se descreveu para os demais e apresentou o autorretrato produzido. Alguns alunos tiveram muitas dificuldades em informar o nome da rua em que residia, fato que foi solucionado por meio do auxílio dos próprios colegas, que os conhecem e sabem onde residem. Os colegas também contribuíram na apresentação dos que conheciam e cada um teve de falar aspectos sobre os demais, quando puderam perceber semelhanças e diferenças entre seus modos de vida e o dos colegas. Outro aspecto trabalhado foi a escola, a motivação que levou cada um dos estudantes a procurar a EJA e retornar os estudos.

Assim, a primeira semana, constituiu o trabalho com as metas iniciais do Projeto de Aprendizagem, que consistiram em fazer levantamento de questões de interesses dos alunos, a escolha do tema do PA a ser desenvolvido (meta 1), bem como levantamento das certezas, dúvidas e informações prévias acerca do tema escolhido (meta 2).

Para além das dificuldades iniciais, foi um momento muito rico de interação em sala de aula, face às várias curiosidades dos alunos e a vontade que eles tinham de conhecer mais seus colegas. As práticas desenvolvidas no PA evidenciaram a motivação e o envolvimento dos alunos com as propostas, pois além de se envolverem e realizarem as atividades, buscavam e

traziam para as aulas mais informações e materiais relativos ao tema do projeto: informações sobre o bairro e familiares, sobre si mesmos, sobre suas preferências, identificações, gostos etc. Cabe destacar que, até então, os alunos estavam acostumados a trabalhar individualmente, sem nenhuma interação com os colegas. Desde o início do planejamento da prática, após a observação preliminar, buscamos organizar o PA no sentido de integrar os alunos, visando explorar diversas formas de interação e colaboração.

Outra atividade propositiva foi a de configurar parte da sua constituição histórica familiar, por meio da árvore genealógica. Tiveram facilidade em registrar seu nome e dos pais, porém dos avós paternos e maternos gerou maiores dificuldades, o que necessitou fazerem uma consulta aos seus pais em casa (parte dos alunos não tem o documento da certidão de nascimento na escola, substituído pela carteira de identidade, pois foi um documento que consultamos para realizar a atividade).

Concluída esta etapa, passamos a outro objetivo que era se conhecer e reconhecer em espaços distintos. Foram realizadas atividades de localização no espaço, com a utilização de mapas do Brasil, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, localização do bairro onde residem, necessitando de uma orientação clara do professor sobre a conceituação de país, estado, município e bairro, que são conceitos que os alunos costumam confundir frequentemente. A utilização do mapa político do Brasil foi imprescindível para a compreensão dos diferentes espaços, bem como, a relação de pertencimento a diferentes tipos de espaços. De modo semelhante, apoiados no mapa do Rio Grande do Sul, com o objetivo de localização do município como parte do território do estado e, concluindo, explorando o mapa da cidade, compreendendo que está dividida em regiões, denominadas como bairros. O objetivo era a localização do bairro onde residiam, situando-os espacialmente dentro da cidade.

Esta parte foi consolidada por meio da utilização do laboratório de informática da escola, pouco ou quase nada utilizado pelos professores e alunos da EJA na escola. A atividade que foi desenvolvida, utilizando o *google maps*, objetivava que cada aluno deveria localizar sua casa e traçar o trajeto que faz todos os dias da casa para a escola. Após, utilizando a ferramenta que permitiu que explorassem a rua, "andando" da sua casa até a escola no caminho que fazem todos os dias; cada aluno também mostrou em que rua estava sua casa, inclusive mostrando a própria casa para os demais.

Outra atividade que realizamos foi a busca de imagens do bairro utilizando o *google* imagens. Eles chegaram à conclusão, por meio da conversa que estabelecemos, de que nas

imagens encontradas só apareciam alagamentos nas ruas e "paredão" (expressão que usam para designar a presença da polícia em busca de bandidos, drogas e mortes ocorridas). O mesmo aconteceu com as notícias encontradas, somente de enchentes e envolvendo acontecimentos policiais. As análises sobre o predomínio dessas imagens e notícias foram muito interessantes, pois os alunos deflagraram processos de ordem social e estrutural que configuram o bairro, tais como os processos de opressão sofridos, a violência policial, condições de classe, contextos de precarização e vulnerabilidades.

Em contraposição, trabalhamos os aspectos positivos do bairro, listados por eles, destacando bons espaços de convivência como praças e parques, com destaque para os três principais pontos de convivência do bairro, que foram localizados com o uso do *google maps*. Sobre notícias de aspectos positivos do bairro, os alunos desconheciam. Então, apresentamos ações relacionadas à associação de moradores, que anualmente, em novembro, realizam um jantar-baile para arrecadar dinheiro que é utilizado no Natal para compra e distribuição de brinquedos para crianças carentes do bairro, o que foi elogiado por todos, pois desconheciam essa ação. Aprovaram a iniciativa e chegaram à conclusão de que deve haver outras boas notícias, mas que infelizmente não são divulgadas.

A utilização do laboratório de informática passou a ser parte esperada das aulas, já que o estranhamento inicial havia sido vencido, pois residia no desconhecimento do uso da tecnologia e a forma de manusear o computador e a internet. As aprendizagens construídas nesta aula foram consolidadas para ações que tiveram sentido, significado para os estudantes, que por meio da tecnologia exploraram o mundo real, onde vivem, se reconhecendo sujeitos pertencentes a um bairro e comunidade.

A cada semana de prática na EJA, novos sentimentos, inspirações, novas aprendizagens surgiam em minha carreira docente. O fazer pedagógico tornou-se algo com sentido, pois além da interação com os alunos, a execução do planejamento das atividades, existe tudo aquilo que não estava previsto no planejamento, uma vez que o mesmo não é rígido. Em nossas trocas, diálogos, uns aprendemos com os outros. Como morava no mesmo bairro onde atuava, assim como meus alunos, aprendemos juntos sobre este espaço, suas dificuldades, potencialidades, bem como, sobre os sujeitos/alunos que frequentam a EJA. Nas conversas formais e informais, que surgiram em nossas interações, se fundaram as relações de conhecimento e confiança. Por meio delas pudemos conhecer um pouco mais de cada um, suas origens, dia-a-dia, suas aspirações e desejos, alcançando os objetivos previstos no PA que estava sendo desenvolvido.

Ao longo desta caminhada, já estávamos desenvolvendo a meta 3, relativa à realização das atividades previstas para essa etapa. Outra atividade realizada também representou uma gama de aprendizagens para todos. Destacamos a uma simples atividade, pensada como parte do PA "Identidade", que resultou no convite à vice-diretora do turno da tarde, que atua há mais de 40 anos na escola. O objetivo da atividade, do convite, era relatar aos alunos o histórico da escola, passando pela escolha do nome, das mudanças ocorridas no seu espaço, número de alunos, professores e contar aspectos que constituem o histórico da escola no bairro. A atividade foi além do espaço da sala de aula e da própria escola, abrangendo inclusive a história do bairro. Houve grande interesse e participação dos alunos, já que muitos familiares estudaram na escola. A vice-diretora nos contou sobre a primeira sede da escola, que ficava em outro local do bairro, cuja mudança ocorreu em função do crescimento do bairro e do aumento do número de famílias. O espaço atual era antes uma praça, que foi cedida pela prefeitura ao estado, onde havia um banhado, sendo que nos primeiros anos, a cada chuva, todo o pátio alagava. As primeiras construções eram as famosas "brizoletas" (de madeira, típicas do governo Brizola). Mas a surpresa da conversa, foi que no meio de todo o percurso, surgiu à explicação sobre as origens dos nomes das ruas e do próprio bairro, em homenagem aos heróis inconfidentes e à rainha Elizabeth.

Assim, esta conversa, além de atender a um objetivo inicial do projeto "Identidade" sobre a escola e seu espaço no bairro, nos ajudou a entender a constituição do espaço do próprio bairro e da origem da designação das ruas, que até então desconhecíamos. Visitamos todos os espaços da escola, incluindo as salas e área física, que é muito ampla. Soubemos das mudanças que ocorreram na infraestrutura da escola e dos projetos futuros para utilização e aproveitamento do espaço, cuja necessidade é construção de uma quadra coberta, com iluminação, para oferta de mais um espaço para os alunos, incluindo a EJA e para a prática de esportes e atividades físicas, que atualmente não ocorrem no turno da noite por falta de espaço adequado e iluminação.

Também desenvolvemos atividades voltadas ao conhecimento e compreensão da realidade da escola. Partimos de um diálogo retomando um pouco da história da escola, mais os conhecimentos que os próprios alunos possuíam da história da escola e as mudanças que observaram ao longo do tempo. Os alunos apontaram a importância da escola para o bairro e suas famílias, já que diversos familiares passaram por ali, mesmo muitos não tendo concluído

o Ensino Fundamental. A escola é uma referência e todos se lembram dela e de seus professores com carinho.

Também analisaram as principais dificuldades que ainda persistem como a falta de professores, os poucos recursos para manutenção da escola, a violência no entorno, dentre outros aspectos. Ao concluirmos esta parte, foi realizada a construção de um texto coletivo, registrando os principais aspectos da história da escola, bem como, seu significado para a turma, destacando os aspectos que tornam a escola uma referência e as dificuldades que precisam ser superadas. É importante registrar que na conversa sobre a escola, apesar de todas as dificuldades apresentadas, é uma importante referência para cada um dos estudantes, pois percebem ligação com sua história de vida e com a de suas famílias.

Nesta fase, já nos encontrávamos sistematizando as aprendizagens construídas ao longo do nosso projeto. Ao longo do semestre, diversas atividades fins foram realizadas com os alunos da EJA visando contemplar as ações previstas no PA que estava sendo desenvolvido. Produções de texto, visando organizar as narrativas e construções realizadas foram fundamentais para sistematizar as aprendizagens construídas no coletivo da turma. Além disso, o que mais enriqueceu todo o processo foram as constantes interações/diálogos estabelecidos entre nós, partícipes deste ambiente de trocas/aprendizagens, vislumbrando novos rumos e possibilidades para a vida de cada um, bem como de superação de desafios.

Ficou evidente a evolução dos sujeitos da EJA mediante o uso da proposta do PA como metodologia de trabalho, atingindo os objetivos propostos. Ao final, todos os alunos que estavam frequentando foram promovidos para a etapa seguinte, superando suas dificuldades, estabelecendo novas metas e objetivos em suas vidas.

Há de se destacar a importância do uso contínuo das tecnologias como recurso mediador das aprendizagens, habituando os alunos ao seu uso e domínio de alguns dos seus recursos básicos, uma vez que até então não faziam uso das TICs em sala de aula. As TICs

podem ajudar a enriquecer os ambientes de aprendizagem, podem ampliar os espaços das salas de aula, podem vencer as barreiras do tempo, podem servir como “próteses” cognitivas, podem ajudar a ampliar os processos socioafetivos e a conscientização, podem ajudar a atender os aprendizes como verdadeiros sujeitos de sua aprendizagem, podem assegurar a intercomunicação coletiva, podem ajudar a criar comunidades de aprendizagem e desenvolvimento. (FAGUNDES, SATO, MAÇADA, s.d., p. 14).

O trabalho com o PA possibilitou transformar os alunos, de sujeitos passivos a ativos em seu processo de construção de conhecimentos, reconhecendo em si mesmos as capacidades e habilidades, dotados de potencialidades, desenvolvendo em maior autonomia, responsabilidade e dedicação. Além disso, permitiu o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos, que passaram a desenvolver um trabalho mais colaborativo e dotados da capacidade de se reconhecer parte e todo de um grupo.

Todo o trabalho foi desenvolvido a partir da criação de vínculos, superando as velhas contradições da EJA, mostrando que novos horizontes são necessários.

#### **4 Considerações finais**

No presente artigo buscamos apresentar uma experiência docente na Educação De Jovens e Adultos, lançando inicialmente o questionamento sobre como tornar a EJA um espaço de transformação dos sujeitos em protagonistas do seu aprender. Buscou-se, mediante reflexões acerca da prática de estágio realizado numa turma de EJA, mediatizados pelo uso da tecnologia e da metodologia do Projeto de Aprendizagem (PA), transformar a sala de aula de um ambiente passivo, num espaço dinâmico de trocas, de interações, de colaboração e interação contínuas. O objetivo foi o de propiciar aos sujeitos experiências de autonomia e participação ativa no processo de construção de conhecimentos.

Ao final, da análise realizada no decorrer da prática, podemos afirmar que o uso do PA possibilita ao docente tornar sua prática mais rica, mais dinâmica, desafiando os alunos constantemente, tornando-os colaborativos e participativos em todo o processo de construção das aprendizagens. Observando a realidade dos alunos ao iniciar o Estágio Supervisionado, e comparando com o final do processo, constatamos que uma transformação foi provocada no espaço da sala de aula. Transformação esta, que além de dinamizar as relações, estimulou que o ambiente se tornasse um espaço constante de trocas, dando voz e vez a todos os estudantes.

Ao trabalhar o PA com o tema “Identidade”, cujo foco era cada aluno reconhecer-se como sujeito dotado de uma identidade própria, identificando suas origens, características, potencialidades, reconhecendo-se como pertencentes a uma comunidade e suas possibilidades de transformação pessoal. Todo foco do PA e as atividades desenvolvidas, deram protagonismo aos sujeitos da EJA, tornando-os ativos durante todo o processo de construção do conhecimento. Todas as ações foram planejadas e executadas pensando nos alunos como partícipes.



O professor passa do papel de transmissor para mediador do conhecimento, pois os alunos têm participação ativa na pesquisa, discussão e troca de ideias. O aprendizado é compartilhado - um aprende com o outro.

Quando faz sentido é mais prazeroso e fácil de aprender. Devemos, enquanto docentes, ser sempre mediadores da aprendizagem: estimular/provocar os alunos, vincular os conhecimentos ao seu cotidiano para que entendam que tudo tem um significado. É importante que estejamos atentos para analisar e refletir sobre o nosso aluno, o ambiente em que ele está inserido, a fim de questioná-los e conseqüentemente, aprofundarmos as pesquisas que estão sendo feitas. Com isso, permite-se a interação e a autonomia e a capacidade de pensar e de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a prática, sobre a realidade, sobre o entorno, os espaços do sujeito.

Desta forma, se observa que a motivação e interesse dos alunos nos projetos desenvolvidos vão além do trabalho que normalmente desenvolvemos em sala de aula. Como os temas surgem dos interesses dos próprios alunos, percebe-se que a aula passa a ter mais sentido, significado. A vontade de aprender, de colaborar, de buscar fontes para que se possa trabalhar com o tema do projeto, demonstra claramente uma nova significação do aprender.

Assim como Freire (1996) nos ensina, educar é um ato político, de empoderamento dos sujeitos. E é assim que devem ser as práticas na EJA, dotando os sujeitos de autonomia, responsabilidades e respeitando suas individualidades.

A prática mostrou que a EJA carece urgentemente de novas práticas e espaços. Para isso, há necessidade de se repensar a formação de professores no âmbito das Instituições de Ensino Superior, para que se lance um olhar sobre os sujeitos que ali estão, considerando-os na práxis docente, por isso “[...] o sujeito educador, precisa de uma sólida formação política e social, para atuar frente às propostas pedagógicas incoerentes com o contexto em que se desenvolvem os programas de EJA” (FRIEDRICH, et. al. 2010, p.404).

Ainda, urge a necessidade de novas políticas públicas com mais atenção à EJA e as condições ofertadas no país, ultrapassando velhas práticas tradicionais de ensino e falta de infraestrutura adequada. O Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente em processo de esvaziamento por parte do governo federal, para o qual a educação é inimiga do desenvolvimento do país, é política fundamental que deve(ria) garantir o espaço que a EJA merece no Brasil.

Assim, podemos afirmar que o trabalho com a metodologia do PA se mostrou uma experiência exitosa, tendo como ponto de partida os sujeitos, suas histórias e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, além das possibilidades que se deram, a partir de sua formação enquanto cidadãos. A utilização das TICs propiciou experienciar novas vivências, dando mais sentido ao processo de construção do conhecimento e de crescimento dos sujeitos.

### Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Educação 2018.** Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores/>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. **Aprendizagens do futuro:** as inovações começaram. Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília: MEC, s/d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FRIEDRICH, Márcia; et. al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro: v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos:** ainda um desafio. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992.  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CEB/CNE 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2019.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: vol. 17, Edição especial, p. 25-42, 2016.

Artigo recebido em: 03.06.2020

Artigo aprovado em: 17.08.2020

## A natureza da escrita nas perspectivas psicológica e histórica: algumas implicações pedagógicas

### The nature of writing in the psychological and historical perspectives: some pedagogical implications

Anderson Borges CORRÊA\*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apontar a escrita como uma modalidade de linguagem gráfica e autônoma, em relação à oralidade, e apresentar algumas implicações pedagógicas para a organização do processo de ensino e de aprendizagem da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz da psicologia histórico-cultural. Para situar a questão abordada e ajudar na discussão, busca-se subsídios teóricos na perspectiva histórica da escrita, por compreender que ela fornece contribuições valiosas para o estudo do signo linguístico e ajuda a esclarecer a confusão – também apontada na psicologia histórico-cultural – em torno da relação supostamente unívoca entre os aspectos oral e escrito dos signos. Por meio de uma revisão conceitual sobre o signo e a escrita, considera-se que a escrita é desenvolvida tanto na história da humanidade quanto na história de cada criança por meio de um processo de apropriação cultural cujo princípio é o uso simbólico do aspecto gráfico para expressar, trazendo à tona a discussão da maneira como hoje se concebe a escrita e a considera como objeto de ensino e de aprendizagem no contexto escolar para favorecer o desenvolvimento cultural das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Signo gráfico. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to point out writing as a graphical and autonomous language type, in relation to oral language, and to present some pedagogical implications for the organization of the process of teaching and learning of writing in the early years of Elementary School, in light of cultural-historical psychology. In order to situate the issue addressed and help in the discussion, it seeks theoretical basis in the historical perspective of writing, for understanding it provides valuable contributions to the study of linguistic sign and helps to make clear the confusion – also pointed out in the cultural-historical psychology – around the allegedly univocal relation between the written and oral aspects of the signs. Through a conceptual review related to sign and writing, it considers that writing is developed either in the history of humanity or in every child's history by means of a cultural appropriation process which principle is the symbolic use of graphic aspect to express, bringing up the discussion about the way writing is assumed and considered nowadays as teaching and learning object in order to support children's cultural development.

**KEYWORDS:** Writing. Graphic sign. Early years of Elementary School.

## 1 Introdução

[...] o escrito não precisa ser perfeito para ser suficiente.

Desbordes

\* Mestre em Educação (UNIUBE/MG), ORCID e e-mail: [anderson.ufu@hotmail.com](mailto:anderson.ufu@hotmail.com)

Conhecimentos adquiridos sobre sistemas de escrita antigos e modernos (CATACH, 1996) e sobre o desenvolvimento da escrita na criança, na perspectiva da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997; LURIA, 2006), criam a necessidade de discutir a maneira como nós<sup>1</sup>, professores e pesquisadores no campo da Educação, concebemos a escrita e a consideramos como objeto de ensino e de aprendizagem no contexto escolar para favorecer o desenvolvimento cultural das crianças em suas máximas possibilidades.

Compreendemos, assim como ensina Vigotski (1997), que a escrita é uma forma cultural de conduta de importância fundamental para o desenvolvimento da capacidade de expressão dos indivíduos, do pensamento, da memória e do ato cultural de ler. Assim como a fala oral e a fala interna, a escrita é uma função discursiva da linguagem, isto é, uma atividade de linguagem realizada por meio de um conjunto de símbolos e signos gráficos, conforme explica o autor. Portanto, compreendemos a linguagem como um conjunto de funções discursivas.

No entanto, conforme já havia apontado Vigotski (1997), ainda que a importância da escrita para o desenvolvimento cultural humano seja evidenciada na produção científica no campo da Educação, o problema da separação da ideia e da técnica tem marcado historicamente as práticas escolares de ensino e de aprendizagem dessa modalidade de linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda hoje, conforme atestam alguns autores, práticas que promovem a decifração do código alfabético (BORTOLANZA; FREIRE, 2019), o traçado de letras e de palavras e a cópia de textos (LUGLE; MELLO, 2015) são identificadas em muitos contextos escolares investigados, indicando o cultivo de uma concepção equivocada de escrita como técnica, cuja apropriação se dá por meio de exercícios de decodificação, sem o estabelecimento de uma situação comunicativa significativa para a criança, ou seja, sem considerar o uso funcional dessa modalidade de linguagem, o que é fundamental, explica Vigotski (1997).

Acreditamos que quando se deixa de aprender a escrita como uma atividade semiótica realizada por meio de símbolos e signos gráficos, com função social (AUTOR, 2018), e se aprende o traçado de letras e a formação de palavras com base nas relações entre sons e letras, esse processo se dá apenas com base na matéria visível que faz parte da constituição da escrita considerada como função psicológica cultural, isto é, em seu sentido prático reduzido, além de

---

<sup>1</sup> Usarei o plural para representar não apenas a minha voz autoral, mas tantas outras que dialogam com meus enunciados, principalmente aquelas reunidas pela perspectiva da Educação Desenvolvimental que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas [...], do qual faço parte e no qual me constituo como sujeito.

percorrer um caminho mais difícil de apropriação dos signos escritos, podendo atrasar e dificultar o desenvolvimento infantil, conforme aponta Vigotski (1997).

Desse modo, assim como defende o autor, a aprendizagem do signo linguístico que possibilita ao ser humano fazer um “relato gráfico sobre algo” (VIGOTSKI, 1997b, p.192) se caracteriza pela apropriação da relação cultural estabelecida entre o significante gráfico e o significado. Nessa perspectiva, compreendemos, como diz Bajard (2014, p. 192), que “o signo linguístico é composto de três entidades: um significado, um significante sonoro – ou sinalizado, no caso do surdo – e um significante gráfico. Cada um dos três, individualmente, tem a capacidade de ativar na memória a totalidade do signo”.

Diante desses questionamentos, o objetivo deste artigo é apontar a escrita como uma modalidade de linguagem gráfica e autônoma, em relação à oralidade, e apresentar algumas implicações pedagógicas para a organização do processo de ensino e de aprendizagem da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz da psicologia histórico-cultural. Para situar a questão abordada e ajudar na discussão da natureza gráfica do signo escrito, buscamos subsídios teóricos na perspectiva histórica da escrita, por compreender que ela fornece contribuições valiosas para o estudo do signo linguístico e ajuda a esclarecer a confusão – também apontada na psicologia histórico-cultural – em torno da relação supostamente unívoca entre os aspectos oral e escrito dos signos, ainda ela que possua divergências conceituais em torno da língua/linguagem em relação à base teórica principal do nosso estudo.

Por meio de uma revisão conceitual sobre o signo e a escrita, consideramos que a escrita é desenvolvida tanto na história da humanidade quanto na história de cada criança por meio de um processo de apropriação cultural cujo princípio é o uso simbólico do aspecto gráfico para expressar. Para isso, apontamos a escrita como um produto cultural de natureza gráfica que precisa ser reconhecido e compreendido, silenciosamente ou dito em voz alta conforme a situação da leitura e a natureza do texto, e que historicamente exigiu dos seus usuários maneiras de ler e de escrever os signos gráficos de modos mais elaborados. Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, apontamos a escrita como uma função psíquica cultural de natureza igualmente gráfica, cuja função se realiza por meio do uso simbólico do aspecto gráfico pela criança.

## **2 A escrita como um produto cultural de natureza gráfica**

A história das práticas de leitura no mundo ocidental testemunha diferentes relações históricas e culturais estabelecidas com o escrito, desde a escrita contínua, que servia principalmente ao ato de ler em voz alta, até a escrita com palavras separadas por espaços em branco, que possibilitou a expansão do ato de ler em silêncio, conforme apontam Cavallo e Chartier (2002) e Svenbro (2001).

Além de evidenciar o papel da leitura no processo do desenvolvimento histórico, as práticas de leitura nos apontam, de certo modo, a natureza da escrita, cuja compreensão, conforme diz Desbordes (1995), tem sido frequentemente relacionada à ideia de que escrevemos como falamos, ou que a escrita reflete os sons da oralidade.

Questionar essa relação entre a oralidade e a escrita, que para muitos parece óbvia, é essencial para começar a compreender, conforme observou Catach (1996), que o mais importante e essencial na atividade de escrita não é a materialidade dos signos, mas o valor que eles veiculam. Segundo ela, ao lidarmos com a escrita precisamos apenas de “referências seguras” (CATACH, 1996, p. 7) que garantam a sua funcionalidade, sem o risco da desorientação diante das variantes mais específicas.

Essa relação essencial da escrita com o valor que ela veicula (seu significado), de acordo com Catach (1996), é cultural e qualquer desvio que a comprometa é considerado absurdo, conforme apontam Cavallo e Chartier (2002) ao mencionarem as práticas de leitura na antiguidade clássica e no tempo helenístico. Segundo eles,

[...] já seguindo os passos dos sofistas e de Aristóteles, surge na época helenística, sobretudo com Dionísio Trácio, uma verdadeira teoria da leitura, que manuais de retórica e tratados gramaticais oferecem mediante um conjunto bastante detalhado de preceitos sobre a expressividade da voz no ato de ler. Sem esta arte de ler, o escrito estará destinado a permanecer como uma série de traços incompreensíveis depositados no papiro. Cada *anagnosis*, “leitura”, individual ou na presença de um auditório, deve ser uma *bypokrisis*, uma “interpretação” vocal e gestual que se esforça o mais possível para expressar gênero literário e as intenções do autor, sem o que o leitor cairia no ridículo. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 16, grifos dos autores).

Assim, a relação entre o escrito e a significação no ato de ler é inegociável, sem a qual o leitor faria papel de tolo. Conforme os autores, a leitura, individual ou pública, foi caracterizada pela realização vocal e gestual para veicular as ideias postas no escrito, não para extrair os sons, pois isso exigiria ocupar a atenção com outros processos mentais. A escrita, nesse sentido, se constituía como traços gráficos visualmente reconhecíveis e compreensíveis

à espera de um leitor que os compreendesse e possibilitasse aos outros sua compreensão pela via da interpretação vocal e dos gestos.

Ler a escrita contínua, para os gregos antigos, implicava o reconhecimento da “sequência gráfica (e não o da letra individual)”, ou seja, “o reconhecimento da sequência gráfica como linguagem” (SVENBRO, 2002, p. 47) por meio da voz, que funcionava como um instrumento de reconhecimento. O acesso a uma quantidade maior de textos, conforme aponta o autor, possibilitou a propagação de um modelo de escrita que buscou mais ainda diferenciar graficamente as palavras (acrescentando o espaço em branco para separá-las) e, com isso, ampliou as possibilidades para uma leitura silenciosa e mais rápida, ainda que esse modelo de leitura fosse utilizado apenas por uma minoria, como os poetas.

No entanto, as diferenciações gráficas da escrita feitas até esse momento não seriam suficientes o bastante para que toda a sociedade tirasse proveito da leitura silenciosa, rápida e inteligível, conforme afirma Svenbro (2002).

Esse modelo de leitura, centrado no significado, explicam Cavallo e Chartier (2002), foi reproduzido no mundo bizantino, na Idade Média. Segundo eles,

[...] em Bizâncio, o modelo de leitura continuava sendo aquele formulado havia muitos séculos por Dionísio Trácio, retomado nos comentários bizantinos ao gramático que prescrevia ao leitor – para qualquer livro – concentrar a atenção no título, no autor, na intenção, na unidade, na estrutura, no efeito da obra, o que exigia, portanto, uma leitura ordenada, uma meditação profunda do texto. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 20).

Mais uma vez fica evidenciada a importância essencial do significado da escrita. Para os romanos, a leitura de qualquer material exigia que o leitor se concentrasse não nas relações entre sons e letras, mas na unidade significativa da obra, no efeito que ela provocava. Disso decorre que a importância do material específico da escrita não poderia ser comparada à relevância fundamental do seu significado, que era atribuído mediante um trabalho intelectual.

A prática de leitura silenciosa que se propagou pela Europa, na Alta Idade Média, corrobora esse fato e aponta a verdadeira natureza da escrita. A leitura era feita “toda pelo olho” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 23) em direção ao significado e servia, principalmente, para “conhecer Deus e para a salvação da alma, de forma que [os livros] deviam ser compreendidos, repensados, até mesmo memorizados” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 23).



É importante lembrar, conforme observa Cavallo (2002), que embora haja quem compreenda que a leitura silenciosa e visual seja um estágio mais elaborado da leitura feita em voz alta, há testemunhos de que na antiguidade “a leitura silenciosa não indicava uma capacidade mais refinada em relação a uma hábil leitura em voz alta” (CAVALLO, 2002, p. 83), mas “parece que se tratava de uma escolha, para a qual influíam fatores ou condições particulares, como o estado de espírito do leitor” (CAVALLO, 2002, p. 83).

Desse modo, a natureza gráfica da escrita, que precisava ser reconhecida e compreendida pelo leitor, silenciosamente ou dita em voz alta conforme a situação da leitura e a natureza do texto, exigiu dos seus usuários maneiras de ler mais elaboradas e, ao mesmo tempo, impulsionou o surgimento de diferenciações técnicas.

As diferenciações técnicas no escrito, conforme explica Parkes (2002), foram desenvolvidas desde a Alta Idade Média, pois os artesãos-copistas irlandeses e ingleses consideravam o latim escrito como uma modalidade de linguagem visual e, por isso, desenvolviam um padrão de convenções gráficas para apresentar os textos e facilitar a compreensão pelos leitores.

Segundo o autor,

Os copistas irlandeses procuravam isolar não só as partes do discurso [com espaços em branco], mas também os constituintes gramaticais da frase latina. Eles tornaram mais clara a pontuação introduzindo novas marcas, nas quais o número de símbolos vai aumentando de acordo com a importância da pausa. Desenvolveram também a *littera notabilior*, ou “letra mais visível”, para dar maior ênfase visual ao início do texto ou da seção. Mais tarde, na Europa continental, os copistas retomaram tal princípio ao incorporar letras características de antigos textos com a finalidade de “exibição”, isto é, para serem usadas como *litterae notabiliores* no início de novas *sententiae*, permanecendo o restante do texto em minúsculas. (PARKES, 2002, p. 110).

Em Roma, por volta do século VI, o uso do códice determinou uma nova maneira de ler, feita página por página e guiada por vários dispositivos (letras iniciais aumentadas etc.), contribuindo para o desenvolvimento de diferenciações técnicas na escrita. Um exemplo citado por Cavallo (2001) é o desenvolvimento da pontuação. Segundo ele,

O códice pontuado (*codex distinctus*) tornou-se norma: a pontuação uniu-se aos outros e cada vez mais numerosos e cada vez mais numerosos dispositivos acionados, visando a uma recepção do texto não mais individual, mas regulada por módulos interpretativos que se reportavam a autoridades reconhecidas. Para Cassiodoro, as *distinctiones*, os sinais de pontuação e os sinais

diacríticos, eram “caminhos” que conduziam aos significados e que, como tantos comentários importantes, instruíam o leitor com a meio clareza. (CAVALLO, 2002, p. 96).

Além da necessidade das diferenciações técnicas no escrito, o desejo de conhecer muitos textos conduziu à necessidade de encontrar métodos para ler mais rapidamente. O próprio conceito de texto sofreu mudanças essenciais em razão da maneira de abordá-lo.

Segundo Hamesse (2002),

Como a produção literária não cessa de crescer a partir do século XII, é preciso encontrar outros métodos de leitura mais rápidos que permitam aos intelectuais tomar conhecimento de um grande número de obras. Esses métodos serão muito diversos. A abordagem visual do texto vai substituir a audição. Daí em diante, será preciso ler depressa e ter os meios de localizar facilmente as passagens que se deseja utilizar e os argumentos indispensáveis ao conhecimento em um domínio bem preciso. (HAMESSE, 2002, p. 127).

Desse modo, fica nítida a compreensão histórica do texto como um produto cultural de natureza visual, e da escrita como um instrumento que se desenvolveu por diferenciações visuais, “permitindo ao leitor reconhecer as palavras por sua imagem global, em vez de decifrá-las por meio de seus fonemas que eram decorados” (SAENGER, 2002, p. 167).

Portanto, conforme defende Desbordes (1996), essas relações históricas entre o escrito e o significado, as mudanças nos modos de ler e as diferenciações técnicas na escrita evidenciam que a compreensão da escrita como a representação da fala oral, por meio das letras, não é uma crença ingênua perpetuada desde a antiguidade.

Os estudos antigos sobre a escrita como produto cultural apontam que ela foi compreendida a partir das relações que estabelece com a oralidade, mas não se confunde com ela. Isso significa para nós, professores e professoras, que é preciso distinguir nitidamente a letra e o som como aspectos pertencentes a modalidades diferentes. Nessa perspectiva, as letras são elementos de uma unidade gráfica compreensível, com as quais não há a possibilidade, nem a necessidade, conforme aponta Desbordes (1996), de forçar uma relação supostamente fiel com os sons. No Brasil, a palavra oral /'tʃiu/ se escreve tio, não tchiu. É uma representação que não pretende ser exata.

A perspectiva que compreende a escrita como uma representação do que se diz oralmente aponta que deveríamos “escrever conforme o que é pronunciado” e que, portanto, “o papel das letras é, de fato, conservar os sons e restituí-los aos leitores, como um depósito”

(QUINTILIANO apud DESBORDES, 1996, p. 24). No entanto, as inúmeras tentativas de representar perfeitamente os sons por meio das letras evidenciam uma infinidade de distinções e, ainda assim, inúteis do ponto de vista do leitor.

Conforme aponta Desbordes (1996),

[...] Uma transcrição fonética multiplicaria em vão as mais finas distinções e não tornaria a escrita igual à palavra viva. [...] Estranha à natureza da escrita, a representação perfeita é [...] inútil: nossos autores dizem, no caso, que se pode confiar no leitor; a escrita representa, de fato, o que há de mais comum a todas as vozes que falam a mesma língua, e o leitor restabelecerá de maneira automática em sua própria voz a aspiração ou a quantidade que não tiverem sido marcadas. Enquanto o escriba e o leitor partilharem a mesma língua, não é necessário um isomorfismo perfeito do escrito e do oral, a forma escrita antes sugere uma forma oral já conhecida. (DESBORDES, 1996, p. 24).

De fato, é possível que o leitor reestabeleça por si mesmo as palavras orais a partir da escrita com a ajuda de “um mínimo de indicações para restituir tanto o som quanto o sentido” (DESBORDES, 1995, p. 184), pois elas não são marcadas graficamente de forma perfeita em relação à oralidade. No entanto, para restituir as palavras é preciso que o leitor compreenda a natureza gráfica e visual da escrita e, desse modo, seja capaz de reconstituir as formas específicas das palavras orais que já conhece a partir do manuseio das palavras escritas que também lhe são familiares.

Em outras palavras, podemos dizer que a criança precisa aprender na escola duas modalidades distintas de linguagem, que podem ser relacionadas convencionalmente (de forma inexata), conforme tentamos mostrar no quadro 1.

Quadro 1: Relação entre a escrita e a oralidade

Modalidade: escrita + significado	Modalidade: oralidade + significado	Relação convencional
Carro	/'karu/	/'karu/ ←→ carro
Uso	/'uzu/	/'uzu/ ←→ uso

Fonte: Elaborado pelo autor

A palavra oral 'karu/ poderia assumir diferentes formatos se quiséssemos escrevê-la utilizando um sistema de representação fonográfica, mas, convencionalmente, e de forma econômica, utilizamos um sistema gráfico significativo de base etimológica e a escrevemos assim: carro. O mesmo acontece com a palavra uso etc.

Isso significa que as formas orais e as formas escritas das palavras, de modo que possam ser utilizadas e relacionadas convencionalmente nos atos comunicativos de forma adequada, precisam ser aprendidas pelos indivíduos em suas especificidades e nas suas relações com os significados. Um fato que esclarece o que queremos dizer é a variação gráfica disponível de substantivos próprios que se identificam com apenas uma palavra oral e que, eventualmente, precisamos aprender a escrever e a ler com os olhos, como Cyntia, Cintia, Cinthia, Síntia, Cintya etc.

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um cenário de ensino e de aprendizagem da escrita como uma atividade semiótica, com função social e realizada por meio do uso de símbolos e signos gráficos exige uma ação intencional e planejada do(a) professor(a).

O domínio teórico-metodológico de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da escrita na criança, como os que se propõe neste artigo, pode possibilitar a realização de uma prática pedagógica capaz de levar as crianças a desenvolverem a capacidade discursiva sem a necessidade de memorizar as relações supostamente estáveis entre fonemas e grafemas, mas se apropriando das palavras escritas a partir da relação simbólica entre significantes gráficos e significados. Isso significa priorizar, na classe, práticas colaborativas de escrita de textos socialmente significativas (um convite, um pedido, uma reclamação etc.); significa, em última instância, escrever junto com parceiros mais experientes culturalmente, como o(a) professor(a), de modo que as crianças tenham acesso às palavras escritas, visualmente, e possam utilizá-las para realizar suas intenções de dizer, frequentemente.

Nesse caminho, a criança perceberá as relações complexas que se dão entre o que falamos e o que escrevemos. Não há motivos para evitar o fato de que escrevemos coisas diferentes do que pronunciamos e falamos em voz alta coisas diferentes daquilo que está escrito. Conforme ensina Desbordes (1995), a escrita não precisa ser perfeita para funcionar bem.

Trata-se de considerar, portanto, que o desenvolvimento da capacidade de escrever envolve um processo de natureza complexa, que se inicia mesmo antes de a criança pegar no lápis pela primeira vez, conforme abordaremos no tópico seguinte, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural.

### **3 A escrita como uma função psíquica: o uso simbólico do aspecto gráfico**

Assim como na perspectiva histórica, a natureza visual da escrita tem importância fundamental para compreender essa modalidade de linguagem como uma função psicológica cultural do ser humano, cuja função é realizada por meio do uso simbólico do aspecto gráfico, desde os primeiros anos de vida da criança.

Para desenvolver a escrita como uma forma cultural de conduta, “um momento decisivo no desenvolvimento da criança – no sentido de determinar as formas de conduta a seu alcance – é o primeiro passo que dá por si só na via do descobrimento e utilização das ferramentas, que realiza no fim do primeiro ano” (VIGOTSKI, 1997a, p. 37, tradução nossa<sup>2</sup>), ou seja, é o domínio dos modos culturais de conduta com o uso de ferramentas (signos).

O desenvolvimento da escrita tem início na primeira infância, quando os bebês utilizam pela primeira vez – porque foram ensinados – um signo visual para significar algo em um contexto social. Segundo Vigotski (1997b),

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança da mesma forma que a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se vincula. (VIGOTSKI, 1997b, p. 186, tradução nossa<sup>3</sup>).

Dessa maneira, o gesto indicativo do bebê – que já foi atribuído de significado pela mãe por meio de gestos indicativos igualmente significativos – quando é utilizado para atribuir um significado, como quando aponta para a mamadeira para significar ao outro que a deseja, cumpre uma função social e, por isso, é considerado por Vigotski (1997b) como um signo escrito no ar, isto é, uma forma específica de linguagem.

Com base nessa explicação, é possível dizer que o gesto indicativo prepara a criança para a apropriação da escrita porque possibilita o desenvolvimento da função simbólica (como uma ferramenta, o gesto significa algo para o outro), o que será essencial para o desenvolvimento da escrita simbólica convencional.

---

<sup>2</sup> [...] un momento decisivo en el desarrollo del niño – en el sentido de determinar las formas de conducta a su alcance – es el primer paso que da por sí solo en la vía del descubrimiento del descubrimiento y utilización de las herramientas, que realiza a finales del primer año. (VIGOTSKI, 1997a, p. 37).

<sup>3</sup> La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primero signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla al futuro roble. El gesto es la escritura en aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza. (VIGOTSKI, 1997b, p. 186).

Quando é inserido pela criança que está em idade pré-escolar na brincadeira de papéis, o gesto indicativo confere sentido aos objetos quando se refere a eles. Depois de repetidas situações de atribuição de significação simbólica às coisas do mundo, “sem o gesto indicativo os objetos conservam o significado que lhes havia [sido] atribuído” (VIGOTSKI, 1997b, p. 190, tradução nossa<sup>4</sup>) pela criança, os quais passam a se ligar a indícios figurativos que servem de base para fixar a significação simbólica.

Da mesma maneira, o gesto indicativo pode se vincular ao traço da linha feita nos desenhos da criança que está em idade pré-escolar (desenho como meio para registro, ferramenta) e, em determinado momento, esses desenhos se desvinculam dos gestos e passam a identificar as coisas de forma independente e diferenciada com o apoio da linguagem verbal (oral), possibilitando o surgimento da escrita pictográfica, outra forma específica de linguagem, conforme aponta Vigotski (1987c).

A escrita pictográfica é a primeira escrita diferenciada da criança, isto é, uma escrita realizada por meio de signos visuais que possibilitam diferenciar quantidades, formas etc.

Segundo Luria (2006),

[...] a criança chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada. (LURIA, 2006, p. 166).

No entanto, é preciso perceber, conforme ensina Vigotski (1997b), que o trabalho de representação das coisas nesses tipos de desenhos não se dá no nível dos elementos separados, como se se tratasse de uma percepção real e idêntica do mundo, mas de suas propriedades gerais que a criança sabe; por isso, ela realiza aquilo que o autor chamou de anotação.

Segundo ele,

[...] a criança ao desenhar objetos complexos não representa suas partes, mas suas propriedades gerais (impressão de forma esférica etc.). [...] A criança atua do mesmo modo quando quer representar conceitos complexos ou abstratos.

---

<sup>4</sup> [...] sin el gesto indicativo los objetos conservan el significado que se les había adjudicado. (VIGOTSKI, 1997b, p. 190).

Não desenha, mas aponta e seu lápis fixa unicamente seu gesto indicativo. (VIGOTSKI, 1997b, p. 187, tradução nossa<sup>5</sup>).

Assim, para atribuir significado às coisas com o uso do desenho, a criança despreza a representação real dos objetos e faz anotações com base no que sabe sobre eles. Essa também é a base sobre a qual se desenvolverá a escrita simbólica, afirma Luria (2006). Isso significa que o desenho, e posteriormente a escrita convencional, é uma modalidade de linguagem, não uma representação fiel das coisas.

Sobre isso, Vigostki (1997b) afirma que

[...] podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, uma peculiar linguagem escrita. Segundo a atinada expressão de Ch. Bühler, o desenho infantil é mais uma linguagem que uma representação. [...] a criança não aspira a representar: é muito mais simbólica que realista, não a preocupa a semelhança exata ou completa, quer apenas fazer algumas precisões sobre o objeto representado. Pretende mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto. (VIGOTSKI, 1997b, p. 192, tradução nossa<sup>6</sup>).

Essa descoberta pela criança da representação simbólica como forma de linguagem, no desenho e na brincadeira de papéis, conforme explica Vigotski (1997b), muda qualitativamente todo o seu processo de desenvolvimento e viabiliza a apropriação da escrita como uma atividade semiótica essencialmente simbólica, isto é, que possibilita a expressão por meio de signos gráficos com base em aspectos que os diferenciam e identificam, não em semelhanças exatas ou completas com outro tipo de materialidade. É assim que “toda a capacidade gráfica das expressões do protótipo intermediário do homem culto de nossa época se transforma em linguagem escrita.” (VIGOTSKI, 1997b, p. 192, tradução nossa<sup>7</sup>).

---

<sup>5</sup> [...] el niño al dibujar objetos complejos no representa sus partes, sino sus propiedades generales (impresión de forma esférica, etc.). [...] El niño actúa del mismo modo cuando quiere representar conceptos complejos o abstractos. No dibuja, sino que señala y su lápiz fija únicamente su gesto indicativo. (VIGOTSKI, 1997b, p. 187).

<sup>6</sup> [...] podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito. Según la atinada expresión de Ch. Bühler, el dibujo infantil es más bien un lenguaje que una representación. [...] el niño no aspira a representar: es mucho más simbólico que realista, no le preocupa en lo más mínimo la semejanza exacta o completa, quiere tan sólo hacer algunas precisiones sobre el objeto representado. Pretende más bien identificar y designar el dibujo que reproducir el objeto. (VIGOTSKI, 1997b, p. 192).

<sup>7</sup> [...] toda la capacidad gráfica de expresiones del prototipo medio del hombre culto de nuestra época se vierte en la escritura. (VIGOTSKI, 1997b, p. 192).

Portanto, todas essas maneiras utilizadas pela criança para atribuir sentidos ao mundo – o gesto indicativo, o jogo de papéis sociais e o desenho como instrumento – desenvolvem a capacidade gráfica para expressar, desde a primeira infância, e possibilitam a apropriação e o desenvolvimento da escrita pela criança no início da idade escolar, momento em que começam a ser criadas necessidades de expressão por meios mais elaborados.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança se familiariza com ferramentas (signos) mais complexas para expressar, que constituem “um sistema de símbolos e signos gráficos que substituem o som isolado da linguagem” (VIGOTSKI, 1997a, p. 43, tradução nossa<sup>8</sup>), pois “a escrita se baseia em um sistema de estímulos óticos” (VIGOTSKI, 1997a, p. 43, tradução nossa<sup>9</sup>).

Vigotski (1997b) explica que, inicialmente, para a criança, a escrita designa as palavras faladas e, só então, passa a designar as coisas diretamente. Segundo ele,

Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não apenas se pode desenhar as coisas, mas também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva à criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras. (VIGOTSKI, 1997b, p. 187, tradução nossa<sup>10</sup>).

Portanto, da mesma forma como a criança faz desenhos representando simbolicamente os objetos do mundo com base em indícios visuais, ela desenha a palavra oral e compreende que se trata de uma representação igualmente simbólica. Isso significa que essa representação não é exata ou completa, mas se baseia em indícios gráficos ou visuais para apontar ou designar os signos verbais orais e, em um momento posterior, apontar os objetos diretamente.

Nesse processo, a fala oral é importante para auxiliar os indivíduos a compreenderem quais signos gráficos designam ou apontam determinados signos orais. Esse papel também pode ser cumprido por outras modalidades da linguagem, como os sinais.

---

<sup>8</sup> [...] um sistema de símbolos o signos gráficos que sustituyen el sonido aislado del lenguaje. (VIGOTSKI, 1997a, p. 43).

<sup>9</sup> [...] escritura se basa en un sistema de estímulos óticos [...]. (VIGOTSKI, 1997a, p. 43).

<sup>10</sup> Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras e palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras. (VIGOTSKI, 1997b, p. 197).



Em vista do percurso genético de desenvolvimento da escrita na criança, conforme mostram Vigotski (1997b) e Luria (2006), é coerente considerar que esses meios simbólicos para auxiliar a recordação dos signos são as marcas gráficas ou visuais, conforme diz Bajard (2014; 2016), as quais precisam ser ensinadas no período de alfabetização das crianças por meio do “uso de expedientes [ou meios] simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação.” (LURIA, 2006, p. 188).

Nessa perspectiva, compreendemos que o domínio dos signos gráficos, e dos modos culturais de escrever dirigidos a eles, possibilita considerar a escrita como um corpo vivo, diferente de um hábito técnico, conforme advertiu Vigotski (1997b); trata-se de enxergar a escrita como uma atividade semiótica (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018), cujo trabalho é realizado por meio de instrumentos semióticos (símbolos e signos gráficos).

Isso significa que a apropriação pela criança dos signos gráficos, bem como a atividade de escrita realizada por meio deles, requer que eles sejam apresentados a elas visualmente, de modo que se tornem ferramentas para a realização de suas intenções de dizer, constituindo situações potencialmente desenvolvimentais para a aprendizagem da atividade complexa de escrever.

Sobre os métodos que possibilitam, da forma mais adequada, que o pensamento se realize em palavras escritas, Vigotski (1997b, p. 197, tradução nossa<sup>11</sup>) aponta que “Os diversos métodos de ensino da escrita permitem realizar isso de modo diferente. Muitos métodos utilizam o gesto auxiliar para unir o símbolo verbal com o escrito; outros se valem do desenho que representa o objeto dado.”.

Assim, um processo educativo planejado intencionalmente para favorecer a apropriação da escrita, com foco na formação de crianças produtoras e leitoras de textos, requer a exposição visual dos signos escritos e dos modos de escrever às crianças durante seus trabalhos de produção textual e de leitura, de modo a apresentar as formas como se desenha as palavras que existem na fala oral e, também, identificar os escritos com os desenhos das coisas.

#### **4 Considerações finais**

O exercício de reflexão sobre a natureza da escrita nas perspectivas da psicologia histórico-cultural e da história cultural, bem como suas implicações para a organização dos

---

<sup>11</sup> Los diversos métodos de enseñanza de la escritura permiten realizar esto de modo diferente. Muchos métodos utilizan el gesto auxiliar para unir el símbolo verbal con el escrito; otros se valen del dibujo que representa o objeto dado. (VIGOTSKI, 1997b, p. 197).

processos de ensino e de aprendizagem da escrita no contexto escolar, decorrem de nossas pesquisas, estudos e debates no campo da Educação, tendo como base os ensinamentos de Vigotski (1997b) e de Luria (2006), para os quais o desenvolvimento das capacidades humanas se realiza no processo das atividades a elas vinculadas, feitas em colaboração com outros indivíduos mais experientes culturalmente e mediadas pela linguagem e outros instrumentos sociais.

Por isso, compreendemos que o desenvolvimento da escrita na criança, em suas máximas possibilidades humanas, requer um processo de ensino e de aprendizagem intencionalmente organizado para promover o desenvolvimento psíquico por meio de atividades adequadas e socialmente significativas.

Esses processos humanizadores que ocorrem por meio da prática pedagógica intencionalmente planejada podem ser favorecidos à medida que nós, professores e professoras, realizemos nosso papel de criar situações desenvolvimentais com base em conhecimentos produzidos cientificamente, como esses que propomos neste artigo, de maneira a conduzir os processos de ensino e de aprendizagem das crianças para a apropriação da cultura em suas formas mais elaboradas.

Com base em conhecimentos teóricos e metodológicos cientificamente elaborados, nossa discussão, que partiu da perspectiva histórica da escrita e buscou aprofundar a questão na perspectiva do desenvolvimento psíquico da escrita na criança, possui elementos para afirmar que a escrita é uma modalidade de linguagem gráfica e autônoma, em relação à oralidade, e que é desenvolvida tanto na história da humanidade quanto na história de cada criança por meio de um processo de apropriação cultural que tem princípio fundamental o uso simbólico do aspecto gráfico para expressar.

Para nós, isso significa que as práticas de ensino e de aprendizagem da escrita que possuem como objetivo o desenvolvimento humano devem garantir que todas as crianças compreendam a natureza gráfica e visual da escrita, possibilitando que tomem consciência do fato de que ela não precisa ser perfeita para ser suficiente; essencialmente, precisa veicular as significações por meio de indicações gráficas convencionais e ser socialmente significativa.

Conforme Vigotski (1997) deixou claro, há diversos métodos de ensino da escrita que podem possibilitar sua apropriação de forma adequada para favorecer o desenvolvimento e a humanização das crianças, sem necessidade de memorizar as relações supostamente estáveis entre fonemas e grafemas, sem cópia, sem exercícios de decodificação e sem repetições

cansativas. Para isso, é fundamental garantirmos que as práticas de ensino e de aprendizagem dos atos culturais de ler e de escrever estejam apoiadas no papel social da escrita e no uso simbólico do aspecto gráfico convencional da escrita.

Enfim, aprender a ler e a escrever pelos olhos, com foco nos significados veiculados, requer o acesso visual e o uso frequente pelas crianças dos símbolos e signos gráficos utilizados socialmente para realizar suas intenções de dizer, possibilitando seu desenvolvimento e sua humanização desde o primeiro ano Ensino Fundamental, isto é, o desenvolvimento da capacidade de expressão, de pensamento e de fruição do ato cultural de ler.

### Referências bibliográficas

BAJARD, É. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 21, n. 1, 2014, p. 189-195.

BAJARD, É. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 23, n. 1, 2016, p. 201-225.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. Introdução. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 5-39.

CATACH, N. Apresentação. In: CATACH, N. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. p. 5-20.

DESBORDES, F. A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da antiguidade. In: CATACH, N. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. p. 23-30.

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga**. São Paulo: Ática, 1995.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na alta idade média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 41-69.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997a, 3 v., p. 11-46.

VIGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997b, 3 v., p. 183-206.

Artigo recebido em: 13.02.2020

Artigo aprovado em: 28.04.2020

## A INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA NAS AULAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

### HISTORICAL INVESTIGATION IN HISTORY CLASSES OF BASIC EDUCATION

Astrogildo Fernandes da SILVA JÚNIOR\*  
Franciele Amaral Rodrigues SANTOS\*\*

**RESUMO:** Este texto apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa de iniciação científica que teve como objetivo geral analisar o potencial das diferentes fontes e linguagens da cultura contemporânea (filmes, canções, quadrinhos, obras de ficção, poesias, *Internet*, documentos, história oral, dentre outros) no processo de ensino e aprendizagem em história, particularmente, o papel destes na formação cidadã de jovens estudantes. De forma específica, são apresentadas algumas reflexões sobre uma das intervenções didáticas realizadas em turmas do nono ano do ensino fundamental, visando relacionar aspectos da história local com a história nacional. Para o desenvolvimento dessas atividades, optamos por utilizar jornais locais de diferentes épocas como fonte. Concluiu-se que experiências como essa possibilita a constituição do saber histórico dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Diferentes fontes e linguagens. História Local.

**ABSTRACT:** This paper presents some results of a research project of Scientific Initiation, whose objective was to analyze the potential of different sources and different languages of contemporary culture (films, songs, comics, works of fiction, poetry, Internet, documents, oral history, among others) in the process of teaching and learning in history, particularly their role in the training of young students. Specifically, there are some reflections on a didactic intervention carried out with the classes of the ninth year of elementary school, which consisted in trying to relate aspects of local history with national history. For the development of the activities we used local newspapers from different periods as language. It was concluded that experiences like this make possible the constitution of the students' historical knowledge.

**KEYWORDS:** History teaching. Different sources and languages. Local History.

## 1 Introdução

É importante que o profissional do ensino de história apresente aos alunos a função do aprendizado histórico na vida prática de cada um. Esse aprendizado histórico é um processo

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa apoiada pela FAPEMIG/CAPES/CNPq Editais: MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 18/2012 e 13/2012 - Pesquisa na Educação Básica Acordo CAPES e FAPEMIG; CNPq Universal/2016. Outras etapas do projeto já foram apresentadas em eventos científicos e publicadas em capítulo de livros e anais de evento. Porém, a etapa apresentada nesse artigo é inédita.

\* Doutor em Educação (PPGED/UFU), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-8983-4471>, E-mail : [silvajunior\\_af@yahoo.com.br](mailto:silvajunior_af@yahoo.com.br)

\*\* Mestre em Educação (PPGED/UFU), professora de História da rede estadual de Minas Gerais. E-mail: [ars.francielle@gmail.com](mailto:ars.francielle@gmail.com)

que permite ao estudante refletir sobre a experiência temporal que o conhecimento histórico pressupõe, atribuindo sentido e orientação à vida prática e compreensão da identidade histórica e cultural dos indivíduos. A partir dessa compreensão, o estudo do passado traz algumas respostas para as inquietações vividas no presente. Portanto, faz-se necessário que os alunos entendam que o passado não está em um plano isolado, mas sim enraizado em nossas vidas hoje, pois tudo o que foi e é vivenciado faz parte das mudanças que gradualmente foram acontecendo no mundo.

Nesse sentido, um dos desafios do professor de história consiste em atribuir os elementos necessários para que os estudantes façam relação entre os conteúdos históricos com sua vida prática. É necessário um compromisso por parte do professor, em relação à responsabilidade de ensinar a melhor história possível.

Assim, atendendo ao comprometimento com os conteúdos e com a construção do saber histórico dos estudantes, desenvolvemos um projeto de pesquisa, ao longo de três anos, que teve como objetivo geral analisar o potencial das diferentes fontes e das diferentes linguagens da cultura contemporânea (filmes, canções, quadrinhos, obras de ficção, poesias, *Internet*, documentos, história oral, jornais dentre outros) no processo de ensino e aprendizagem em história, particularmente o papel na formação cidadã de jovens estudantes. Neste texto, limitamo-nos em apresentar e refletir sobre uma intervenção didática realizada durante o projeto, com as turmas do nono ano do ensino fundamental, que visou relacionar aspectos da história local com a história nacional.

Didaticamente, o presente texto está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos os pressupostos teóricos relacionados à história local e regional. Na segunda, a metodologia adotada. Na terceira, apresentação dos resultados de uma atividade didática desenvolvida com os estudantes do nono ano do ensino fundamental. Por fim, tecemos algumas considerações.

## **2 Pressupostos teóricos**

De acordo com Bittencourt (2004), a história local e regional tem sido objeto de constantes debates entre historiadores e apresenta-se como desafio do ponto de vista teórico. A pesquisa de história local e regional cresceu bastante a partir dos anos de 1970 em razão do esgotamento das macro abordagens que enfatizavam as análises mais gerais e não se detinham nos estudos mais particulares que melhor indicavam as diferenças da história recente do País,

tais como o incessante processo migratório, as disparidades socioeconômicas, a concentração de renda, o esvaziamento do meio rural, o crescimento urbano, entre outras realidades que modificavam profundamente a organização espacial brasileira.

A história local e regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. Proporciona, na dimensão do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação.

Ao trabalhar com a história regional e local temos de ter o cuidado de não as inserir apenas em alguns momentos considerados significativos na história nacional. Chamamos a atenção pela raridade de materiais didáticos, o que em princípio pode apresentar dificuldade, pode se transformar em possibilidades, pois o professor, juntamente com os alunos, pode construir o material de estudo. Um dos caminhos é o trabalho com os documentos históricos escritos e visuais que podem evidenciar os diferentes sujeitos históricos e perceber os projetos em conflito nos diferentes períodos históricos.

Nesse sentido, pode-se transformar em um procedimento que “constrói” a história da região e, ao mesmo tempo, estimula diferentes habilidades nos estudantes como ler mapas e localizar os espaços estudados. Possibilita aos alunos se expressarem em diferentes linguagens como escrita, oral e visual. Permite a comparação da experiência histórica em diferentes épocas e diferentes espaços, além de possibilitar a relação entre elas. São atividades que incentivam a expressão oral e artística, bem como o desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas, estimulando a observação, a comparação, a formulação de hipóteses, interpretação, argumentação, a análise, a síntese, a investigação, a criatividade, a autonomia no processo de aprendizagem, incentivando a pesquisa.

O trabalho com a história local e regional pode possibilitar que o aluno identifique as relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços. Dessa forma, a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por levar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência como escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

Um dos cuidados que devemos ter em relação à história regional é que esta não seja entendida como a história nacional. É importante estarmos atentos para não trabalhar a história local na perspectiva simplesmente de reproduzir a história do poder local e das classes dominantes. É possível identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas. Sendo assim contribui para a configuração identitária dos alunos.

De acordo com Bittencourt (2004), um cuidado que se deve ter com o estudo da história local é a identificação do conceito de espaço. Refletir sobre esse conceito é imprescindível para os estudos da história da região ou da história local, além de ser possibilidade de estudo interdisciplinar com a Geografia.

Nesse sentido, um dos conceitos fundamentais trabalhados é o de “lugar”. Segundo o geógrafo Santos (1985), cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõe e de suas funções. Só pode ser compreendido dialeticamente levando-se em conta as relações de produção nele estabelecidas e sendo concebido como uma produção histórica. A história do lugar como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se propor conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”.

Continuamos o texto apresentando a perspectiva metodológica utilizada no projeto e focando, especialmente, a sequência didática trabalhada com os estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Ituiutaba-MG.

### **3 Metodologia**

A pesquisa partiu de estudos do campo da didática da história, por acreditarmos que um dos lugares da pesquisa de campo didático-histórica é o cotidiano das aulas de História. A respeito dessa vertente, Cardoso (2008), afirma que a pesquisa didático-histórica não é o discurso de um antropólogo sobre um contexto familiar que ele precisa estranhar ou a crítica de um pedagogo à forma de organização das aulas do ponto de vista das ciências da educação. Ela é um discurso de um profissional da cultura histórica sobre essa mesma cultura, que tem um grande impacto, pois limita seu diálogo com outras disciplinas em função da coerência entre elas e a cultura histórica. Uma pesquisa de campo didático-histórica jamais ignora ou mesmo



relega a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. O que ocorre na sala de aula é apenas parte de um todo mais amplo, que engloba as elaborações da História sem forma científica. É só parte da cultura histórica, chamada de história escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura.

Nesse sentido, consideramos que a sala de aula não se limita a lugar de reprodução, mas também de produção de conhecimentos. Sendo assim, ao longo do desenvolvimento do projeto propomos escutar professores e alunos, para juntos dos colaboradores da pesquisa, planejar aulas que incorporem as especificidades das diferentes fontes e linguagens, e as possíveis apropriações pelo ensino de história.

A investigação recorreu a elementos da pesquisa etnográfica em educação. André (1995), afirma que por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, ou seja, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano escolar.

Para Vianna (2007), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Para o autor, sem acurada observação não há ciência. Dessa forma, procuramos registrar as anotações realizadas nas visitas à escola e, em particular, das aulas de História, de forma detalhada com o intuito de reunir os dados brutos das observações. Não basta ao observador simplesmente olhar, mas é fundamental saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos. Para isso, no trabalho de campo são sempre importantes a concentração, a paciência, o espírito alerta, a sensibilidade e a energia física para concretizar a tarefa.

Neste texto, nos limitamos em apresentar reflexões sobre a produção e desenvolvimento de uma sequência didática intitulada: “Onde estava minha cidade na História do Brasil?” Essa proposta foi desenvolvida no segundo semestre de 2015 em uma escola pública localizada na cidade de Ituiutaba-MG. Os sujeitos participantes deste trabalho foram três turmas do 9º ano do período vespertino, juntamente ao professor de história da escola, que foi colaborador e bolsista durante os três anos de vigência do nosso projeto.

A sequência didática foi elaborada com o intuito de estimular a criatividade dos estudantes e atribuir ressignificação aos conteúdos estudados dentro de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de determinados objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores quanto pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18) a partir do uso de linguagens, que permite aos alunos construir

conceitos de forma dinâmica, sendo eles os protagonistas na construção do seu próprio saber histórico.

O objetivo maior dessa sequência é a abordagem histórica voltada para a história local que intenciona levar os alunos a reconhecer que são parte integrante e de grande importância para a construção social do lugar, além de valorizar a história de sua cidade, compreendendo que a história do Brasil é constituída por cada canto existente no mapa nacional e que a história não se resume apenas aos acontecimentos dos grandes centros. A proposta do tema teve como intuito levar os alunos a pesquisarem os diferentes momentos da história do Brasil pré-estabelecidos relacionando-os à história de Ituiutaba-MG.

Para Raphael Samuel (1990, p. 220),

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. [...] As pessoas estão continuamente colocando para si mesmas questões relacionadas ao local onde moram e sobre como viveram seus antepassados.

A partir dos ensinamentos do autor, consideramos que a valorização do estudo da história local na sala de aula faz com que a narrativa deixe de ser fundamentada em temas distantes e passe a ter uma amplitude da micro para a macro-história. Isso aproxima o aluno do conteúdo e da função que a história tem para a vida prática.

Os conteúdos programáticos abordados foram os períodos da história do Brasil, que faziam parte do currículo escolar: “Era Vargas (1930-1945)”, “Democracia Populista (1945-1964)”, “Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)” e “Brasil Contemporâneo (1985-2008)”. Com o intuito de organizar a sequência didática, foi dado um tema para cada turma do 9º ano (A, B e C), sendo eles respectivamente “Política”, “Economia” e “Cultura e Sociedade”. Dessa forma, foi possível conciliar os conteúdos programáticos com os conceitos históricos, questão defendida por Karnal (2008).

Cada sala deveria pesquisar seu tema e relatar em forma de narrativa, de acordo com os períodos do conteúdo programático, relacionando com a história de Ituiutaba-MG. A turma do 9º ano A ficou a cargo de buscar informações sobre o contexto político do município nos períodos de 1930 a 2008. Por sua vez, o 9º ano B ficou incumbido de pesquisar sobre como era a economia municipal durante os períodos dados, e o 9º ano C teve a importante tarefa de reunir

registros e pesquisar sobre os aspectos culturais e o modo de vida da sociedade ituiutabana durante os anos 1930 a 2008.

Para romper com a rotina da sala de aula, propusemos aos alunos um trabalho investigativo a partir da análise de jornais locais de diferentes épocas como fonte histórica para a realização da proposta da sequência didática e livros de apoio com a história de Ituiutaba-MG, encontrados na biblioteca municipal da cidade.

O jornal, assim como outras fontes, faz parte da inovação que se expandiu a partir do século XX em função das transformações teóricas no campo do conhecimento histórico com a intervenção da Escola dos *Annales*. *A priori* tínhamos uma história voltada para o econômico, o religioso e político, cujas fontes de pesquisas eram somente os documentos ditos oficiais. A partir do século XX temos grande ampliação do campo de atuação do historiador, pois, a partir do surgimento de novas temáticas e devido à alteração da concepção de documento histórico, passou-se a privilegiar outras fontes, dentre as quais se destacam os jornais. Desde então, pessoas comuns com suas diferentes experiências e modos de vida passaram a ser consideradas como sujeitos históricos fazendo parte da história das minorias que não estão nos documentos oficiais, ou nos livros didáticos, mas na memória e na história de sua própria região.

Os jornais pesquisados pelos estudantes foram alguns periódicos dos jornais locais de Ituiutaba-MG, “Diário Regional” década de 1980, 1990 e 2000; “Folha de Ituiutaba” década de 1960; “Cidade de Ituiutaba” década de 1970.

A primeira etapa do desenvolvimento da sequência didática foi problematizar com os alunos sobre a história de sua cidade e a própria comunidade. O que estava acontecendo em Ituiutaba durante o governo de Getúlio Vargas? Como era o cenário econômico? Que tipo de política era possível identificar nesse período? Como as pessoas viviam em sociedade, o que faziam para se divertir? De que forma estavam conectadas ao mundo cultural? Essas questões sobre política, economia e sociedade e cultura foram levantadas para todos os períodos propostos entre 1930 a 2008.

Consideramos que a sala de aula, enquanto espaço de produção de conhecimento histórico, permite o diálogo entre professores e alunos de forma a discutir e polemizar conteúdos; é o espaço no qual o aluno pode/deve emitir opiniões sobre o que está sendo estudado.

Na continuação da sequência didática, contextualizamos os períodos com os alunos em sala de aula. Para isso, contamos com o suporte do livro didático. Essa foi nossa segunda etapa:

um estudo dirigido com o livro didático sobre os períodos da história do Brasil e a cada período estudado era feita a pesquisa supracitada sobre Ituiutaba-MG. No livro didático não encontramos conteúdo sobre história regional e local, portanto buscamos estudar o período proposto através de fontes encontradas na biblioteca municipal da cidade, dentre elas um livro que continha informações a respeito da história de Ituiutaba-MG, “Arcaica” de caráter memorialista da cidade. Elas trazem elementos que, analisados com cuidado, possibilitam traçar o perfil socioeconômico e cultural dos primórdios da cidade.

Inicialmente, os jornais que forneciam informações de interesse da pesquisa foram digitalizados, pois o arquivo onde se encontravam não tinha espaço suficiente para que os alunos o manuseassem *in loco*. As fontes digitalizadas foram trabalhadas nos horários das aulas de História no Laboratório de Informática da escola.

Como atividade extraclasse, os alunos se reuniam na biblioteca municipal da cidade para analisar os jornais e buscar complementos em livros direcionados à história da cidade. Essas reuniões foram supervisionadas por monitores colaboradores do projeto em questão.

Na finalização da sequência didática, foi organizado um evento na escola, no qual os estudantes, apresentaram suas reflexões. A atividade foi realizada no auditório e os estudantes produziram *slides* para a socialização dos resultados de suas pesquisas.

#### **4 Resultados**

O uso dos jornais como linguagem permitiu aos alunos exploração mais ampla do contexto político, econômico e cultural da cidade de Ituiutaba em interface com a história do Brasil. Ao analisar os periódicos foram encontradas respostas aos questionamentos iniciais dos estudantes e também ofertas de novos questionamentos, principalmente ao que se relaciona às questões locais que o jornal da cidade apresentava.

Percebemos que a proximidade dos alunos com as fontes históricas permitia não só a busca pelo conhecimento específico, mas também a transitar por outros caminhos que despertavam curiosidade e interesse sobre a história do município. Por exemplo, ao pesquisar sobre o comércio na tentativa que analisar o cenário econômico alguns alunos encontraram uma nota onde dizia que “para frequentar o cinema da cidade era necessário vestimenta adequada, para homens terno e para mulheres vestido longo social”. (Jornal Folha de Ituiutaba, 03/04/1958). A partir desse recorte eles entenderam que isso fazia parte do modo de vida da

sociedade naquela época, logo passaram o arquivo do jornal para os alunos que falariam sobre cultura e sociedade na década de 1950.

A partir de informações do próprio jornal local desde a década de 1930 até os anos 1980, os alunos perceberam que a base econômica da cidade era quase que exclusivamente rural. A cidade já foi conhecida como a capital do arroz, devido à grande produção e exportação do produto.

As questões políticas também foram bem observadas, alguns alunos relacionaram vários políticos atuais da cidade que tem parentesco com os de décadas atrás. Essa etapa da sequência foi a mais interessante, pois materializa o que chamamos de função da história para vida prática, ou seja, compreender o nosso entorno e perceber que somos cercados por heranças do passado que interferem diretamente em nosso dia a dia no meio em que vivemos.

Através dessa experiência é possível dizer que o uso do jornal melhora a qualidade do ensino e das aulas de história, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e interativo. Em nota de campo podemos fazer a leitura de parte da interação dos alunos com essa atividade.

Encontro 11/11/2015 – Quatro alunos do 9º ano C ficaram responsáveis por pesquisar sobre os aspectos da sociedade e cultura em Ituiutaba-MG durante o período 1989 a 1990. Ao analisar alguns jornais do “Diário do Pontal” da década de 1990, encontraram informações sobre a programação de TV na cidade e a reação deles foi curiosa já que não se falava em celular ou tecnologias afins e que o entretenimento da criançada era desenho animado nos canais de TV aberta. A partir dessa informação eles fizeram um levantamento do panorama de programas de entretenimento na televisão brasileira nesse período: os desenhos que mais fizeram sucesso naquele momento foram Thundercats, caverna do Dragão, Smurfs, He-Man, Cavaleiros do Zodíaco, Pokémon, Tartarugas Ninja, Os Simpsons, entre outros. Outros programas que também chamavam atenção eram: Os Trapalhões, Carga Pesada, Show da Xuxa, TV Colosso, Domingão do Fustão, Casseta e Planeta, Rá-Tim-Bum e Castelo Rá-Tim-Bum. Alguns desses programas infantis marcaram os adultos de hoje. Algumas novelas levaram muitos brasileiros para o sofá e muitas vezes influenciavam na sua maneira de vestir, cortes de cabelos etc. Exemplos dessas novelas são: A próxima vítima, Mulheres de areia, Rei do gado, Rainha da sucata, entre outras. Ao associar esse período com a história de Ituiutaba-MG concluiu-se que alguns desses programas não eram transmitidos pelos canais disponíveis aqui como, por exemplo, Rá-Tim-Bum e Castelo Rá-Tim-Bum. Os alunos compreenderam que programas que influenciaram crianças dos grandes centros nem sempre fizeram o mesmo com crianças do interior.

A partir dessas considerações foi possível trabalhar com os estudantes os conceitos de mudanças e permanências relacionadas aos aspectos culturais. Os alunos refletiram sobre como a *Internet* marca a vida cotidiana no contexto atual, mas ressaltaram também que permanecem aspectos culturais como as novelas que também ditam modos de vestir e de viver.

A terceira etapa da sequência consistiu em sistematizar as informações selecionadas pelos alunos na pesquisa feita em jornais e livros de apoio. Essa sistematização foi feita em forma de narrativa. Os alunos produziram relatório que contextualizava o município de Ituiutaba-MG nos períodos estudados da história do Brasil. Nessa parte escrita do trabalho, os estudantes colocaram a metodologia usada para desenvolver a pesquisa, os resultados encontrados e nas considerações finais eles colocaram como foi a experiência com a abordagem das aulas. Em um dos trabalhos encontramos a seguinte consideração:

[...] o trabalho feito com os jornais foi muito legal. Tivemos a oportunidade de conhecer a história da cidade de uma forma diferente e descobrimos que teve uma época que se anunciava tudo no jornal, até quando se perdia e encontrava algo. (9º A Grupo I, 2015).

[...] ver os jornais foi muito bom. Rimos de muitas notícias, é engraçado ver a forma como o povo se divertia antigamente e o mais triste é que naquela época não tinha celular. Nos jornais encontramos anúncios interessantes e desde 1990 até os dias hoje eles existem e fazem parte da memória ituiutabana daqueles que sempre compraram nesses ambientes. O teatro e o cinema funcionavam como atividades culturais atrativas para a população de Ituiutaba. Na época tinha o cine Bristol e o teatro Vianinha que trazia atrações interessantes. (9º C Grupo III, 2015).

A partir dos relatos destacados, reforçamos a importância de mobilizar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho com jornais nas aulas de história permite reconectar saberes fazendo ligação com a vida prática.

A etapa seguinte foi elaborar com os alunos uma apresentação *Power Point* para mostrar aos colegas os resultados das pesquisas. Os encontros para a construção da apresentação em *slides* foram feitos também na biblioteca municipal da cidade. Os alunos empenharam-se para a realização da tarefa, comparecendo a todos os encontros em horário extra classe. Esse trabalho foi orientado e supervisionado por monitores contribuintes do projeto.

A última e não menos importante etapa foi a exposição dos trabalhos, feita pelos três 9<sup>os</sup> anos no auditório da escola. Os alunos ficaram preocupados, ansiosos e nervosos para a exposição do trabalho, pois nunca tinham passado por uma experiência como aquela. Essa etapa foi uma das tarefas mais prazerosas. Foram convidados a participarem como ouvintes a diretora da escola, o professor coordenador do projeto e os monitores colaboradores dessa fase do projeto.

Os alunos sentiram-se à vontade para usar a imaginação e a criatividade para produzir os *slides* e navegar sobre as diferentes ferramentas disponíveis no *Power Point*. Para eles foi um momento de aprendizado e descontração ao mesmo tempo, pois de acordo com a fala de um dos participantes “nem parece que estamos fazendo um trabalho de História, eu nem gosto dessa matéria, mas isso tá muito bom”. Como já dito, um dos objetivos era driblar a rotina da sala de aula e produzir conhecimento histórico de forma mais interativa com os alunos.

## 5 Considerações finais

Concordamos com Silva Júnior e Sousa (2014), ao afirmarem que ao recorrer às várias fontes e linguagens, o desafio do professor é mobilizar o aluno para a exploração e análise de documentos, fontes e linguagens, apreendendo outras histórias, não como simples complemento de informação, ou confirmação de uma “história única”. Nessa atividade, evidenciamos o envolvimento dos estudantes na busca de compreender aspectos da história local. Estabeleceram diálogos com parentes mais velhos buscando relacionar com o conteúdo estudado.

A atividade revelou que a história é produto de uma verdadeira construção. Um conteúdo de saber transmitido e aprendido que possui formas singulares. São desafios da didática da história, conhecer e problematizar como o aprendizado histórico se efetiva nas salas de aula, como as crianças e jovens aprendem história. Os resultados do desenvolvimento da sequência didática com os estudantes nos levam a repensar a relação professor/aluno, o tipo de aprendizado histórico produzido a partir dessa relação e, como é possível associar o conhecimento produzido por eles com a vida prática cotidiana. A partir disso formularmos proposições à didática da história.

O trabalho feito com os alunos a partir do uso do jornal como fonte histórica permitiu a eles proximidade com a fonte, objeto de trabalho do historiador, e autonomia para pesquisa.

Eles não se prenderam apenas ao que já estava pré-estabelecido, se permitiram analisar outras questões mesmo que a título de curiosidade de acordo com o que encontravam nos jornais.

O tema da sequência referente à história local foi o que nos levou a usar os jornais, já que lá poderíamos encontrar o maior número de informações possíveis sobre a cidade e permitir, aos jovens estudantes envolvidos na pesquisa, compreender que eles são sujeitos históricos do espaço em que vivem e que o conhecimento histórico pode ser elaborado por todos.

Compreendemos que para ensinar história é necessário, além do conhecimento histórico, saber orientar os alunos no tempo e contribuir de forma sistematizada para a formação do pensamento histórico, enquanto sujeito constitutivo da própria história, a partir das demandas apresentadas pela sociedade na qual estamos inseridos. As colocações que os alunos fizeram durante a realização do trabalho são válidas e devemos valorizá-las, visto que contribuem para o aprendizado. Associar os elementos cotidianos com a história é importante para a construção de um futuro melhor e isso é conhecimento histórico contribuindo para uma vida mais engajada nas questões socioeconômicas e culturais desses jovens enquanto cidadãos. Dessa forma, a realização da sequência didática na escola nos fez refletir que é possível um ensino de história de qualidade e utilidade para a vida dos alunos das escolas básicas.

A didática da história, como campo de saber deve insistir em estreitar o diálogo entre o trabalho dos historiadores e a educação escolar e não se limitar à transposição do conhecimento histórico acadêmico para os estudantes da educação básica. Defendemos a proposição de que a didática da história analise todas as formas e funções do raciocínio e do conhecimento histórico na vida cotidiana e prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública, os usos da história nos meios de comunicação de massa, bem como considera as possibilidades e os limites das representações históricas nas diferentes fontes e linguagens.

Acreditamos que os conteúdos históricos nas salas de aula devem ser resultados de problemas, debates, pesquisas e polêmicas. Nessa perspectiva, a finalidade da educação escolar, em específico do ensino de história é formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de compreender a complexidade e tomar parte do debate democrático. Assim, as aulas de história não podem se caracterizar meramente por exposições dialogadas, mas por um espaço de interação entre estudantes, professores, documentos, fontes variadas e diferentes linguagens.

## **Referências bibliográficas**



- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990. p. 219-242.
- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.
- SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; SOUSA, José Josberto Montenegro. A pesquisa no ensino de história: O potencial das diferentes fontes e linguagens. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2014, Jataí, GO. **Anais....** Jataí, GO: CIH, 2014. p. 1 - 19. Disponível em: < [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(22\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(22).pdf) >. Acesso em: 10 dez. 2015.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

Artigo recebido em: 03.04.2020

Artigo aprovado em: 05.07.2020

## A Construção do Currículo da disciplina Filosofia na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Eseba/UFU

The Construction of the Philosophy curriculum at the Basic Education School of the Federal University of Uberlândia - Eseba / UFU

Luciana Xavier de Castro\*  
Kaique Aparecido Gonçalves e Silva\*\*  
Rones Aureliano de Sousa\*\*\*

**RESUMO:** Este relato de experiência apresenta uma reflexão sistematizada acerca da inserção da disciplina de Filosofia desde o 1º ano do ensino fundamental por entender que esta é uma área do conhecimento essencial para a formação do pensamento crítico e reflexivo. Deste modo, auxilia o indivíduo no bem pensar para o reto agir. Diferencia a Filosofia de outros saberes e reflete sobre seu surgimento na Grécia Antiga até chegar à contemporaneidade, quando se tornou uma disciplina escolar. Aborda a situação da disciplina no período da Ditadura Militar e das leis que, ora retiram, ora inserem a disciplina no currículo da Educação Básica. Apresenta também que, assim como o filósofo norte-americano Matthew Lipman, criador do programa de Filosofia para Crianças, os autores deste relato trabalham em prol dessa disciplina e se preocuparam em desenvolver nas crianças, desde o primeiro ano do ensino fundamental, conhecimentos básicos do universo da Filosofia. Por não concordarmos plenamente com as ideias e práticas propostas por Lipman, este trabalho apresenta o percurso da criação do currículo de Filosofia para ser utilizado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, M.G.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia; Currículo do Ensino Fundamental; Eseba.

**ABSTRACT:** This experience report presents a systematic reflection on the insertion of the Philosophy discipline since the 1st year of elementary school, as it understands that it is an area of essential knowledge for the formation of critical and reflective thinking. In this way it helps the individual to think well for the rectum to act. It differentiates Philosophy from other knowledge and reflects on its emergence in Ancient Greece until it reached contemporaneity, when it became a school discipline. It addresses the situation of the discipline in the period of the Military Dictatorship and the laws that, sometimes withdraw, sometimes insert the discipline in the curriculum of Basic Education. It also presents that, like the North American philosopher Matthew Lipman, creator of the Philosophy for Children program, the authors of this work have been concerned with introducing children since the first year of elementary education in the universe of Philosophy. As it does not fully agree with Lipman's ideas and practices, this work presents the path of the creation of the Philosophy curriculum to be used at the Basic Education School of the Federal University of Uberlândia, M.G.

**KEYWORDS:** Philosophy; Elementary School Curriculum; Eseba.

\* Docente de Filosofia-UFU, docente da Área de Filosofia da Eseba/UFU Escola de Educação Básica. E-mail: [luciana.castro@ufu.br](mailto:luciana.castro@ufu.br)

\*\* Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [kaique555666@gmail.com](mailto:kaique555666@gmail.com)

\*\*\* Docente de Filosofia-UFU, docente da Área de Filosofia da Eseba/UFU Escola de Educação Básica. E-mail: [rones@ufu.br](mailto:rones@ufu.br)

## 1 Introdução

A Filosofia ocidental surgiu na Grécia, aproximadamente em 595 a.C. como estudo das inquietações e problemas da existência humana, dos valores morais, estéticos, do conhecimento em suas diversas manifestações e conceitos, visando à verdade. Ela se distingue de outras vertentes do conhecimento, como a mitologia grega e a religião, visto que tenta, por meio do pensamento racional, explicar os fenômenos e questões humanas. Mas também não pode ser igualada em termo de métodos às ciências que têm a pesquisa empírica e experimentos práticos como fundamentos, uma vez que a Filosofia não se atém (não sendo descartada essa hipótese) a experimentos. Os métodos dos estudos filosóficos estão fundamentados na análise do pensamento, experiências práticas e da mente, na lógica e na análise conceitual de fatos e acontecimentos (DELEUZE & GUATTARI, 1992).

Na contemporaneidade brasileira, no período republicano, enquanto conteúdo escolar, a Filosofia na Educação Básica se fez presente nas escolas, desde o “Estado Novo”, na era Vargas (ARRUDA & ARANHA, 2008). Porém, no período da ditadura militar, muitas mudanças curriculares ocorreram nas escolas. Uma delas foi a retirada da disciplina Filosofia e Sociologia. A ditadura militar durou pouco mais de 20 anos, começou em 1964 e em 1985 chegou ao seu fim. A obrigatoriedade do ensino da filosofia em escolas públicas, no Ensino Médio, só voltou a existir em 2008, por meio da lei federal [lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008](#) que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Filosofia também é conteúdo do Ensino Fundamental em muitas escolas no país, todavia não é obrigatória sua inserção.

Existem inúmeras explicações para a retirada da Filosofia no referido período, mas a principal consiste no fato de que a Filosofia, por ser uma disciplina que contribui para compreensão crítica da realidade social, política e jurídica, assim como a emancipação do pensamento, se tornaria uma ameaça aos ideais totalitários do regime militar.

Os eixos principais deste trabalho são analisar o que Lipman chamou de “Comunidade de investigação” e analisar sua aplicabilidade em sala de aula atualmente, mostrando que é possível a implantação de tal comunidade com os materiais de apoio construídos pelo próprio professor. O trabalho também contou com um relato de experiência de um estagiário, sobre a diagramação e formatação deste material.

## 2 Alguns pressupostos

Atribui-se ao filósofo norte americano Matthew Lipman, a “inauguração” da *Filosofia para crianças*, mas há registros anteriores. O fato é que ele tentou fundamentar um currículo, material didático e metodologias acessíveis às crianças por meio daquilo que chamou “Comunidades de investigação”.

Por isso, a única esperança certa, segundo Lipman, está nas crianças. Porque se conseguirmos que elas pratiquem a filosofia em comunidades de investigação deliberativas, então haverá muito mais chances de que elas sejam pessoas razoáveis e democráticas e que, a partir dessa prática filosófica e democrática, elas lutem para que as instituições e práticas sociais sejam mais igualitárias e menos autoritárias. (KOHAN, 2008, p. 47)

Consideramos de fundamental importância a “Comunidade de investigação”, por inserir a criança do processo do pensar e agir, logo, no universo do filosofar. No entanto, não concordamos com Lipman quando esse autor apresenta um currículo e o material didático pronto para que os professores utilizem.

Sabemos da relevância do ensino de filosofia para/com crianças, porém, não há parâmetros curriculares oficiais que apresentam diretrizes quanto ao currículo e metodologia a serem aplicados no Ensino Fundamental, diferentemente do Ensino Médio, que por ser obrigatório, possui diretrizes oficiais. Sendo assim, cabe a cada instituição, que insere essa matéria em seu currículo, definir currículo e metodologias.

Nesse contexto, a Escola de Educação Básica da Universidade federal de Uberlândia, que oferta Filosofia a seus alunos desde 2004, percebeu a complexidade da escolha do currículo, das metodologias e até da produção de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas. Essa dificuldade a as diversas experimentações se estenderam até meados de 2014/2015, quando os professores da área se debruçaram num projeto de pesquisa para a construção e a oficialização de um currículo, além da produção de materiais didáticos.

A partir desse projeto, os professores da Área de Filosofia, submeteram e foram contemplados com uma bolsa do “Programa de bolsas de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PROGRAD/UFU)”, no edital do ano de 2015, com o intuito de conseguir um estagiário para auxiliar no desenvolvimento desse projeto e proporcionar aos mesmos a vivência da prática docente.

O objetivo principal, em parceria com os graduandos era: estabelecer os parâmetros curriculares do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental da ESEBA-UFU, produzir material didático para os alunos, que consistia, a princípio, na diagramação de uma coleção de apostilas; além de contribuir com o bolsista no que diz respeito à sua formação não apenas enquanto docente – tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio – mas também em relação à sua formação enquanto pesquisador.

### 3 Metodologia

Nossa metodologia de trabalho foi direcionada pela leitura da bibliografia fonte dos estudiosos a respeito do tema e baseada em nossa experiência com o ensino de Filosofia com crianças. Optamos por fazer uma reflexão, observação e avaliação da prática da “Comunidade de Investigação” (SHARP, 1995) aplicada à sala de aula nas aulas de Filosofia da Escola de Educação Básica da UFU.

### 4 Resultados

A seguir apresentarei o meu relato de experiência como estagiário e graduando em Filosofia participante do projeto. Iniciei minhas atividades, a priori, como bolsista em abril de 2015 e finalizei em junho deste mesmo ano, com o projeto, título: *Educação Básica e Profissional: “A construção do currículo de Filosofia do ensino fundamental, da ESEBA-UFU”* sob a orientação dos professores da Área de Filosofia. A princípio, o trabalho desenvolvido no decorrer do estágio foi o extenso processo de diagramação das nove apostilas, material didático produzido a partir de pesquisa e construção do currículo da disciplina Filosofia, dessa instituição.

Durante este período de três meses não foi possível concluir a diagramação de todo o material, devido à extensão de todo seu conteúdo – como se verifica, a qualidade e a dedicação dos professores responsáveis foram imprescindíveis e minuciosamente detalhadas para se obter um rico conteúdo de ensino filosófico. Malgrado a impossibilidade de conclusão dos trabalhos, acabei por adquirir uma nova perspectiva e uma melhor compreensão de como funciona uma escola de ensino básico como a Eseba/UFU<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia- Eseba-UFU é um colégio de aplicação desta universidade, voltada para o ensino, pesquisa e extensão, nos diversos âmbitos da educação. Também é espaço de formação inicial para estudantes dos cursos de licenciatura e de formação continuada.

Esta breve experiência como estagiário da Filosofia, área na qual dedico meus estudos como graduando, me possibilitou inúmeros aprendizados não só como futuro professor de Filosofia, bem como ser humano. Com o término desses três meses, ficou estabelecido que haveria uma continuidade para o estágio da área de Filosofia com objetivo de concluir as atividades pendentes. Nesse sentido, havendo avançado com a diagramação dos materiais foi-me proposto breves incursões em sala de aula. Acabei frequentando as aulas de Filosofia em dois momentos distintos. Dentre eles, a saber, o meu primeiro contato com a classe foi ótimo, pois como aluno da graduação pude perceber que o processo de alfabetização é primordial para a formação e capacitação desta geração vindoura. A incursão aconteceu nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente o segundo e o terceiro ano.

Nessa experiência, pude perceber o quanto a educação básica é importante, para o desenvolvimento da consciência humana e do próprio ser humano. Para que isso ocorra é necessário um extenso percurso, onde o educador deve ser plenamente capaz de desempenhar seu trabalho, o aluno se dedicar à seu processo de aprendizagem e o acompanhamento da família que deve zelar por seu bem-estar, garantir subsistência e inculcar o espírito de cidadão a esta criança, com nos diz Hegel:

Os filhos têm o direito de ser sustentados e educados como patrimônio familiar comum. O direito dos pais aos serviços dos filhos, enquanto serviços, funda-se e se delimita ao que tem em comum o cuidado da família em geral. Igualmente o direito dos pais sobre o arbítrio dos filhos determina-se pelo fim de mantê-los e educá-los nas disciplinas. (HEGEL, § 174 P. 182).

Hegel prediz que cabe a família – instituição autônoma – o bem formar do espírito livre dessa criança, isto é, cabe aos pais inculcarem, durante o processo de criação, os bons modos, a educação, o respeito, a moralidade, bem como o amor pela sua pátria. Ao passo que, a educação estatal, ou seja, a educação pública não fica explicitamente clara em Hegel, visto que, o estado é concebido como uma organização independente tanto quanto a sociedade civil e a família. Com isso podemos supor que o Estado para Hegel não rege a forma empregada no processo de educar os seus indivíduos, mas sim a família, entretanto cada época deve ser pensada e problematizada por seus próprios pensadores.

Dessa forma, o Estado atual, juntamente com as instituições de ensino, deve fornecer uma estrutura que disponha de um padrão mínimo de comodidade para que seja possível acolher este aluno e proporcionar-lhe uma erudição digna. É preciso segurança, tanto física, para garantir a integridade desta criança durante o período de suas aulas, quanto psicológica,

pois um aluno que não se sinta completamente amparado e motivado não será capaz de corresponder às orientações de ensino dos seus professores e uma diversificação no plano metodológico que vise uma exteriorização.

Dito isso, notei algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizado durante as incursões realizadas em sala de aula como estagiário, tal como a falta de concentração discente. Nota-se que esse problema não é recente e nem tampouco as pesquisas realizadas nesta área, uma vez que há registro de estudos sobre esse tema que datam de 1902 (CALIMAN, 2010, p. 46) quando foi apresentado e explicado pela primeira vez por um pediatra inglês chamado (George Still); algo comum para essa faixa etária entre 5 e 9 anos.

Nota-se que, muitas vezes, o problema da falta de concentração por parte dos alunos perpassa pela metodologia empregada em sala, com práticas tradicionais, que não despertam o interesse do aluno. Daí a necessidade de inovar e se reinventar sempre, buscando novos caminhos, ou seja, novas formas de condução do processo pedagógico.

Metodologia se faz necessária quando as velhas formas de condução do processo pedagógico já não contribuem para o aprendizado significativo que deve garantir o ensino de qualidade; qualquer que seja a metodologia adotada, ela só será eficaz quando os problemas escolares forem objetos de reflexão, daí surgirão às possibilidades de solução dos problemas decorrentes da crise provocada pelos procedimentos ultrapassados. [...] A crise do ensino está ligada à crise da ciência, ou melhor, da imagem da ciência transmitida durante tanto tempo nas escolas, que faz do conhecimento científico algo distante da realidade escolar e alheio às expectativas dos professores e alunos (GUIDO, 2008, p.17).

Para que isso aconteça de forma natural é preciso acrescentar a ludicidade durante o despertar inicial do estudante, isso se faz sob uma perspectiva epistemológica multirreferencial que por sua vez reconhece a diversidade de possibilidades de análises e leituras de práticas educacionais em que as áreas do conhecimento, podendo dialogar buscando compreendê-las. Portanto o ensino se constitui por intermédio de uma multirreferencialidade e, por caracterizar-se em aberturas de possibilidades de escolher, selecionar, adotar e implementar diversas linguagens desde o primeiro ano do ensino fundamental com o lúdico até pontos de vista mais complexos, sobre o que é, e o que não característica do indivíduo real.

Nesse sentido, é fundamental compreender a importância da utilização de práticas pedagógicas adequadas no âmbito educacional que contribuam com as experiências e práticas desenvolvidas em sala de aula.

Ainda sobre essa experiência, pude perceber e aprender que as palavras possuem um forte impacto sob os alunos que estão sendo alfabetizados; pois uma palavra relacionada com o contexto filosófico trabalhado em sala não pode ser incompreensível, visto que, o início da alfabetização em si, é um percurso novo e desafiador para estes estudantes, e determinadas palavras que possuem a grafia e pronúncia difíceis de serem realizadas, não devem ser apresentada aos alunos. A esse respeito Rousseau diz:

A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isto é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas; mas, falando-se a elas desde a primeira idade numa língua que elas não entendem, estar-se-á acostumando-as a se contentarem com palavras, a controlar tudo o que lhes é dito, a se acreditarem tão sábias quanto seus mestres, a se tornarem altercadoras e rebeldes. (ROUSSEAU, 2004, p.90)

Por fim, não menos importante, a questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino insere-se no contexto das discussões, cada vez mais em evidência, relativas à integração de pessoas com deficiências enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social. A Filosofia por si só, trabalho com ideias, logo, necessário o uso da abstração, no entanto, zelamos muito por esse público e direcionamos o ensino de Filosofia utilizando de algo mais concreto para alcançá-los. Na Eseba, nosso trabalho é sempre em parceria com os estagiários e/ou bolsistas contratados para acompanhar mais de perto o aluno com necessidades educacionais especiais.

## **5 Considerações finais**

Ao final do trabalho, os professores e estagiário finalizaram os Parâmetros Curriculares da Área de Filosofia da ESEBA-UFU, tendo encontrado êxito em sua aplicabilidade. Foi produzida uma coleção de apostilas para auxiliar o trabalho dos professores da área. A coleção foi finalizada, não concluída. Ela passará por constantes revisões e aprimoramentos até que os autores a considerem apta para melhor contribuir na instrução das crianças e adolescentes que dela tiverem acesso. Vale ressaltar que a apostila não foi criada para sufocar o aluno ou “engessar” o trabalho do professor, inviabilizando a proposição de algo diferente do que lá já planejara anteriormente. A apostila serve como um material de apoio oportuno, visto que maximiza o trabalho do professor que possui apenas uma aula semanal com crianças que muitas vezes ainda estão no estágio de alfabetização.



Concluímos que todo esse processo foi de grande aprendizagem para os envolvidos, uma vez que obtivemos êxitos nos objetivos propostos e contribuímos para o ensino de filosofia nos primeiros anos da Educação Básica, bem como para a formação inicial de nosso estagiário, servindo de parâmetros para que mais escolas possam se inspirar no trabalho desenvolvido.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR, J. B. Os Eixos de organização dos conteúdos e a problematização no ensino de Filosofia. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/2719/2053>. Acesso em 10 de ago. de 2018 Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>. Acesso em: 04 de out. 2018.

ARANHA, M. L. de A. História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008. Filosofia: ensino médio / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14)

CADERNO PENSAMENTO LÓGICO. A Educação infantil. Curitiba: Editora Opet, 2005. Disponível em <[www.editoraopet.com.br/noticias.asp?n\\_cod=65](http://www.editoraopet.com.br/noticias.asp?n_cod=65)> Acesso em: agosto de 2012.

DELEUZE G. & GUATTARI F. O que é Filosofia? Trad. Bento Prado Junior e Alberto Muñoz. 3ª Edição. Coleção Trans, 2010

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

GALLO, S. Filosofia. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. Coleção Explorando o Ensino. v. 14. Coord. Gabriele Cornelli, Marcelo Marques e Marcio Danelon. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

GALLO, S & KOHAN, W. Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIDO, H. **A arte de aprender: metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

HEGEL, G.W.F. **Filosofia do Direito**. Tradução de Paulo Meneses, Agemir Bavaresco, Alfredo Moraes, Danilo Vaz-Curado R.M. Costa, Greice Ane Barbieri e Paulo Roberto Konzen. São Paulo: Loyola, 2º ed, 2010.

KOHAN, W. O. Filosofia. O paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, W. Org. Filosofia: Caminhos para seu ensino. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROUSSEAU, J-J. **Émilio, ou, da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 3º ed, 2004.

SHARP, A. M. A comunidade de investigação e o raciocínio crítico. São Paulo: CBFC, 1995b (Vol. 2, Coleção Pensar).

Artigo recebido em: 09.03.2020

Artigo aprovado em: 22.07.2020

## Projetos de trabalho e uso de paradidáticos no processo ensino - aprendizagem em Filosofia no 6º ano na Educação Básica

### Work projects and use of paradidactics in the teaching and learning process in Philosophy in the 6th year school in Basic Education

Cristiane Alvares COSTA \*

Elisa Maria dos ANJOS\*\*

**RESUMO:** O presente estudo teve por objetivo investigar a aplicabilidade de projetos de trabalho e uso de paradidáticos no processo de ensino – aprendizagem na área de Filosofia na Educação Básica, realizada no município de São Luís-Maranhão no ano de 2018. Buscamos realizar um estudo de abordagem quantitativa e qualitativa. Trata-se de um relato de experiência, fundamentado por um estudo bibliográfico, para fornecer suporte teórico a nossa proposição. Esperamos contribuir com a temática no sentido de propor a discussão de diferentes possibilidades de leitura, pesquisa por meio de textos filosóficos, paradidáticos, possibilitando trabalhar em diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Para fundamentar o estudo em questão nos reportamos a Lipman (1994), Cerletti (2009), Hernandez (1998), Antunes (2004), Munakata (1997), entre outros. O estudo em questão torna-se pertinente por possibilitar que os alunos leiam textos filosóficos, articulando-os a aspectos do dia a dia; reflexão sobre o sentido da disciplina no mundo contemporâneo; e valorização de experiências e vivências em grupo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia, Projeto de Trabalho, Paradidáticos.

**ABSTRACT:** The aim of this study was to investigate the applicability of work projects and use of paradidactic in the teaching process in the knowledge of philosophy of Philosophy in Basic Education, held in the city of São Luís-Maranhão in the year of 2018. We seek to carry out a study of quantitative and qualitative approach. This is an experience report, based on a bibliographical study, to provide theoretical support to our proposition. We hope to contribute to the theme in order to propose the discussion of different possibilities of reading, research through philosophical, paradidactic texts, enabling to work in different areas of knowledge in an interdisciplinary way. To substantiate the study in question we reported to Lipman (1994), Cerletti (2009), Hernandez (1998), Antunes (2004), Munakata (1997), among others. The study in question becomes pertinent because it allows students to read philosophical texts, articulating them to aspects of the day-to-day; Reflexion about the meaning of discipline in the contemporary world; and appreciation of experience and experiences in groups.

**KEYWORDS:** Philosophy, Work project, Educational.

## 1 Introdução

Esta pesquisa originou-se das discussões entre pesquisadores do Mestrado Profissional em Gestão da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica-

\* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), na modalidade Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem na Educação Básica com área de estudo em Filosofia.

\*\*Professora da UFMA-Universidade Federal do Maranhão do Programa PPGEEB-Programa de Pós Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2293-4926>.

PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, em que investigamos a aplicabilidade de projetos de trabalho e o uso de paradidáticos no Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental. Teve como objetivo investigar a aplicabilidade de projetos de trabalho para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem no conhecimento de Filosofia na Educação Básica, realizada no município de São Luís-Maranhão no ano de 2018.

Trabalhar com projetos não é uma proposta recente. Essa perspectiva começou a ser desenvolvida no Brasil, a partir da Escola Nova, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional. Portanto, trabalhar com projetos emerge como oposição aos procedimentos dos trabalhos tradicionais que, segundo Dewey (1985), refletem o hábito de aprender a partir da realidade da vida. Neste contexto, propomos por meio do repertório teórico o entendimento da valorização da educação para vida, e a proposta de projetos atendeu a esse objetivo em questão, trazendo assim novas perspectivas para trabalhar e desenvolver as potencialidades dos alunos.

Autores como Antunes (2004) ratificam o trabalho com projetos, uma vez que este não somente ressalta os novos papéis do educador, mas, destaca que o seu emprego promove a transformação no cotidiano escolar.

A Filosofia tem como característica intrínseca ao seu modo de ser o ato de perguntar, o questionar e o dialogar em uma proposta que se operacionalize com rigor metodológico e encadeamento lógico. A ação assim realizada permite ao criar, construir, até mesmo conceitos, “[...] a filosofia implica precisamente esse permanente esforço de lidar com questões que não permitam nenhuma solução simples, e que exigem contínuas reformulações. [...]” (LIPMAN, 1994, p. 52).

Neste sentido, investigamos a aplicabilidade de projetos de trabalho e uso de paradidáticos no 6º ano do Ensino Fundamental.

O artigo encontra-se estruturado em seções que se apresentam de forma a contribuir para o entendimento do tema proposto. Inicialmente, abordamos projetos de trabalho e uso de paradidáticos no processo ensino-aprendizagem em Filosofia no 6º ano no Ensino Fundamental. A seguir, apresenta-se a metodologia da pesquisa, seguida com resultados apresentados para o ensino de Filosofia na Educação Básica.

## **2 Projetos de trabalho e uso de paradidáticos no processo ensino-aprendizagem em filosofia no 6º ano na Educação Básica**

O trabalho com projetos é uma forma de organizar os conhecimentos escolares, como aponta Hernandez (1998). De acordo com a perspectiva de Hernandez a ênfase deve ser na percepção dessa forma de organização como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

Portanto, o trabalho com projeto requer uma mudança em hábitos, posturas e oportunizam a participação do aluno ao exercício das responsabilidades compartilhadas significativas ao aprendizado.

Segundo Hernandez (1998) ainda, o trabalho com projetos favorece o desenvolvimento nos alunos de capacidades como a autonomia, criatividade, capacidade analítica e de síntese além do poder de decisão. O aluno deve saber buscar, selecionar e utilizar a informação de modo criativo, consciente e crítico. O trabalho por projeto deve ir além da sala de aula, sendo assim uma oportunidade para a escola repensar o seu modo de operação.

É relevante também destacar que o trabalho com projeto didático está previsto nas Diretrizes Curriculares, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão (SEDUC-Diretrizes Curriculares 2014) e está pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

Aplicação de projetos difere das atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula, pois partem de uma problemática e isto faz com que alunos e professores venham realizar mais leituras e diferentes possibilidades de abordagem, despertando assim as potencialidades de cada um de forma dinâmica e investigativa, voltados à busca de resultados (HERNÁNDEZ, 1998).

## **2.1 Uso de paradidáticos**

O trabalho com projetos de trabalho possibilitou a inserção do livro paradidático no processo ensino-aprendizagem, momento em que os alunos tiveram contatos com tais recursos pela primeira vez, com paradidáticos específicos de filosofia, o qual motivou o procedimento de leitura, escrita e interpretação de texto, favorecendo a oratória e ampliou o vocabulário.

Segundo Munakata (1997), o livro paradidático é um gênero que consegue integrar-se ao espaço escolar de forma rápida, pois não é regulado com mesmo rigor do livro didático. Assim podemos trabalhar temas diversos que estejam alinhados ao currículo em que nosso caso possibilita a aproximação dos alunos a textos filosóficos estimulando a criatividade, reflexão e

liberdade de pensamento na sala de aula e principalmente fora dela. Propomos o uso de três livros paradidáticos.

**Grandes sábios falam a pequenos sábios**, autoria de Sophie Boizard, tem indicação para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. A obra apresenta a interpretação de textos claros sobre a paz, a fraternidade, felicidade e o perdão, temas bem próximos do cotidiano escolar.

**Histórias do Dia a Dia: Um toque de Filosofia**, autoria de Samir Thomaz, indicação a partir do 6º ano, com uma leitura acessível de textos que desenvolvem habilidades tais como: argumentação e desenvolvimento do senso crítico constituindo assim a competência ” para o pensar”, de acordo com os pressupostos exigidos na filosofia: leituras de situações prosaicas do dia a dia, próximo às realidades dos jovens.

**Vamos pensar um pouco?** De Mauricio de Sousa e Mário Sérgio Cortella, autoria de Mário Sérgio Cortella com participação do cartunista Mauricio de Sousa e a Turma da Monica.

Com relação ao uso dos paradidáticos é importante destacar que a secretaria estadual de educação do Maranhão não fornece materiais paradidáticos para uso dos docentes. Tal uso, quando existir será por iniciativa individual do docente ou da escola. Para verificar essa questão em 2017 foi realizado uma investigação junto a alguns docentes de filosofia questionando acerca do uso de paradidáticos em seus planejamentos ou se sabiam de algum colega que fazia tal uso obtivemos como resposta que 100% deles não utilizavam tal instrumentos, 100% desconheciam se algum colega os utilizava e alguns, inclusive desconheciam a existência desse material para o ensino fundamental.

Os paradidáticos em nossa pesquisa foram utilizados no processo de iniciação da investigação filosófica. Embora baseado no relato anterior, seu uso nas escolas públicas em nosso município, até onde pudemos perceber no processo da pesquisa relatada acima pareça indicar um não uso, de forma significativa, desses instrumentos. Em nossa pesquisa, apesar desse uso pela primeira vez, foram muito bem acolhidos pelos alunos e pelo professor. Justificamos o uso de tais paradidáticos, uma vez que estes estão embasados na temática abordada no projeto. O tema central felicidade e virtude, foi o motor em razão do qual construímos a problematização: O que é permitido esperar na vida do ser humano?

Neste sentido, o processo do filosofar, do se espantar com os questionamentos da vida quanto mais cedo for inserido na prática diária das crianças, favorece sua imaginação, assim como o desenvolvimento do senso crítico. Outro aspecto importante, é favorecermos desde cedo, a vivência do papel da filosofia na conquista da cidadania mediada pelo ensino da

Educação Básica que se fundamenta, nesse aspecto, a partir do amparo legal estabelecido pela LDB N.9394/96, pelas Orientações Curriculares Nacionais – (OCN –BRASIL,2006).

A preparação para o exercício da cidadania está presente também nos PCNs, quando afirma que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). Neste contexto, os PCNs, por meio de Temas transversais apontam para a necessidade de discutir a cidadania do Brasil de hoje e a necessidade de transformação das relações sociais para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão perante uma sociedade tolerante e democrática.

Neste aspecto, de acordo com Cerletti (2009), o ensino de Filosofia possui uma função institucional, portanto a pertinência da sua presença nos currículos.

Segundo Tomaz (2014) apesar da filosofia ser, historicamente presente nas discussões do mundo adulto, os adolescentes podem e devem ser incentivados à prática da reflexão filosófica. Nesta perspectiva, são pertinentes o cuidado e a escolha adequada dos textos que os estimule e venha dialogar com temas que faça parte do contexto dos alunos e que possa efetivamente contribuir para sua autonomia.

### **3 Metodologia da Pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório, que segundo Gil (2010), tem como principal objetivo a expansão do conhecimento acerca do tema em estudo, o máximo possível, podendo-se a partir de então, desenvolver uma pesquisa descritiva.

Para Gil (1991), pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, pois envolve uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

No que diz respeito ao enquadramento, a nossa pesquisa constitui-se como um estudo de caso realizado no 6º ano de uma escola estadual na disciplina de Filosofia.

Triviños (1987) define estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Tendo como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade.

Neste aspecto o nosso problema de pesquisa se propôs a responder o seguinte questionamento: Como o projeto de trabalho e uso de paradidáticos favorece o ensino de Filosofia no 6º ano da Educação Básica?

Os sujeitos da pesquisa foram dezessete alunos e uma professora da disciplina de Filosofia.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e fichas de observação. Estas últimas correspondem ao período de observação das aulas iniciais, para que, a partir destas, pudéssemos propor o projeto de intervenção, por meio da aplicabilidade do projeto de trabalho e o uso de paradidáticos no 6º ano da Educação Básica. Posteriormente, aplicamos questionário com a professora e com os alunos. Inicialmente, a partir do período de observação.

Por fim, após intervenção aplicamos um questionário de auto avaliação individual quanto a contribuição da Filosofia de forma interdisciplinar e outro questionário de avaliação quanto ao aprendizado em grupo.

#### **4 Resultados Apresentados**

Tivemos como objetivos específicos no processo de intervenção, que os alunos fossem capazes de: ter contato com textos filosóficos de modo significativo; reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza enquanto expressão de valor da vida; reconhecer em textos escritos, ensinamentos relacionados ao modo de ser e viver; tornar conceitos como resultado de atividades complexas em que todas as funções intelectuais básicas como: atenção, memória lógica, abstração e capacidade de comparar e diferenciar. (BNCC,2017)

Para Vygotsky (1991), formação de conceitos diz respeito aos processos cotidianos, à experiência pessoal da criança e à instrução formal, à aprendizagem em sala de aula, que em seu entender, desenvolvem dois tipos de conceitos que se relacionam e se influenciam constantemente.

Tivemos como satisfatório a aplicabilidade do projeto de trabalho e uso de paradidáticos em Filosofia no 6º ano do Ensino Fundamental. Para obtermos tais resultados, aplicamos um Questionário com professora da disciplina de Filosofia, com objetivo de propor a escola pesquisada aplicabilidade em projetos de trabalho com uso de paradidáticos de forma interdisciplinar em Filosofia, composto por dez questões semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas, direcionadas com as seguintes categorias:

- a) Atuação e formação profissional;
- b) Aplicabilidade de projetos de trabalho e uso de estratégias de ensino;
- c) Entraves para ministrar a disciplina;
- d) Dificuldades dos alunos quanto a disciplina;



- e) Contextualização da Filosofia com outras áreas;
- f) Uso de recursos didáticos em Filosofia.

Quadro 1 – Respostas obtidas quanto aos resultados da pesquisa.

<b>Categorias</b>	<b>Percepções</b>
As 1ª e 2ª questões dizem respeito à aplicabilidade de Projeto de Trabalho em Filosofia e estratégias de ensino. Em sua resposta a docente apontou que considerou ter observado uma melhoria no desempenho escolar dos alunos.	Constatamos ao desenvolver o Projeto de Trabalho a partir do tema Felicidade e Virtude, que foi pertinente a aplicabilidade do mesmo, buscamos uma linguagem que viesse a dialogar com o contexto de vivência dos alunos aproximando a Filosofia a esta realidade. Percebemos ao trabalhar as concepções de indivíduo, pessoa e identidade a caracterização da sociedade por meio das reflexões que favoreceram introduzir as primeiras noções da Ética em Aristóteles, refletir e definir a felicidade humana, perceber que a vida racional precisa de prática constante. Entre outros objetivos alcançados promoveu a valorização de experiências e vivências dos discentes.
As questões 3, 4 e 5 abordam questões referentes à utilização da Matriz Curricular do 6º ano em Filosofia, a da não utilização do livro didático na escola nem junto aos alunos, nem para professor. Também aborda a questão acerca da incorporação dos conteúdos	Percebemos as diferentes abordagens de autores sobre o livro didático e que em nossa prática pedagógica não podemos ter o livro didático como único recurso para ministrar a disciplina de Filosofia. É necessário o uso de textos filosóficos e outros recursos que venham favorecer o ensino aprendido.
A 6ª questão aborda os entraves para ministrar a disciplina de Filosofia	A professora coloca a ausência de livros didáticos e paradidáticos para auxiliar na elaboração das ações didáticas na disciplina. Vale ressaltar que fica a encargo do professor a busca dos materiais que porventura vá utilizar em suas aulas.
A 7ª questão trata das dificuldades que os alunos apresentam na disciplina.	A professora destaca a falta de hábito do aluno em expressar suas próprias ideias e opiniões e aponta situações diversas.
A 8ª questão faz referência ao uso de rádio, vídeo e outros materiais que mediados pedagogicamente tornam a ação interativa.	A professora abordou que esses equipamentos, apesar de disponibilizados, na prática são poucas vezes utilizados seja por mau funcionamento, seja por estarem em processo de manutenção.
9ª questão refere-se às medidas adotadas pela professora quando os alunos apresentam dificuldades em certos conteúdos	A professora respondeu que traz os pensamentos filosóficos para o cotidiano do aluno a fim de leva-lo a identificar a Filosofia em sua vida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos as questões três a cinco pois abordam utilização da Matriz Curricular do 6º ano em Filosofia, bem como da ausência do uso do livro didático na escola seja pelos alunos, seja pelo professor. Essas questões também abordam a incorporação dos conteúdos explicitados, por sua vez, na matriz curricular. Creditamos a importância acerca do uso do livro didático uma vez que Libâneo (2002), infere que esse instrumento é um recurso importante na escola por ser útil tanto ao professor como para o aluno. Em relação ao paradidático, por exemplo, o pesquisador francês Pierre Bourdieu (1999), discute tratar-se de um gênero particular na literatura em geral.

Neste sentido, percebemos as diferentes abordagens de autores sobre o livro didático e que em nossa prática pedagógica não podemos ter o livro didático como único recurso para ministrar a disciplina de Filosofia. É necessário o uso de textos filosóficos e outros recursos que venham favorecer o ensino- aprendizagem.

Quanto a sexta questão, em relação ao Ensino Fundamental anos finais, quanto recursos didáticos, já que nosso foco é o aluno do 6º ano, discutir recursos didáticos variados é pertinente pois possibilita o uso de músicas, data show, filmes, livros paradidáticos, vídeos, jornais, materiais impressos, trabalhos em grupos, pesquisas, uso da biblioteca, internet e contextualização interdisciplinar da Filosofia e demais áreas, não se restringindo a livros didáticos e favorece a inserção de textos filosóficos, que são fundamentais na área em estudo.

Na sétima questão, acreditamos que utilização dos textos paradidáticos favoreceram a reflexão, pois proporcionou a percepção da interface da Filosofia no dia a dia dos alunos de forma significativa.

Na oitava questão, percebemos que a utilização de materiais pode possibilitar maior interação entre os alunos quanto ao tema proposto, o que ocorre quando utilizamos vídeos e filmes.

Na nona questão, a contribuição da Filosofia é de fundamental importância na Educação Básica.

Correia (2009), afirma que a Filosofia é uma produção comunitária, de toda sociedade, já que humaniza as pessoas.

Neste contexto refletimos sobre a contribuição da Filosofia na vida, em que Kohan, Leal e Ribeiro (2000), dizem que:

[...] a filosofia contribui para se manter aberta sempre a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos, [...]. A filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava. A filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica

problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente. (KOHAN; LEAL; RIBEIRO, 2000, p.189).

Nesta perspectiva quanto ao pensamento dos autores, nos remete ao ensino de Filosofia além dos muros da escola, nivelado à idade dos alunos, repará-los para ir de encontro aos questionamentos presentes sobre a vida, para desenvolver sua formação crítica e visão de mundo de forma globalizada.

Nos apropriamos e ratificamos o pensamento de Lipman (1994) ao entender que podemos ressignificar a linguagem que usamos para discutir filosoficamente o mundo.

Neste sentido buscamos reflexões quanto transformações educacionais, a linguagem a ser utilizada, a vivência da Filosofia no contexto social do aluno e a contribuição da filosofia na conquista da cidadania mediada pelo ensino. Tais transformações, nos leva a refletir no papel da inserção da Filosofia na escola fundamental com vistas as propostas de Lipman para o ensino de Filosofia para criança. Em sua reflexão o filósofo refere que a Filosofia começa quando podemos debater acerca da linguagem que usamos para discutir o mundo (LIPMAN, 1994).

Neste sentido, devemos utilizar uma linguagem acessível a crianças e jovens, em nosso caso, para discentes do 6º ano do Ensino Fundamental, buscamos começar pelos textos filosóficos, para assim também, trabalhar a partir das questões do dia a dia dos alunos, tendo por princípio o diálogo filosófico, favorecendo o pensar bem, o pensar melhor, refletir promovendo o pensamento crítico, criativo, ético e político favorecendo com que os discentes aprendam a comprovar seus argumentos, o que foi alcançado em nossa prática.

Aplicamos durante a intervenção, o Questionário de Autoavaliação, com objetivo de auto avaliar quanto a contribuição da Filosofia, a partir das leituras e discussões dos paradidáticos com temas de forma interdisciplinar favorecendo o senso crítico na vida cotidiana. O questionário contempla cinco perguntas correspondentes às seguintes categorias:

- a) Motivação e interesse para novas leituras;
- b) Curiosidade por serem presentes no cotidiano dos alunos;
- c) Vídeo favoreceu aprendizado quanto ao ensino de Filosofia;
- d) Participação nas questões de sala de aula;
- e) Motivação quanto aprendizado nas discussões desenvolvidas em
- f) Sala de aula.

Para melhor compreensão quanto aos resultados dos dados, apresentamos por meio do seguinte quadro.

Quadro 2 - Contribuição da Filosofia na vida cotidiana

<b>QUESTIONÁRIO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>AS VEZES</b>
1 Os livros paradidáticos de Filosofia motivaram o meu interesse para novas leituras?	100%	0%	0%
2 As histórias lidas despertaram minha curiosidade por serem presentes no meu cotidiano ou dos meus amigos?	65%	0%	35%
3 O uso do vídeo em sala de aula favoreceu o meu aprendizado quanto ao ensino de Filosofia?	80%	10%	10%
4 Pude participar nas questões de sala de aula dando minha opinião em alguns momentos?	70%	0%	30%
5 A Filosofia motivou o meu aprendizado nas discussões desenvolvidas em sala de aula?	100%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados do quadro 2, percebemos que a proposta do projeto de trabalho e utilização de paradidáticos, alcançou resultados significativos, haja vista que motivou em 100% quanto ao interesse para novas leituras; 65% tiveram suas curiosidades despertadas em relação ao cotidianos dos alunos, já que apenas 35% não obtiveram; 80% dos alunos tiveram seu aprendizado favorecido por meio do vídeo e 20% não demonstraram; 70% tiveram participação nas questões de sala de aula, 30% não alcançaram; e por fim, 100% sentiram-se motivados quanto aprendizado nas discussões desenvolvidas em sala de aula. Diante dos resultados percebemos como a filosofia é importante, pois possibilitou a reflexão a partir das questões do dia a dia, o que favoreceu a criticidade, as discussões em sala de aula, partindo da curiosidade, da pesquisa, da busca pelo conhecimento, auxiliou no processo de raciocínio, na participação nos debates, em que destacou-se a necessidade de valorizarmos tais momentos em sala, assim como a atitude filosófica no ensino fundamental.

Diante do exposto entendemos que os resultados foram significativos quanto aplicabilidade do projeto de trabalho e utilização do paradidático com textos filosóficos, específicos para crianças e jovens.

## 5 Considerações Finais

Este estudo buscou investigar a aplicabilidade de projetos de trabalho e o uso de paradidáticos no ensino de Filosofia, na Educação Básica. Com esta abordagem, a partir dos objetivos propostos, estes foram alcançados a partir dos resultados quanto aos recursos utilizados na intenção de despertar o pensamento crítico e autônomo nos alunos, e com o objetivo secundário, propiciar que os conteúdos possam ser compreendidos de forma mais

lúdica e eficaz.

A aplicabilidade do projeto foi possível e satisfatória, pois contribuiu com que os alunos lessem textos filosóficos, articulando-os a aspectos do dia a dia; refletissem sobre o sentido da disciplina no mundo contemporâneo; e valorizassem experiências e vivências em grupo. O projeto de trabalho como estratégia proporcionou a construção de conhecimento dos alunos por meio das diferentes linguagens utilizadas em classe, que favoreceu a participação, formulação do pensamento, tomada de atitudes em diferentes momentos em sala de aula por meio da socialização de atividades em grupo, investigação por meio da pesquisa o que também favoreceu a construção de novos conceitos e desconstrução de outros.

Foram abordados temas de forma interdisciplinar o que favoreceu reflexões quanto diferentes abordagens que vivenciaram pela utilização de livros paradidáticos em filosofia e a leitura e apreciação de textos filosóficos. Temas estes que despertaram curiosidades em diferentes contextos.

Em suma, podemos assim concluir que projetos de trabalho em Filosofia e o uso de paradidáticos no 6º ano foi uma experiência motivadora, valorizou a atitude criativa dos alunos, favoreceu o entendimento inicial quanto as leituras filosóficas, o que proporcionou a reflexão e em alguns casos a mudança de postura frente a algumas atitudes, de pensamento. Concluimos como resultado deste estudo que a contribuição dos projetos de trabalho em Filosofia amplia as possibilidades de aprendizagem no contexto escolar.

### **Referências Bibliográficas**

ANTUNES, C. **Um método para o ensino fundamental: O projeto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOIZARD. Sophie. **Grandes sábios falam a pequenos sábios**\Sophie Boizard: ilustração Laurent Audouin. Tradução Antônio de Macedo Soares. Ed. São Paulo: FTD,2015.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. LDB nº 9394, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília/D. F.: MEC Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2006.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. São Paulo: Autêntica, 2009.

CORREIA, W. Filosofia, educação básica e cidadania. **Revista Espaço Acadêmico**. 2009.

DEWEY, J. **Os pensadores**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural,1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação - os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNAKATA, K. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SOUSA.M. **Vamos pensar um pouco?** Lições ilustradas com a Turma da Mônica \Mauricio de Sousa. Mario Sergio Cortela. São Paulo; Cortez: Mauricio de Sousa.Editora,2017.

THOMAZ, S. **Histórias do dia a dia: Um toque de Filosofia**\Samir Thomaz-1 ed- São Paulo: Moderna 2014.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas.1987.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Artigo recebido em: 10.08.2019

Artigo aprovado em: 25.04.2020

**Biblioteca escolar na educação infantil: espaço-tempo de linguagens, interações e imaginação****School library in early childhood education: spacetime of languages, interactions and imagination**

Jozaene Maximiano Figueira Alves FARIA\*

**RESUMO:** A biblioteca escolar é um espaço-tempo de diversas possibilidades de interação e desenvolvimento das linguagens das crianças. Especialmente quando está inserida na primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência do projeto de ensino “1, 2, 3... Era uma vez”, desenvolvido no ano de 2018, com alunos de 0 e 3 anos de idade, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Uberlândia-MG. A finalidade desse projeto foi estimular o hábito e o prazer da leitura das crianças através do encantamento da literatura infantil. As práticas pedagógicas desse relato estão fundamentadas na teoria histórico-cultural e nas múltiplas linguagens das crianças. As ações desenvolvidas nesse projeto envolvem: empréstimos semanais de livros, momentos de livre interação com as obras literárias e contações de histórias. Os resultados desse trabalho evidenciam a quantidade de livros emprestados aos alunos, as obras que eles mais leram e algumas vivências da contação de histórias. Tais dados evidenciam a importância das experiências com a literatura infantil para o desenvolvimento dos estudantes e suas múltiplas linguagens. Além disso, aponta estudos futuros a serem realizados sobre as vivências das crianças no espaço-tempo da biblioteca escolar nessa EMEI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Biblioteca escolar. Educação Infantil. Linguagens. Literatura Infantil.

**ABSTRACT:** The school library is a space-time of several possibilities for interaction and development of children's languages. Especially when it is inserted in the first stage of basic education. In this sense, the present work aims to present an experience report of the teaching project “1, 2, 3 ... Once upon a time”, developed in 2018, with students from 0 and 3 years old, in a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) in Uberlândia-MG. The purpose of this project was to stimulate children's reading habits and enjoyment through the enchantment of children's literature. The pedagogical practices of this report are based on the historical-cultural theory and the multiple languages of the children. The actions developed in this project involve: weekly book loans, moments of free interaction with literary works and storytelling. The results of this work show the amount of books loaned to students, the works they have read most and some experiences of storytelling. Such data show the importance of experiences with children's literature for the development of students and their multiple languages. In addition, it points to future studies to be carried out on the children's experiences in the space-time of the school library in this EMEI.

**KEYWORDS:** School library. Child education. Languages. Children's literature

---

\* Especialista em Psicopedagogia Escolar. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFU. Professora da Educação Infantil na rede Municipal de Ensino de Uberlândia. <https://orcid.org/0000-0003-0499-8472> e-mail: [josy2209@yahoo.com.br](mailto:josy2209@yahoo.com.br)

## 1 Introdução

O presente relato de experiência apresenta um projeto realizado em 2018, na biblioteca de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Essa instituição educativa pertence à rede de ensino do Uberlândia e atende aproximadamente 110 crianças de zero a três anos de idade, em períodos parciais e integrais, sendo que desse total de alunos 84 foram contemplados pelo projeto idealizado pela professora bibliotecária/eventual do turno da tarde, com apoio da diretora e supervisora escolar.

A biblioteca é um ambiente que favorece o desenvolvimento da criança, principalmente no que diz respeito às linguagens, contribuindo para a formação dos alunos, por efeito dominó a dos familiares, além dos profissionais que atuam na instituição, tendo em vista que, todos tem acesso ao empréstimo de livros tanto literatura infantil quanto obras literárias destinada aos adultos. Segundo o Regimento da escola onde o projeto foi realizado, “A biblioteca tem por finalidade auxiliar no desenvolvimento do currículo, dos programas específicos e das atividades em geral, constituindo um espaço de informação, leitura e pesquisa da comunidade escolar” (UBERLÂNDIA, 2016, p.23).

Para melhor organização e estruturação da Biblioteca, foi realizado um curso nos meses de maio e junho de 2017, ofertado pelo Centro Municipal de Pesquisas e Estudos (CEMEPE), sobre o programa Biblivre<sup>1</sup>, que é “um aplicativo que permite a inclusão digital do cidadão na sociedade da informação. Trata-se de um *software* para catalogação e a difusão de acervos de bibliotecas públicas e privadas, de variados portes.”<sup>2</sup>. Foram cinco encontros presenciais e mais algumas tarefas à distância totalizando 30 horas de curso. Objetivou-se com essa demanda, o aprendizado das funções do aplicativo, dentre elas: cadastro de usuários, catalogação de livros, empréstimo e devoluções de livros, pesquisa por assunto, emissão de relatórios etc.

A partir da otimização da organização e divulgação do espaço da biblioteca, foi necessário direcionar esforços para atingir seu público. A respeito da figura do leitor, sabe-se que não é uma atividade inata ao ser humano, mas um processo que precisa ser construído e despertado. Nessa perspectiva, a família, os professores, os bibliotecários, entre outros, desempenham um papel importante na formação leitora das crianças, sendo mediadores.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://biblivre.org.br/index.php/sobre-bibliivre>. Acesso em 20 jan. 2020.

<sup>2</sup>O programa Biblivre pode ser baixado por qualquer pessoa, gratuitamente, pelo site <http://biblivre.org.br/index.php/baixar>. Desse modo, tanto bibliotecas em instituições educativas, quanto cidadãos em geral, podem organizar suas próprias bibliotecas pelo aplicativo.



Acredita-se que neste trabalho a figura do mediador com Petit (2008, p.145), em que, pensando sobre a prática letrada, é o agente indicado “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.”

É importante destacar também a literatura como um direito substancial a todas as pessoas, conforme Cândido (2011) afirma que não é possível viver sem o contato com a literatura, pois ela permeia nossa vida. Sendo assim, apresentamos a função humanizadora da literatura, visto que, vivenciamos diferentes situações ficcionais que permitem transpor para ações reais enquanto seres humanos. Desse modo, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

A partir dessa necessidade observada de aproximar o público leitor da biblioteca, da importância da literatura enquanto direito universal, o projeto intitulado “1, 2, 3... Era uma vez”, foi proposto em 2018 para a biblioteca escolar, da instituição em questão. Visando a formação de crianças leitoras, a fim de despertá-las para o fascínio do universo literário, proporcionando experiências ficcionais que favoreçam à criatividade, à imaginação, à sensibilidade, à resolução de problemas, à empatia, à escuta, à memória, à intertextualidade e ao recontar dos estudantes.

## **2 Pressupostos teóricos**

O projeto de ensino “1,2,3... Era uma vez” está fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotski (1991a, 1991b, 2018); na importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem segundo Bakhtin/Volochínov (2009); na defesa de Freire (2008) ao afirmar a relação da linguagem com a realidade vivida pelo educando e nas múltiplas linguagens de Edwards; Gandini; Forman (2016). Além disso, utilizou-se o Referencial Curricular Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) para a elaboração e das atividades propostas no texto.

A respeito da faixa escolar objeto da ação, tem-se a educação infantil, como primeira etapa da educação básica. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, a educação infantil “(...) tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p.36). Diante disso, o

movimento educacional promovido nessa etapa da vida acadêmica também visa a formação integral dos indivíduos, levando em consideração seu contexto histórico-cultural com vistas a uma sociedade mais justa e democrática. Essa compreensão permite o alinhamento com a teoria histórico-cultural de Vygotski, cuja defesa está no processo de ensino-aprendizagem substancial ao desenvolvimento integral dos alunos dentro uma concepção de diversidade cultural.

É nesse contexto de dialogicidade que consideramos a importância da comunicação como maneira de interação através da linguagem. Parte-se do contexto de que é pela relação com o outro que a necessidade de interlocução se evidencia, e com isso as linguagens destacam-se no processo de desenvolvimento humano, favorecendo e sistematizando as funções psicológicas. Assim, “[...] o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, principalmente no seu modo de se relacionar com o seu meio, possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar” (REGO, 1995, p.67-68).

Seguindo esse viés de centralizar as interações, principalmente entre pessoas, para o desenvolvimento da linguagem, encontramos apoio em Bakhtin/Volochínov. Segundo esses autores, a constituição da língua ocorre através da interação verbal (2009). É necessário destacar aqui que a apropriação da linguagem não é compreendida pela aquisição das formas linguísticas, regras gramaticais, mas pela competência em reconhecer e atribuir sentido, dentro de um contexto da comunicação.

Sendo assim, a língua tem sua dimensão sincrônica e diacrônica, a primeira consiste em considerá-la num dado momento específico, desconsiderando sua construção histórica, social e cultural; já a segunda dimensão representa a compreensão de que a língua é dinâmica, por todas heranças culturais que foram deixadas. Portanto, a língua não pode ser compreendida como estática, acabada, por isso Bakhtin concebe-a “como *organismo vivo*, repleto de significações ideológicas e constituído histórica e socialmente. A língua só pode ser entendida e estabelecida no fluxo da comunicação verbal” (RÉ, 2014, p. 23).

A partir das reflexões acerca das abordagens de Vygotski e Bakhtin/Volochínov, encontrou-se aproximações entre eles. A saber, têm-se nas interações sociais e verbais a apropriação da língua; e ponderam que os sentidos das palavras são mais importantes que os significados. Tais contribuições favorecem à compreensão da linguagem e suas implicações

metodológicas em uma perspectiva dialógica que considera as vivências dos alunos, suas interações, colocando-os como produtores de cultura.

Ainda sobre o papel da linguagem na constituição humana, não podemos deixar de citar Paulo Freire, um educador brasileiro que acreditava ser a educação uma ferramenta. Ele defendia que o sujeito aprende a partir de suas vivências, pelo que faz sentido e tem significado para ele, marcando o diálogo entre o conhecimento de mundo com o processo de aquisição da linguagem. Nesse sentido, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2008, p. 11).

Desse modo, podemos aproximar o modo como Paulo Freire compreende a apropriação da linguagem com alguns pontos citados acima, por exemplo, quando esse autor considera importante a compreensão crítica do texto e o contexto cultural do sujeito e não apenas sua decodificação. Tanto Freire (2008) quanto Vygotski (1991a) concebem a palavra como “[...] um signo mediador, guarda relação com o meio onde se encontra o sujeito e tem o seu sentido fornecido por este último” (MUNIZ, 1999, p. 262).

Considerando as concepções de Freire (2008) e Vygotski (1991a) é possível apreender que elevam o signo da palavra à sua importância simbólica, tão importante para a formação psicológica das crianças e está altamente relacionado à ficcionalização proveniente do estímulo literário.

Ampliando a abordagem sobre a linguagem, temos o termo linguagens, no plural, por considerar as múltiplas possibilidades que ela permite as crianças de interagir com o mundo. Assim, Barbosa (2009) define:

[...] as linguagens são saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares. (p. 84-85)

Nessa perspectiva, as diversas linguagens das crianças, expressas por meio de desenhos, pinturas, dramatização, músicas, expressões corporais, podem representar as maneiras de como elas compreendem e se relacionam com o mundo. No espaço-tempo da biblioteca escolar, é possível criar situações para essas múltiplas expressões dos estudantes através de suas

interações com a literatura infantil. No momento, em que os alunos ouvem ou contam histórias, podem utilizar suas linguagens para se comunicar com seus pares e com o professor, não somente a linguagem oral ou escrita.

Assim sendo, é fundamental pontuarmos a abordagem de Reggio Emilia, visto que defende que as crianças possuem múltiplas linguagens que precisam ser exploradas no contexto escolar. De acordo com essa visão, valoriza-se que “[...] As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesma através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão [...]” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23). A partir dessa compreensão, as ações desenvolvidas na biblioteca escolar dessa EMEI, suscitam nas das crianças diversas maneiras de expressão, através do reconto, invenção de histórias, da expressão corporal, da música.

Para que as crianças ampliem seu repertório vivencial e cultural, os educadores ocupam papel fundamental nesse movimento metodológico. Ao se colocarem disponíveis à escuta e à observação das crianças, valorizam o que elas trazem consigo e partem dessa zona de conforto para construir juntos um planejamento para o trabalho educativo. Dessa maneira, “estamos afirmando o reconhecimento delas [das crianças] como [seres] capazes de propor e criar. É a presença sutil do adulto implicado, comprometido com a escuta da criança e com o grupo, e sensível aos momentos tensos de descobertas do outro [que fazem a diferença no processo de ensinar]” (BARBOSA, 2009, p. 102, acréscimos nossos).

Destarte, o professor é responsável por mediar a apropriação do conhecimento dos seus alunos, partindo de desafios e habilidades que são alcançadas através de interações sociais. Nesse sentido: “[...] o trabalho do professor centraliza-se em ‘provocar oportunidades’ de crescimento intelectual e genuíno por uma ou mais crianças: especialmente, escutando as palavras das crianças [...]” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 165). Com isso, o docente, durante os momentos vivenciados na biblioteca escolar, deve instigar os estudantes a se expressarem de diversas maneiras, por exemplo, questionando acontecimentos das histórias, se a criança faria diferente do que está escrito, como faria isso.

Diante da concepção de desenvolvimento infantil aqui apresentada, podemos inferir que para as crianças avançarem em seu processo de ensino-aprendizado, é necessário considerá-las como sujeitos inseridos num contexto histórico-cultural, que buscam conhecimentos, partindo

de suas vivências, mediados e incentivados a avançar por seus professores. Nessa perspectiva, Ostetto afirma que:

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. [...] No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância (OSTETTO, 2011, p. 4-5).

Sendo assim, a biblioteca escolar nessa etapa da educação básica, apresenta-se como um espaço-tempo rico em interações das crianças consigo mesmas, com seus pares, professores e livros infantis. Ao ouvir, contar, inventar histórias, os estudantes vivenciam situações daquele universo ficcional de maneira real, lidando com medos, angústias, alegrias e sentimentos desencadeados pelos enredos contidos nas ilustrações ou na maneira como é contada.

Ao tocar nesse ponto, no que a literatura desperta nas crianças, concordamos com Guimarães (2017), com base em Vygostki, apresenta aproximações entre a arte e a literatura, tendo em vista que a arte corrobora para o desenvolvimento cultural da criança ao despertar emoções, sentimentos. E essas vivências envolvem um processo criativo do ser humano, “ou seja, o sujeito cria, a partir da sua vivência com a arte, novas possibilidades de elaborações” (GUIMARÃES, 2017, p. 102).

Nessa perspectiva, a literatura através de seu enredo, das imagens dos livros, da maneira como são contadas as histórias, possibilita que os estudantes vivenciem simbolicamente as situações apresentadas. Assim, “todas as sensações e vivências da criança são reais, levando-a a experimentar, de fato, os elementos da história. E, uma vez experimentados, é possível dizer que houve transformações no campo do desenvolvimento cultural dos sujeitos” (GUIMARÃES, 2017, p. 110).

Portanto, Guimarães (2017) conclui em sua pesquisa que a arte literária corrobora para esse desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos adultos envolvidos nesse processo, ao desencadear sentimentos de ordem simbólica. Por meio das vivências proporcionadas pelas histórias infantis, ainda que no campo ficcional, é vivido no real pelas crianças e esse processo desencadeia o desenvolvimento cultural dos sujeitos, ao imitarem e (re) elaborarem as tais situações.

Assim a arte literária, contribui para o desenvolvimento da imaginação e criatividade na infância, ao despertar sensações nas crianças ao ouvir e contar histórias. Nesse sentido, o processo imaginativo ocorre por meio de bases construídas a partir das experiências vividas pelos seres humanos, nas quais o cérebro é capaz de reproduzir, combinar e criar gerando novas situações.

Nessa perspectiva, a escola pode oferecer condições para o desenvolvimento da criança e sua atividade criadora. Para isso, Vygostki (2018, p. 25) afirma que “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativas e produtiva será a atividade da imaginação.” Portanto, o espaço-tempo da biblioteca escolar pode favorecer à construção dessas bases para o desenvolvimento da criação e da imaginação através das histórias infantis, ouvidas, contadas, cantadas, inventadas por professores e estudantes.

### **3 Metodologia**

As escolas municipais de educação infantil do município de Uberlândia, até o ano de 2018, organizavam seu currículo a partir dos seguintes eixos conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Identidade e Autonomia, Natureza e Sociedade, Matemática, Artes Visuais, Música e Movimento; seguindo as orientações do documento, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.7), e incluindo Culturas Regionais e Locais na parte diversificada. O planejamento de atividades e projetos pedagógicos da rede de ensino citada, utiliza tais eixos do conhecimento como referência. Dentro dessa realidade sistematizada, o projeto “1, 2, 3... Era uma vez” tem como objetivo geral estimular o hábito e o prazer da leitura através do encantamento da literatura infantil e os objetivos específicos foram definidos a partir desses eixos.

Para o eixo *Linguagem Oral e Escrita*, definiu-se como objetivo secundário: proporcionar momentos de leitura semanalmente para todos os alunos da escola por meio de: contação de histórias feita pelo professor e pelos estudantes, utilizando livros, fantoches, personagens confeccionados a partir de diversos materiais; momento de deleite na qual cada um escolhe uma obra literária da biblioteca e faz a leitura nesse espaço-tempo; empréstimo semanal de livros.

Dentro do eixo *Identidade e Autonomia*, elencamos como objetivos específicos: reconhecer-se como aluno da EMEI, que utiliza a biblioteca; estimular a autonomia da criança na escolha do livro. Para isso, cada criança faz a seleção de um livro de histórias de acordo com seus gostos e preferências, entrega-o a bibliotecária realizando o empréstimo com sua carteirinha da biblioteca que contém foto e nome de cada criança.

Nesse momento de empréstimo semanal de livros, os alunos juntamente com a família podem aprimorar a questão do cuidado com os livros, atenção e cumprimento do prazo de devolução, considerando assim o eixo da *Natureza e Sociedade*. Acerca das Culturas Regionais e Locais objetivou-se oferecer aos estudantes o conhecimento das obras literárias que fazem parte do acervo da biblioteca, considerando os contextos culturais de suas produções, a biografia de seus autores e ilustradores. Assim, fortalecer a compreensão de que a obra literária é um produto histórico e cultural, pois também é reflexo das linguagens disponíveis e eleitas para aquele produto. No eixo das *Artes Visuais* definimos como objetivo específico aguçar o prazer estético a partir das ilustrações dos livros.

As ações desse projeto articularam-se entre momentos de livre manuseio dos livros pelos alunos, possibilitando que eles contassem histórias para eles mesmo, aos colegas, à professora e também solicitavam que ela lesse algum livro para eles; empréstimo semanais de livros escolhidos pelos próprios estudantes utilizando suas carteirinhas; contação de histórias pela professora bibliotecária. Essas vivências aconteceram no turno da tarde com as turmas de 1 ano (G-I A/ integral); 2 anos (G-II B/integral e G-II C/parcial tarde) e 3 anos (G-III D/integral).

#### **4 Resultados**

A partir de 2017, com a implementação do programa Biblivre na biblioteca dessa EMEI, foi possível quantificar o acervo literário, os empréstimos de livros dos alunos e profissionais da escola, consultando a base de dados desse aplicativo. Assim, gerar relatórios sobre a catalogação, identificando as obras cadastradas, os autores. Entre os anos de 2017 e 2018, foram inseridos no sistema 453 exemplares de livros infantis e de formação de professores, com predominância de títulos de literatura infanto-juvenil.

Em 2018, com a realização desse projeto de incentivo à leitura, ao consultar a base de dados do Biblivre, constatamos a quantidade de empréstimos de livros dos alunos das turmas

G-I A/integral, G-II B/integral, G-II C/parcial tarde e G-III D/integral. Para isso, gerou-se o relatório de cada categoria, somando a quantidade de obras emprestadas no aplicativo, durante os meses de abril a novembro, dando origem à seguinte tabela<sup>3</sup>:

Tabela 1 - Relação de livros emprestados em 2018

<b>Turma</b>	<b>Quant. de empréstimos</b>	<b>Quant. de alunos</b>	<b>Média por aluno</b>
GIA	155	17	9,12
GIIB	176	22	8,00
GIIC	275	21	13,10
GIID	277	24	11,54
<b>Total</b>	<b>883</b>	<b>84</b>	<b>10,51</b>

Fonte: tabela elaborada pelo autor a partir dos relatórios do Biblivre

Diante dos dados apresentados, podemos constatar que média de livros emprestados por meio do Biblivre, foi de 10,51 por aluno durante os meses de abril a novembro de 2018. Isso demonstra que os alunos, desde um ano de idade, têm possibilidade de conhecer várias histórias no decorrer do ano letivo. No entanto, considerando que os empréstimos são realizados semanalmente depreende-se que a média equivale a pouco mais de um empréstimo por mês, tal fato ocorre principalmente pela não devolução do livro na data definida e o sistema não aceita efetuar novo empréstimo tendo um exemplar não devolvido.

Outra análise importante é que os bebês têm a menor média de empréstimos de livros, porém é preciso considerar que a vivência com a literatura infantil também é relevante para essa faixa etária. Souza e Motoyama (2016, p. 28) afirmam que “assim, desde o primeiro ano de vida dos sujeitos, quando a linguagem ainda é simples e rudimentar, a criança pode ser apresentada ao mundo da literatura, dos livros infantis, seja a partir da audição de histórias ou do manusear livros.”

Um dado interessante desse levantamento diz respeito à diferença na média de livros lidos pelos alunos das turmas G-II/B e G-II/C. Mesmo sendo com faixa etária equivalente, os alunos parciais da tarde levaram mais livros para ler em casa do que da turma integral. Como já foi dito anteriormente, um novo empréstimo é realizado mediante a devolução da outra obra, ou seja, como as crianças ainda são bem pequenas, a família auxilia no cumprimento desses

<sup>3</sup> Para a construção da tabela, gerou-se o relatório descritivo das obras emprestadas aos alunos de cada turma da escola. Em seguida, os nomes e quantidades de empréstimos foram inseridos em uma planilha do Excel gerando os totais de cada categoria e média por turma.



prazos interferindo diretamente na quantidade de livros que as crianças levam. Assim, os alunos da turma parcial tarde tiveram em média de 5 exemplares a mais do que a turma integral.

Mesmo considerando os dados quantitativos dessas análises, é necessário compreender a importância do incentivo à literatura, desde a educação infantil, tendo em vista que “a literatura infantil oferece a possibilidade de a criança conhecer e interagir com as diferentes culturas e ter contato com este objeto carregado de significados, imaginação, valores, histórias” (PINTO, 2018, p. 42). A partir das situações apresentadas nas histórias, as crianças transpõem suas emoções para as experiências do cotidiano, mesmo que ainda não saibam expressar verbalmente, pois a interação com as obras literárias possibilita-lhes estabelecer sua leitura de mundo.

Outro momento que as crianças gostam de vivenciar na biblioteca é a interação livre com livros literários e gibis. Cada aluno, escolhia o que queria ler e encontrava uma posição confortável sobre o tapete e as almofadas para leitura. Esse espaço-tempo, não é desprovido de aprendizado, pois “o fato de uma criança tirar um livro da estante, passar a página, manusear, promovem momentos de experiência tátil, visual e afetiva com o livro [...] (PEREIRA, 2014, p. 221). A partir dessas vivências, o imaginário infantil é enriquecido, possibilitando a composição de estruturas importantes para o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade estética.

Ainda, no momento de exploração livre das obras literárias as crianças contavam histórias para os colegas, para eles mesmos, para a professora ou pediam que alguém lesse os livros para ele também. É interessante destacar que os estudantes gostavam muito de histórias repetidas, ou seja, agradava-lhes ouvir e contar histórias que faziam parte do repertório dos alunos, seja por meio dos empréstimos realizados ou pelas contações realizadas na própria escola. Esse dado é evidenciado pelo relatório de empréstimo por período no programa Biblivre, realizados em 2018, do total de 1058<sup>4</sup> empréstimos, 25% deles concentram-se em torno de 11 títulos de livros:

Tabela 2 - Livros mais emprestados em 2018

<b>Título do livro</b>	<b>n° de empréstimos</b>	<b>Percentual</b>
Gino Girino	34	3%
Coco Louco	28	3%
O crocodilo e o dentista	26	2%
Hum, que gostoso!	25	2%

<sup>4</sup> A quantidade total aqui apresentada pelo relatório considera os 883 empréstimos das turmas G-I/A, G-II/B, G-II/C, G-III/D, além do G-III/E parcial manhã e dos profissionais da escola, perfazendo um total de 1058.

O Menino Azul	25	2%
O menino e o peixinho	23	2%
Borboletinha	23	2%
O guerreiro	21	2%
O bosque encantado	21	2%
Branca de Neve	19	2%
Longe-Perto	19	2%
<b>Total</b>	<b>264</b>	<b>25%</b>

Fonte: tabela elaborada pelo autor a partir dos relatórios do Biblivre

O espaço-tempo destinado à livre exploração dos livros na biblioteca e os empréstimos de obras literárias, desde a educação infantil colaboram para o estímulo ao acesso a literatura, pois em algumas instituições educativas os livros encontram-se longe do alcance das crianças. Nesse sentido, concordamos que “há que se levar em conta a discussão da importância desse trabalho no que se refere ao desenvolvimento cultural infantil problematizando as possibilidades de atuação que podem ser ali ampliadas” (GUIMARÃES, 2017, p. 194).

Ainda no sentido de possibilitar o desenvolvimento infantil por meio da literatura, além dos empréstimos de livros, momentos de livre interação com as obras literárias, também fazem parte das ações do projeto em questão, como as contações de histórias realizadas pela professora da biblioteca. Para tanto, destaca-se a importância de preparar-se previamente, lendo a história, planejar os recursos necessários e pensar em possibilidades de os alunos estabelecerem relações com o enredo apresentado. Desse modo, Pereira (2014, p. 212) afirma que “além de ser fundamental que o professor conheça a obra que será lida e as demais obras do acervo, é necessário preparar um ambiente com clima favorável para a leitura, que seja propício às interações entre os sujeitos e à circulação das crianças.”

Nesse sentido, selecionou-se três episódios de contação de histórias preparados pela professora bibliotecária, realizados em 2018, com os alunos das turmas G-I A/integral, G-II B/integral, G-II C/parcial tarde e G-III D/integral: 1) apresentando a biblioteca... uma viagem ao mundo da “Malolândia”; 2) livro: O homem dos sete mil instrumentos e mil e uma alegrias; 3) livro: O lenço.

O primeiro episódio ocorreu em março, quando os alunos foram convidados para conhecer a biblioteca de uma maneira diferente. A professora preparou o ambiente com um túnel para entrar na biblioteca, tecidos diversos e refletor com luzes coloridas. Em seguida, foi até a sala de aula e convidou as crianças para uma viagem de trem, para isso cada um deveria escolher sua mala.

Ao som do trem, os estudantes seguiram viagem, atravessaram o túnel e entraram na biblioteca, exploraram o ambiente, observaram, tocaram. Posteriormente, o docente conversou com as crianças, dizendo que naquele lugar podemos ser quem quiser, viajar para qualquer lugar, para isso, basta pegar um livro e viajar no mundo da imaginação. Assim, elas escolheram livros, fantoches e começaram a contar histórias.

Outro momento vivenciado no espaço-tempo da biblioteca escolar, foi realizado em junho, em uma época festiva, cheia de música e alegria, realizou-se a contação da história: “O homem dos sete mil instrumentos e mil e uma alegrias”, de Elias José, editora Escala Educacional, edição de 2012, ilustrado por Ciça Fittipaldi. O livro traduz em história a música “Pai Francisco” que as crianças adoram, em uma das cenas aparecem bandeirinhas de festa junina, com isso, contextualizou-se tal evento que estava próximo de ocorrer na EMEI. A professora da biblioteca caracterizou-se de “Pai Francisco” e contou a história utilizando o livro de literatura e instrumentos musicais. As crianças participaram cantando e tocando os instrumentos. Posteriormente, foi confeccionado um painel coletivo, a partir da ilustração da capa do livro desenhado pela diretora, na qual os alunos pintaram, colaram tecidos e desenharam instrumentos musicais.

Figura 1: Painel coletivo do livro “O homem dos sete mil instrumentos e mil e uma alegrias”



Fonte: arquivo pessoal do autor

No terceiro episódio, ocorrido em agosto, a história contada foi “O lenço”, escrito e ilustrado por Patricia Auerbach, editora Brinque-Book, edição de 2013. Nessa ocasião, a docente preparou objetos contidos na história, um baú de tecidos coloridos e música clássica de fundo para a contação. A professora interpretou uma menina, personagem principal da história e por se tratar de um livro somente de imagens, optou por não dizer uma palavra, apenas utilizava seu lenço vermelho de bolinhas brancas para criar situações imaginárias contidas no

livro, por exemplo, o lenço poderia ser uma boneca, um cachorro, uma saia e o que mais sua criatividade permitisse. Ao final da história, a professora pegou o baú com tecidos diversos e convidou as crianças a brincarem e criarem o que quisessem. Essa experiência foi muito significativa tanto para a docente quanto para os estudantes, pois eles puderam expressar em diferentes linguagens o que compreenderam da história e do que sentiam naquele momento.

Os três episódios de contação de histórias estão fundamentados na teoria histórico-cultural, pois consideram as interações sociais e culturais para o desenvolvimento das crianças e possibilita também a expressão de suas múltiplas linguagens tais como expressão corporal, musical, gráfica. Nesse sentido, tais vivências possibilitam o surgimento de estruturas importantes para o desenvolvimento da imaginação e de processo criativos.

Portanto, os momentos vivenciados no espaço-tempo dessa biblioteca escolar na EMEI revelaram o quanto as crianças gostam que ir à biblioteca, de ouvir, de contar, de cantar ou de inventar histórias. O empréstimo de livros também despertou muita alegria, além de evidenciar o senso de responsabilidade e autonomia dos estudantes, ao se reconhecerem na sua carteirinha, escolherem seu próprio livro a ser levado para casa. A família também desempenhou papel muito importante nesse processo, pois cada aluno só pode retirar um novo livro mediante devolução do anterior, e a informação com a data de retorno das obras está escrita em uma ficha de empréstimo colada dentro dos livros, cabendo aos responsáveis a conferência e controle dessas devoluções.

## **5 Considerações finais**

O presente relato apresentou algumas experiências realizadas no espaço-tempo da biblioteca escolar de uma EMEI, no ano de 2018, por meio do projeto “1, 2, 3... Era uma vez”. Dentre as ações desenvolvidas, abordamos os empréstimos de livros pelo sistema Biblivre, momentos de livre interação com livros e contações de histórias. O objetivo principal desse projeto foi estimular o hábito e o prazer da leitura das crianças através do encantamento da literatura infantil.

Frente ao exposto, as vivências do projeto colaboraram para o acesso das crianças aos livros infantis da biblioteca escolar por meio dos empréstimos semanais. Dessa forma, pôde-se estimular o hábito pela leitura dos alunos a partir de um ano de idade. Os estudantes têm autonomia para escolherem os livros que gostariam de levar para casa e isso contribui para o protagonismo da criança em suas escolhas. No entanto, é preciso criar estratégias para que

algumas famílias se envolvam mais nesse processo, tanto para ler com as crianças em casa, quanto no compromisso de devolução dos livros no prazo determinado, garantido maior acesso às obras infantis.

O encantamento pelas histórias infantis foi proporcionado por meio dos empréstimos semanais, além dos momentos livres na biblioteca e das contações de histórias. Essas vivências consideram a importância das interações sociais das crianças para seu desenvolvimento integral. Não só da linguagem oral, mas também das outras diversas linguagens das crianças, como por exemplo, quando elas contam histórias aos seus colegas ou ao utilizar tecidos, ouvindo música, para fazer suas criações. Para isso, é fundamental a postura investigativa e a escuta sensível da professora bibliotecária.

Compreender a literatura enquanto arte literária, possibilitou reconhecer o quanto as histórias infantis podem influenciar nas sensações das crianças ao vivenciar situações conflitivas, de medo, alegria e transpor sentimentos para a sua realidade. Desse modo, tais experiências criam algumas bases para o desenvolvimento cultural das crianças, para a criatividade e imaginação por meio das múltiplas linguagens. Contudo, o protagonismo da criança e a criação literária, poderia ser mais explorado no cotidiano da biblioteca escolar, propondo que os estudantes inventem histórias, oral ou graficamente, dramatização.

Esse relato de experiência faz apontamentos iniciais das vivências das crianças da EMEI em questão. A relevância deste trabalho, será aprofundada como objeto de estudo do Mestrado em Educação, na linha de Saberes e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A pesquisa de Mestrado, intitulada: “O livro me escolheu: vivências das crianças na biblioteca de uma escola municipal de educação infantil de Uberlândia”, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFU) em dezembro de 2019, sob o Parecer número 3.742.559. Os principais objetivos dessa pesquisa consistem em: investigar de que maneira as crianças de três anos vivenciam o espaço-tempo da biblioteca dessa EMEI; analisar a relação entre o escutar histórias com a imaginação das crianças e com a construção de conhecimentos.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. M./ VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13.ed. – São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)> Acesso em 23 maio 2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ Conselho Nacional De Educação/ Câmara De Educação Básica, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em 30 set. 2019.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ Conselho Nacional De Educação/ Câmara De Educação Básica, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 07 abr. 2020.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf)>. Acesso em 30 nov. 2019.

CÂNDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. 5ª edição, p. 171 – 193. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf) > Acesso em 13 abr. 20

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008. 49.ed.

GUIMARÃES, N. S. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil**. Campinas, SP [s. n.], 2017. (Tese de doutorado)

Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330974/1/Guimaraes\\_NubiaSilvia\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330974/1/Guimaraes_NubiaSilvia_D.pdf) Acesso em 13 abr. 2020

MUNIZ, L. **Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural**. In: KRAMER, Sônia (org.). *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis**. UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320> Acesso em 23 maio 2018.

PEREIRA, F. R. **Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9V6Q9Z> Acesso em 12 jan. 2020.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: 34, 2008.

PINTO, M. L. A. **Interação de bebês com livros literários**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul - PPGEduc/UCS, 2018. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3764/Dissertacao%20Marcela%20Lais%20Allgayer%20Pinto.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em 12 fev. 2020.

RÉ, A. D., PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. **Aquisição da Linguagem e estudos bakhtinianos do discurso**. In: A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, R. J.de; MOTOYAMA, J. F. M. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**. 10:1 (2016) 25-31. ISSN 1981-1640. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/5857> Acesso em 13 abr. 2020.

UBERLÂNDIA (MG). Regimento Escolar. Escola Municipal de Educação Infantil, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991a.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991b.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

**Artigo recebido em: 03/03/2020    Artigo aprovado em: 14.05.2020**

## Validade de conteúdo das provas de um curso de compreensão oral para fins acadêmicos: relato de uma experiência

### Content validity of tests applied in an oral comprehension course for academic purposes: an experience report

Gladys Quevedo-Camargo\*  
Gabriela Martins Santos\*\*

**RESUMO:** Neste relato de experiência, fazemos a análise da validade de conteúdo (GREEN, 2014) das provas aplicadas em um curso de Inglês para Fins Acadêmicos com foco na compreensão oral no Programa Idiomas sem Fronteiras – IsF. O objetivo foi verificar o alinhamento entre o plano de ensino e as provas. As categorias de análise foram as micro e macrohabilidades da compreensão oral conforme Brown (2004; 2007). Foram aplicados questionários aos alunos para verificar sua percepção quanto à clareza das questões e ao grau de dificuldade dos áudios. Os resultados indicaram que a primeira prova apresenta validade de conteúdo satisfatória, dois áudios considerados não muito difíceis e questões que não causaram problemas de compreensão. Na segunda, a validade de conteúdo foi parcial (60%) e o julgamento quanto à dificuldade do áudio e à clareza das questões coincidiu com o exposto para a primeira. A terceira prova foi considerada portadora de validade de conteúdo, embora tenha sido complexo fazer tal verificação porque não havia correspondência explícita entre o plano de ensino e a rubrica das questões. Quanto à clareza das questões, houve a mesma percepção das provas anteriores e o áudio foi o que mais alunos consideraram difícil, levando-nos a refletir sobre possíveis motivos para tal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Validade de conteúdo. Compreensão oral. Inglês para fins acadêmicos – IFA. Idiomas sem Fronteiras - IsF.

**ABSTRACT:** In this report, we analyze the content validity (GREEN, 2014) of tests applied in an English for Academic Purposes course focusing on oral comprehension taught at the Languages without Borders Program. The aim was to verify the alignment between the teaching plan and the tests. The categories for analysis were the micro and macroskills according to Brown (2004; 2007). Questionnaires were used to collect students' perceptions about the questions' clarity and the audio's level of difficulty. The results indicated that the first test presented satisfactory content validity, two not very difficult audios and questions that did not pose comprehension problems. In the second test, content validity was partial (60%) and judgment concerning question clarity and audio difficulty were the same as before. As for the third test, it was considered content valid, though it was complex to verify that because there was no explicit correspondence between the teaching plan and the question rubrics. In relation to the clarity of the questions, it was the same as for the previous tests, and the audio was the one students considered the most difficult, leading us to reflections on possible reasons for that.

**KEYWORDS:** Content validity. Oral comprehension. English for academic purposes – EAP. Languages without Borders.

\* Doutora em Estudos da Linguagem; docente do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB. <https://orcid.org/0000-0002-4802-5296>. E-mail: [gladys@unb.br](mailto:gladys@unb.br)

\*\* Aluna do curso de graduação em Letras-Inglês Licenciatura da Universidade de Brasília – UnB. <https://orcid.org/0000-0002-9144-1455>. E-mail: [gabrielamartins0102@gmail.com](mailto:gabrielamartins0102@gmail.com)



## 1 Introdução

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) tem como seu principal objetivo a internacionalização do Ensino Superior brasileiro, e a contribuição para a formação pré-serviço de alunos de Letras/Licenciatura é uma das suas principais características (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2020). Com o apoio e a supervisão dos coordenadores pedagógicos, os alunos-professores (licenciandos) do IsF têm a oportunidade de elaborar cursos voltados às habilidades necessárias no meio acadêmico, de preparar materiais para esses cursos e de ministrar as aulas em diversos idiomas, de acordo com cada Instituição de Ensino Superior. O público-alvo desses cursos são membros das comunidades das universidades conveniadas: docentes e discentes dos cursos de graduação e pós-graduação, servidores técnicos e terceirizados.

Na Universidade de Brasília (UnB), o IsF-inglês apresentou a particularidade de se caracterizar como um locus de iniciação à pesquisa para os professores-docentes. A partir desse contexto, o presente artigo relata uma pesquisa cujo propósito foi analisar a validade das provas aplicadas em um dos cursos oferecidos pelo IsF-Ingês no segundo semestre de 2019, chamado ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h’ por meio da verificação do alinhamento (total, parcial ou nulo) entre essas provas e o plano de ensino. Esse curso, que será detalhado adiante, concentra-se, como o próprio nome indica, na compreensão oral em contexto acadêmico. Justamente devido a essas características específicas, surgiram indagações a respeito das provas elaboradas pela equipe para verificar o progresso dos alunos. Estariam elas avaliando adequadamente os conteúdos e as técnicas trabalhadas em classe? Os áudios utilizados estariam apropriados? Essas e outras perguntas motivaram este estudo pela primeira autora, coordenadora pedagógica do IsF-Ingês, e pela segunda, aluna-professora e licencianda.

Para este relato, apresentamos brevemente, na sequência, o embasamento teórico que norteou a pesquisa, seu desenho metodológico e as análises desenvolvidas. Finalizamos com reflexões acerca do processo avaliativo e seus desafios em um curso dessa natureza.

## 2 Pressupostos teóricos

Este trabalho apoiou-se em princípios fundamentais da avaliação (de línguas) e aspectos relativos ao ensino, à aprendizagem e à avaliação da compreensão oral em língua inglesa (*listening*). Iniciamos com os três princípios básicos da avaliação (de línguas), a saber, validade, confiabilidade e praticidade.

Segundo Brown (2007), a validade é um conceito que diz respeito ao quanto uma prova avalia bem o que se propõe a avaliar. Diversos autores, porém, não acreditam que a validade seja uma qualidade inerente ao instrumento de avaliação em si, mas que está relacionada ao uso que se faz dele (RETORTA; MAROCHI, 2018). A literatura menciona diferentes tipos de validade, como a validade de construto, a validade de face e a validade de conteúdo, por exemplo. É sobre este último tipo que nos concentramos neste trabalho: existe validade de conteúdo quando uma prova se constitui em uma amostra representativa das habilidades ou conteúdos trabalhados em um curso. De acordo com Green (2014, p. 78), “[i]dealmente, o material incluído em uma avaliação deveria representar toda a gama de conhecimentos, competências ou habilidades que a avaliação intenciona cobrir”<sup>1</sup>. Portanto, para analisar se uma prova apresenta validade de conteúdo ou não, temos que ter estabelecidas, de antemão, as habilidades e os conteúdos a serem cobrados na prova (RETORTA; MAROCHI, 2018). No caso deste relato, o plano de ensino do curso foi nossa matriz de habilidades e conteúdos preestabelecidos com a qual comparamos as provas aplicadas.

O segundo princípio é a confiabilidade de uma prova. Para Brown (2007, p. 447), “uma prova confiável é consistente e estável”<sup>2</sup>, ou seja, há ausência de flutuações com relação às condições em que se encontram os alunos, à atribuição do score, à administração do teste, e ao teste propriamente dito (BROWN, 2004). Green (2014) também menciona, entre outras características de uma prova confiável, clareza e não-ambiguidade das instruções ou rubricas, padronização das condições da sua administração, e controle sobre como a avaliação é corrigida.<sup>3</sup> Esses aspectos foram considerados nas análises que apresentaremos adiante.

O terceiro e último conceito é a praticidade. Um teste é considerado prático quando sua elaboração, aplicação e correção encontram-se dentro dos limites de tempo e dos recursos disponíveis, “além de ter ótima relação custo-benefício” (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 69). A praticidade das provas do curso analisado também foi verificada e será abordada em breve.

Com relação ao ensino, à aprendizagem e à avaliação da compreensão oral em língua inglesa, orientamo-nos pela classificação de micro e macro-habilidades de Brown (2004; 2007). De acordo com o autor, as micro-habilidades se referem ao nível da sentença e estão

---

<sup>1</sup> No original: *Ideally, the material included in an assessment should represent the full range of knowledge, skills or abilities that the assessment is intended to cover.* (Nossa tradução, assim como todas as demais neste artigo.)

<sup>2</sup> No original: *A reliable test is consistent and dependable.*

<sup>3</sup> Para mais características de confiabilidade da avaliação de línguas, ver Green (2014, p. 73-74).

relacionadas a técnicas *bottom-up*, nas quais a compreensão é desenvolvida a partir das unidades menores da língua (de baixo para cima), como os sons, as palavras, a entonação, e as estruturas gramaticais, e as macro-habilidades ao nível do discurso, relativas a técnicas *top-down*, que mobilizam elementos mais amplos como, por exemplo, o conhecimento que o ouvinte já possui sobre o tema.

Por fim, o gênero textual utilizado no curso em análise – que corresponde a palestras curtas ou monólogos entre 3:00 e 9:00 minutos de duração – requer, segundo Brown (2007), uma compreensão oral seletiva. Para o autor, nesse tipo de compreensão oral, o aluno não precisa “processar tudo que foi dito, mas sim *escanear* o material seletivamente [...]. O propósito de tal desempenho não é buscar significados globais ou gerais, necessariamente, mas ser capaz de encontrar informações importantes em meio a uma série de informações potencialmente distratoras [...]” (BROWN, 2007, p. 309)<sup>4</sup>.

Na sequência, relatamos a metodologia utilizada neste estudo.

### 3 Metodologia

Nesta seção apresentamos nosso objetivo de pesquisa, seguido pelo detalhamento do curso ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h’ e das provas utilizadas. Apresentamos também os participantes das duas turmas envolvidas neste estudo e algumas informações coletadas junto a eles por meio de questionários.

#### 3.1 O objetivo da pesquisa

O IsF Nacional possui um extenso catálogo de cursos (BRAGA *et al*, 2020), a partir do qual cada Universidade conveniada seleciona os cursos que lhe convêm de acordo com sua realidade e elabora seu plano de ensino e suas provas. O curso ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h’ já havia sido ofertado diversas vezes pelo IsF-Inglês/UnB, sempre com boa procura pela comunidade acadêmica.

No IsF-Inglês/UnB, tanto os planos quanto as provas foram elaborados pela própria equipe em regime de divisão de trabalho. Porém, durante as reuniões pedagógicas realizadas entre os alunos-professores e a coordenação pedagógica, a questão do alinhamento entre o que

---

<sup>4</sup> No original: [...] *the task of the student is not to process everything that was said, but rather to scan the material selectively [...]. The purpose of such performance is not to look for global or general meanings, necessarily, but to be able to find important information in a field of potentially distracting information.*

era ministrado e o que as provas traziam era um assunto recorrente de questionamento. Diante disso, no início do segundo semestre de 2019, desenhamos este estudo com a principal finalidade de verificar se as provas desse curso específico estavam alinhadas ao plano de aula sendo utilizado. Para realizar essa verificação, fizemos uma análise documental de fontes primárias escritas elaboradas por terceiros<sup>5</sup> (MARCONI; LAKATOS, 2003), a saber, o plano de ensino e as três provas do curso. Além disso, em duas turmas em que o curso foi ministrado, coletamos as percepções dos alunos em relação às provas por meio de questionários, sobre os quais discorreremos adiante.

### 3.2 O curso e as três provas

O curso ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h’, cujo plano de ensino vemos no Quadro 1, possui, como já indicamos, uma curta duração de dezesseis horas, que podem ser distribuídas de duas maneiras: duas vezes por semana com aulas de duas horas cada, ou uma vez por semana com uma aula de quatro horas de duração.

Devido à carga horária reduzida de diversos cursos do IsF, foram elaboradas provas objetivas, sempre com o mesmo formato: 10 questões V/F. No caso desse curso especificamente, as provas eram disponibilizadas aos alunos via *GoogleForms* em sala de aula no dia da avaliação<sup>6</sup>, e o áudio poderia ser tocado duas vezes. Como mostra o Quadro 1, temos a aplicação das provas nas aulas 8, 12 e 16.

Quadro 1 – Plano de ensino do curso *Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h* do IsF.

Horas	Conteúdos/Técnicas
1-2	a estrutura de uma palestra ou aula; diferenças entre aulas e palestras; <i>sequence words</i>
3-4	identificar ideias principais; identificar detalhes; identificar informações específicas
5-6	identificar explicações; identificar exemplos
7-8	tomar notas; resumir; <b>prova 1</b>
9-10	identificar comparação e contraste
11-12	identificar causa e efeito; <b>prova 2</b>
13-14	identificar argumentação
15-16	identificar argumentação; <b>prova 3</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

<sup>5</sup> Sob a supervisão da primeira autora deste artigo, a segunda autora, graduanda em Letras-Inglês Licenciatura pela Universidade de Brasília, foi responsável por ministrar duas turmas do curso ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h’. Atuou no Programa IsF-Inglês/UnB durante todo o ano de 2019 ministrando esse e diversos outros cursos. Não participou da elaboração do plano de ensino nem das provas do curso porque tais materiais já estavam prontos quando do seu ingresso no Programa.

<sup>6</sup> Tal viabilização fazia uso da rede *wifi* da universidade.

O Quadro 2 apresenta as micro e macrohabilidades que constam no material do curso ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h’ do IsF, elaborado pela equipe com base em Scanlon (2010), Freire e Jones (2011), Craven e Sherman (2010), Bohlke e Lockwood (2013), e Boyle e Kisslinger (2013).

Quadro 2 – Micro e macro-habilidades de compreensão oral abordadas no curso ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h’ do IsF.

<b>Microhabilidades</b>	<b>Macroabilidade</b>
Identificar detalhes	Identificar as ideias principais
Identificar informações específicas	
Identificar explicações	
Identificar exemplos	
Identificar contraste	
Identificar comparações	
Identificar causa e efeito	
Identificar argumentação	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esse quadro deixa claro que o curso se concentra bastante em micro-habilidades, justamente por intencionar dar suporte a alunos com pouca familiaridade com essa habilidade tão necessária no ambiente acadêmico: a compreensão oral. Essa opção vai ao encontro do que afirma Brown (2007) sobre o escaneamento seletivo, mencionado na seção anterior.

Em termos de atividades propostas aos alunos para desenvolver as micro e macro-habilidades apresentadas, o curso apresenta exercícios de respostas curtas do tipo *cloze* (preenchimento de lacunas em um texto), questões de verdadeiro ou falso (V/F), e exercícios de respostas um pouco mais longas, como tomada de notas e resumos, conforme Ur (1996).

Com relação ao sistema avaliativo previsto para o curso, é importante ressaltar que as provas são as únicas formas de avaliação, uma vez que não estão previstas atividades de avaliação formativa para compor a nota final dos estudantes, ou seja, não se avalia o aluno durante o processo de aprendizagem. Sendo assim, o curso apresenta um sistema que se apoia exclusivamente na avaliação somativa<sup>7</sup>.

### 3.3 Os participantes

<sup>7</sup> A respeito dos conceitos de avaliação formativa e somativa, ver por exemplo Brown (2004; 2007).

Com relação aos participantes nas duas ofertas do curso no segundo semestre de 2019, cinco alunos fizeram o curso todo na primeira oferta, e oito na segunda. Os cursos desses alunos são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Perfil dos participantes do curso  
'Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h' - 2º semestre 2019.

Nº. alunos		Cursos de origem
<b>1ª turma</b>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia</li> <li>• Comunicação Social - Audiovisual.</li> <li>• Serviço Social</li> <li>• Doutorado em Tecnologias Química e Biológica</li> <li>• Letras - Português</li> </ul>
<b>2ª turma</b>	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor(a) universitário(a)</li> <li>• Gestão Ambiental</li> <li>• Artes Visuais</li> <li>• Ciências Contábeis</li> <li>• História</li> <li>• Mestrado em Política Social</li> <li>• Engenharia automotiva</li> <li>• Pedagogia</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Portanto, computando as duas turmas, havia dez alunos de graduação, dois alunos de pós-graduação e um professor universitário.

### 3.4 Os questionários

Para coletar a percepção dos alunos com relação às provas, utilizamos quatro questionários feitos também no *Google Forms* com questões de múltipla escolha e perguntas abertas, conforme detalhado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Questionários aplicados aos alunos do curso  
'Compreensão Oral: Palestras e Aulas/16h'.

Questionário	Aplicação	Nº. Questões	Objetivo
Inicial (QI)	Antes do curso	8 (7 fechadas; 1 aberta)	Dados gerais dos alunos e experiência prévia com provas de compreensão oral
1 (Q1)	Após Prova 1	4 (3 fechadas; 1 aberta)	Percepções sobre a Prova 1
2 (Q2)	Após Prova 2	3 (2 fechadas; 1 aberta)	Percepções sobre a Prova 2
3 (Q3)	Após Prova 3	9 (todas fechadas)	Percepções sobre a Prova 3

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O primeiro questionário, que denominamos Questionário Inicial (QI) e reproduzimos na sequência, foi enviado por e-mail antes mesmo do primeiro contato com os alunos em classe, e o objetivo foi coletar dados gerais sobre eles, assim como suas impressões sobre as provas de compreensão oral em inglês que já haviam realizado.

Quadro 5 – Reprodução do Questionário Inicial (QI) aplicado aos alunos do curso ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas/16h’.

1. Você já estudou em um curso de inglês?		
<input type="checkbox"/> Sim, em um curso particular.	<input type="checkbox"/> Nunca estudei em um curso de inglês.	
<input type="checkbox"/> Sim, em um curso gratuito.	<input type="checkbox"/> Outro:	
2. Quando se trata do aprendizado do inglês, a habilidade de escutar e entender o que foi dito é a mais difícil.		
<input type="checkbox"/> Concordo muito.	<input type="checkbox"/> Neutro.	<input type="checkbox"/> Discordo.
<input type="checkbox"/> Concordo.		<input type="checkbox"/> Discordo muito.
3. Nas avaliações de compreensão oral que tive, o conteúdo das provas (áudios, perguntas) parecia ser mais difícil do que o conteúdo passado em sala de aula.		
<input type="checkbox"/> Concordo muito.	<input type="checkbox"/> Neutro.	<input type="checkbox"/> Discordo.
<input type="checkbox"/> Concordo.		<input type="checkbox"/> Discordo muito.
4. Sinto que me saio melhor nas atividades feitas em sala do que nas avaliações.		
<input type="checkbox"/> Concordo muito.	<input type="checkbox"/> Neutro.	<input type="checkbox"/> Discordo.
<input type="checkbox"/> Concordo.		<input type="checkbox"/> Discordo muito.
5. Já me perdi em uma prova de compreensão oral e não consegui identificar em qual questão eu estava.		
<input type="checkbox"/> Concordo muito.	<input type="checkbox"/> Neutro.	<input type="checkbox"/> Discordo.
<input type="checkbox"/> Concordo.		<input type="checkbox"/> Discordo muito.
6. Já senti, ao responder uma prova de inglês, que o que estava sendo avaliado era algo ACIMA do meu nível de inglês.		
<input type="checkbox"/> Concordo muito.	<input type="checkbox"/> Neutro.	<input type="checkbox"/> Discordo.
<input type="checkbox"/> Concordo.		<input type="checkbox"/> Discordo muito.
7. Já senti, ao responder uma prova de inglês, que o que estava sendo avaliado era algo ABAIXO do meu nível de inglês.		
<input type="checkbox"/> Concordo muito.	<input type="checkbox"/> Neutro.	<input type="checkbox"/> Discordo.
<input type="checkbox"/> Concordo.		<input type="checkbox"/> Discordo muito.
8. O que eu acho mais difícil em uma prova de compreensão oral é .....		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os Questionários 1, 2 e 3 objetivaram coletar as impressões dos estudantes em relação a cada prova aplicada no curso. O primeiro questionário (Q1) apresentava quatro perguntas, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 6 – Reprodução do Questionário 1 (Q1) aplicado aos alunos do curso

‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas/16h’ após a primeira prova.

<p>1. Qual nível de dificuldade você daria para o primeiro áudio da prova?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito difícil.                      <input type="checkbox"/> Mediano.                      <input type="checkbox"/> Fácil.</p> <p><input type="checkbox"/> Difícil.                                      <input type="checkbox"/> Muito fácil.</p> <p>2. Qual nível de dificuldade você daria para o segundo áudio da prova?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito difícil.                      <input type="checkbox"/> Mediano.                      <input type="checkbox"/> Fácil.</p> <p><input type="checkbox"/> Difícil.                                      <input type="checkbox"/> Muito fácil.</p> <p>3. Qual nível de dificuldade você daria para a clareza das PERGUNTAS?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito difícil. Extremamente complicadas.</p> <p><input type="checkbox"/> Difícil. Não estavam claras.</p> <p><input type="checkbox"/> Mediano. Não vi grandes problemas em relação às perguntas.</p> <p><input type="checkbox"/> Fácil. Pude compreendê-las tranquilamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Muito fácil. Extremamente claras.</p> <p>4. Caso você tenha respondido difícil/muito difícil em alguma questão acima, responda: quais elementos contribuíram para essa dificuldade? (ex: áudios, vocabulário, sotaque, rapidez etc.)</p>
--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nos dois últimos – Q2 e Q3 – não há perguntas sobre uma segunda passagem porque as provas continham apenas um áudio cada.

Quadro 7 – Reprodução do Questionário 2 (Q2) aplicado aos alunos do curso

‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas/16h’ após a segunda prova.

<p>1. Qual nível de dificuldade você daria para o áudio da prova?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito difícil.                      <input type="checkbox"/> Mediano.                      <input type="checkbox"/> Fácil.</p> <p><input type="checkbox"/> Difícil.                                      <input type="checkbox"/> Muito fácil.</p> <p>2. Qual nível de dificuldade você daria para a clareza das PERGUNTAS?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito difícil. Extremamente complicadas.</p> <p><input type="checkbox"/> Difícil. Não estavam claras.</p> <p><input type="checkbox"/> Mediano. Não vi grandes problemas em relação às perguntas.</p> <p><input type="checkbox"/> Fácil. Pude compreendê-las tranquilamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Muito fácil. Extremamente claras.</p> <p>3. Caso você tenha respondido difícil/muito difícil em alguma questão acima, responda: quais elementos contribuíram para essa dificuldade? (ex: áudios, vocabulário, sotaque, rapidez etc.)</p>
--

Fonte: Elaborado pelas autoras



E o Q3 foi expandido para coletar algumas reflexões acerca do curso, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 8 – Reprodução do Questionário 3 (Q3) aplicado aos alunos do curso 'Compreensão Oral: Palestras e Aulas/16h' após a terceira prova.

<p>1. Qual nível de dificuldade você daria para o áudio da prova?  <input type="checkbox"/> Muito difícil.                      <input type="checkbox"/> Mediano.                      <input type="checkbox"/> Fácil.  <input type="checkbox"/> Difícil.                                      <input type="checkbox"/> Muito fácil.</p> <p>2. Qual nível de dificuldade você daria para a clareza das PERGUNTAS?  <input type="checkbox"/> Muito difícil. Extremamente complicadas.  <input type="checkbox"/> Difícil. Não estavam claras.  <input type="checkbox"/> Mediano. Não vi grandes problemas em relação às perguntas.  <input type="checkbox"/> Fácil. Pude compreendê-las tranquilamente.  <input type="checkbox"/> Muito fácil. Extremamente claras.</p> <p>3 Caso você tenha respondido difícil/muito difícil em alguma questão acima, responda: quais elementos contribuíram para essa dificuldade? (ex: áudios, vocabulário, sotaque, rapidez etc.)</p> <p>4. Na sua opinião, a prova foi desafiadora?  <input type="checkbox"/> Sim, a avaliação demandou muito esforço.  <input type="checkbox"/> Não, não precisei me esforçar muito para responder às questões.  <input type="checkbox"/> Talvez. A avaliação em si não foi muito desafiadora.</p> <p style="text-align: center;"><b>REFLEXÕES ACERCA DO CURSO</b></p> <p>5. Na sua opinião, as avaliações tiveram sucesso ao tentar abarcar os conteúdos passados ao longo do curso?  <input type="checkbox"/> Sim, grande parte do que foi passado está refletido nas avaliações.  <input type="checkbox"/> Não, não consegui estabelecer a relação do conteúdo do curso com o conteúdo das avaliações.  <input type="checkbox"/> Talvez. Consegui identificar algumas coisas que foram estudadas, mas acho que poderia melhorar.</p> <p>6. Você acha que as provas estão em um nível um pouco acima do seu nível de inglês?  <input type="checkbox"/> Sim                                      <input type="checkbox"/> Não                                      <input type="checkbox"/> Talvez</p> <p>7. Você acha que as provas estão em um nível um pouco abaixo do seu nível de inglês?  <input type="checkbox"/> Sim                                      <input type="checkbox"/> Não                                      <input type="checkbox"/> Talvez</p> <p style="text-align: center;">(perguntas feitas somente na 2ª oferta do curso)</p> <p>8. Na sua opinião, o número ideal de provas nesse curso seria...  <input type="checkbox"/> uma prova                      <input type="checkbox"/> duas provas                      <input type="checkbox"/> três provas                      <input type="checkbox"/> quatro provas</p> <p>9. Todas as questões das provas do curso foram de verdadeiro ou falso. Na sua opinião, o formato mais adequado de perguntas é:  <input type="checkbox"/> Verdadeiro ou falso  <input type="checkbox"/> Múltipla escolha  <input type="checkbox"/> Preencher os espaços (<i>fill-in-the-gaps</i>)  <input type="checkbox"/> Acho que poderia haver uma mescla de opções.</p>
---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na próxima seção, apresentamos a análise das provas utilizadas no curso.

#### 4. Análise das provas

Nesta seção, analisamos os planos gerais das três provas<sup>8</sup> do curso e os confrontamos com o plano de ensino para verificar possíveis alinhamentos.

##### Prova 1

A primeira prova, aplicada na oitava hora do curso, é composta por dois áudios do gênero palestra e dez questões. O primeiro áudio chama-se *Automobiles*, tem 05:41 minutos de duração e há seis questões elaboradas a partir dele; o segundo é intitulado *First Impressions*, tem 03:27 minutos de duração e há quatro questões elaboradas a partir dele. Todas são do tipo V/F. No quadro a seguir, temos uma visão detalhada da técnica mobilizada em cada questão da prova.

Quadro 9 – Técnicas mobilizadas pelas questões da Prova 1.

	Questão	Técnica
Áudio <i>Automobiles</i>	1	Informação específica
	2	Detalhe/Exemplo
	3	Detalhe/Exemplo
	4	Detalhe/Explicação
	5	Detalhe/Fato
	6	Detalhe/Fato
Áudio <i>First Impressions</i>	7	Detalhe/Explicação
	8	Detalhe/Explicação
	9	Detalhe/Explicação
	10	Ideia principal

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Voltando ao conteúdo e às técnicas trabalhadas nas sete primeiras horas do curso antes da primeira prova, temos o quadro a seguir, no qual destacamos as técnicas contempladas na Prova 1.

Quadro 10 – Técnicas trabalhadas em classe e contempladas na Prova 1.

Horas	Conteúdos/Técnicas
1-2	a estrutura de uma palestra ou aula; diferenças entre aulas e palestras; <i>sequence words</i> ;

<sup>8</sup> As provas não serão apresentadas aqui para resguardar a confidencialidade do material do IsF-Inglês/UnB.

3-4	<b>identificar ideias principais; identificar detalhes; identificar informações específicas</b>
5-6	<b>identificar explicações; identificar exemplos</b>
7-8	tomar notas; resumir; prova 1

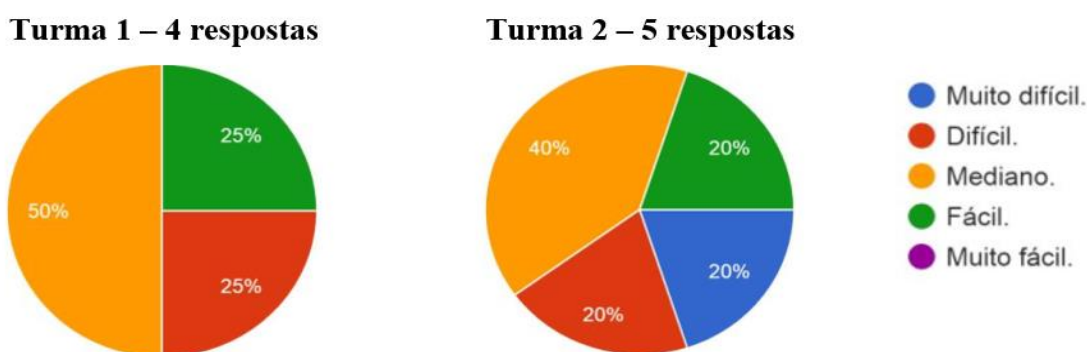
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esse quadro nos mostra que três técnicas foram contempladas na primeira prova: identificação da ideia principal, identificação de informações específicas e detalhes, que aparecem nas palestras na forma de fatos, exemplos e explicações. Observamos que a Prova 1 dá grande ênfase à identificação de detalhes, pois apresenta oito questões que avaliam essa técnica, enquanto há somente uma para identificação de informações específicas e uma para identificação da ideia principal.

Em termos de validade de conteúdo, parece-nos que há alinhamento praticamente total, uma vez que a prova contempla a macro-habilidade ‘identificar ideias principais’ e as demais micro-habilidades abordadas nas aulas 3 a 6. Nesse sentido, essa prova poderia ser considerada 100% válida. Além disso, essa maior ênfase em detalhes estaria em consonância com a afirmação de Brown (2007) apresentada anteriormente, para quem monólogos ou palestras requerem compreensão oral seletiva.

Vejamos nos gráficos a seguir, a percepção dos alunos com relação à dificuldade dos dois áudios e à clareza das questões da Prova 1.

Gráfico 1 – Percepção dos alunos quanto à dificuldade do primeiro áudio da Prova 1.

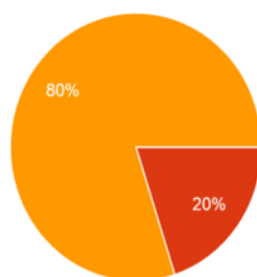
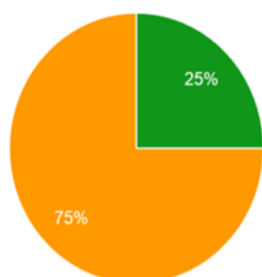


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ativar o Windc

Esse gráfico indica que, de acordo com a percepção dos alunos das duas turmas, a dificuldade do primeiro áudio se configura como majoritariamente mediana. Houve um certo equilíbrio entre o julgamento difícil e fácil, e poucos acharam o áudio muito difícil.

Gráfico 2 – Percepção dos alunos quanto à dificuldade do segundo áudio da Prova 1.

**Turma 1 – 4 respostas****Turma 2 – 5 respostas**

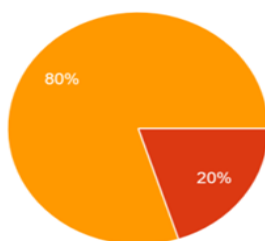
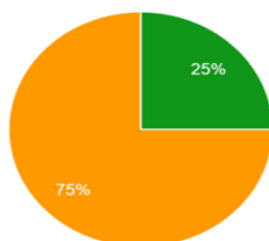
- Muito difícil. Extremamente complicadas.
- Difícil. Não estavam claras.
- Mediano. Não vi grandes problemas em relação às perguntas.
- Fácil. Pude compreende-las tranquilamente.
- Muito fácil. Extremamente claras.

Ativar o Win  
Acesse Configura

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Este segundo gráfico aponta uma maior dificuldade para os alunos em relação ao segundo áudio da Prova 1. Não há nenhuma resposta no questionário que o considere fácil. Somando as duas turmas, a maioria dos alunos o consideraram difícil e muito difícil. Contudo, a categoria mediano prevalece como a mais escolhida.

Gráfico 3 – Percepção dos alunos quanto à clareza das perguntas da Prova 1.

**Turma 1 – 4 respostas****Turma 2 – 5 respostas**

- Muito difícil. Extremamente complicadas.
- Difícil. Não estavam claras.
- Mediano. Não vi grandes problemas em relação às perguntas.
- Fácil. Pude compreende-las tranquilamente.
- Muito fácil. Extremamente claras.

Ativar o Windc  
Acesse Configuraçõ

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 3 indica que a Prova 1 não apresenta questões que interfiram no desempenho da compreensão dos alunos em relação aos enunciados. Portanto, a partir das nossas análises e da verificação da percepção dos alunos, consideramos que a Prova 1 apresenta validade por servir adequadamente ao seu propósito nessa fase do curso 'Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h'.

## Prova 2

Esta segunda prova segue a mesma estrutura da anterior, com 10 questões do tipo V/F. Contudo, utiliza apenas um áudio, do gênero palestra, com 06:44 minutos de duração, cujo título é *Airport Design*. No próximo quadro, temos uma visão detalhada da técnica mobilizada em cada questão da prova.

Quadro 11 – Técnicas mobilizadas pelas questões da Prova 2.

	<b>Questão</b>	<b>Técnica</b>
Áudio <i>Airport design</i>	1	Comparação e contraste
	2	Detalhe
	3	Causa e efeito
	4	Detalhe
	5	Causa e efeito
	6	Causa e efeito
	7	Detalhe
	8	Causa e efeito
	9	Exemplo
	10	Comparação e contraste

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao verificarmos o conteúdo e as técnicas trabalhadas nas aulas ministradas entre a Prova 1 e a Prova 2, temos o quadro a seguir no qual destacamos as técnicas contempladas na Prova 2.

Quadro 12 – Técnicas trabalhadas em classe e contempladas na Prova 2.

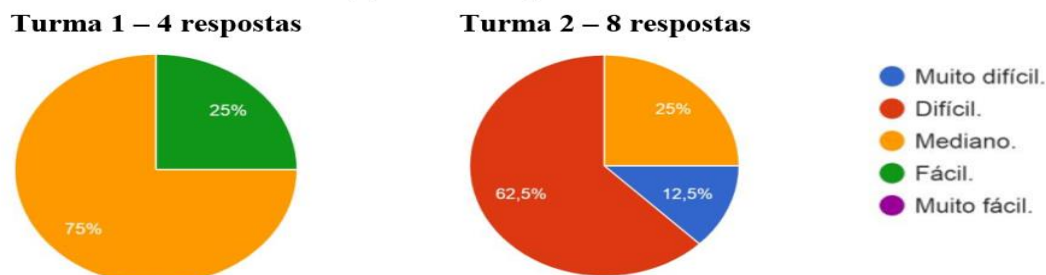
<b>Horas</b>	<b>Conteúdos/Técnicas</b>
9-10	<b>identificar comparação e contraste</b>
11-12	<b>identificar causa e efeito; Prova 2</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nessa segunda prova, identificamos seis questões explícitas sobre duas técnicas das horas 9-12: Causa e efeito e Comparação, com predomínio da primeira. As outras perguntas têm foco direcionado aos detalhes da palestra sem um grande direcionamento aos conteúdos desenvolvidos. Nesse caso, poderíamos considerar que, em termos de validade de conteúdo, essa segunda prova é 60% válida, pois há questões que fogem do conteúdo trabalhado nas horas 9-12.

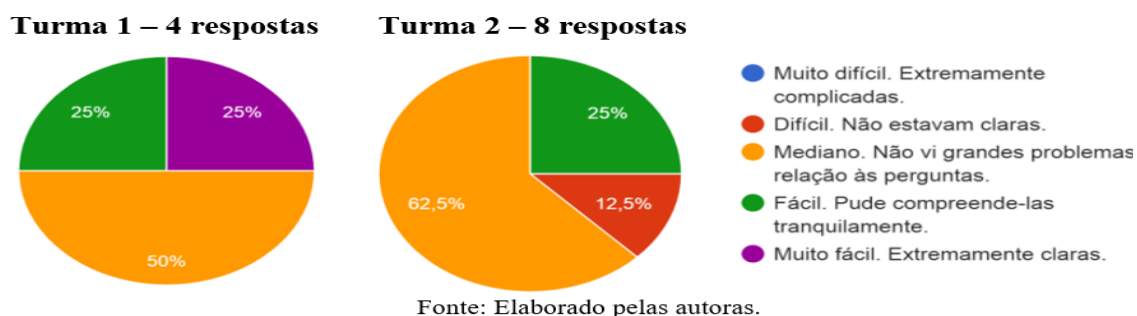
As percepções dos alunos quanto à dificuldade do áudio utilizado nessa prova e à clareza das questões são apresentadas nos gráficos que se seguem.

Gráfico 4 – Percepção dos alunos quanto à dificuldade do áudio da Prova 2.



Nota-se que o Gráfico 4 apresenta maior discrepância entre as duas turmas. Enquanto a primeira considerou o áudio majoritariamente mediano em termos de dificuldade, a maioria dos estudantes da segunda turma o considerou difícil.

Gráfico 5 – Percepção dos alunos quanto à clareza das perguntas da Prova 2.



Neste gráfico, é possível notar que, novamente, não houve grandes problemas em relação às questões, pois a grande maioria dos alunos as considerou mediana. O fato de terem sido consideradas difícil por 12,5% dos alunos da segunda turma pode representar um alerta para uma possível revisão do enunciado das questões ou do seu nível de complexidade léxico-sintático. Infelizmente, nossos dados não nos permitem aprofundar essa temática.

### Prova 3

Esta prova segue a mesma estrutura da anterior: dez questões de V/F e um áudio do gênero palestra. Nesta prova, a palestra chama-se *The history of jeans* e o áudio tem 07:05 minutos de duração.

O Quadro seguinte mostra os conteúdos trabalhados individualmente em cada questão.

Quadro 13 – Técnicas mobilizadas pelas questões da Prova 3.

	<b>Questão</b>	<b>Habilidade</b>
Áudio <i>The history of jeans</i>	1	Detalhe/Explicação
	2	Detalhe/Explicação
	3	Detalhe/Explicação
	4	Detalhe/Explicação
	5	Comparação
	6	Comparação
	7	Detalhe/Explicação
	8	Detalhe/Explicação
	9	Detalhe/Explicação
	10	Detalhe/Explicação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os conteúdos e técnicas trabalhados nas últimas horas do curso são:

Quadro 14 – Técnicas trabalhadas em classe e contempladas na Prova 1.

<b>Horas</b>	<b>Conteúdos/Técnicas</b>
13-14	ouvindo argumentação.
15-16	ouvindo argumentação + prova 3.

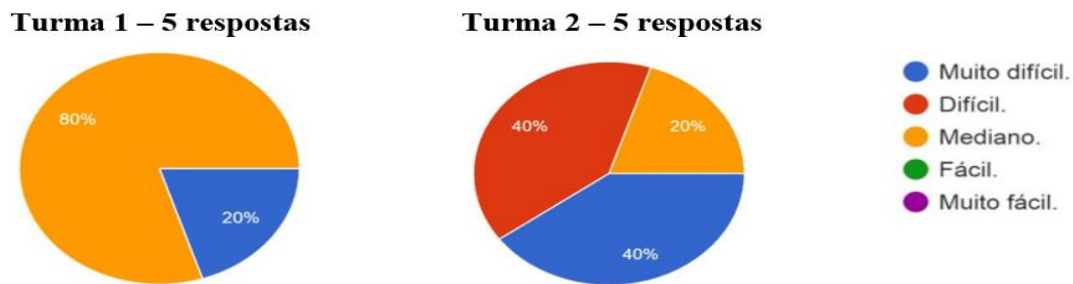
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise da validade de conteúdo dessa prova é mais complexa porque não há uma correspondência explícita entre as habilidades trabalhadas no plano de ensino e o que detectamos na análise das questões. Porém, se considerarmos que, no material dos alunos, eles são orientados a identificar argumentação através de ‘informações de apoio’, e que essas informações consistem em subtópicos como senso comum, exemplos, fatos e estatísticas, e opiniões de especialistas, e que, no decorrer da palestra *The history of jeans*, é possível identificar indícios (através de algumas expressões) de que esses subtópicos estão presentes, podemos dizer que há validade de conteúdo, mas ela não é explícita.

Contudo, nenhuma das questões de V/F estimula o estudante a identificar quais argumentos são reforçados por qual tipo de informação de apoio. Ao trabalhar as informações de suporte com as duas turmas do curso, foi possível perceber alguma dificuldade em diferenciar fatos e estatísticas de opiniões. Operacionalizar tal alinhamento na avaliação de maneira um pouco mais explícita seria um exercício interessante e talvez mais eficiente para o aprendizado dos alunos.

Nos gráficos a seguir, a percepção dos alunos.

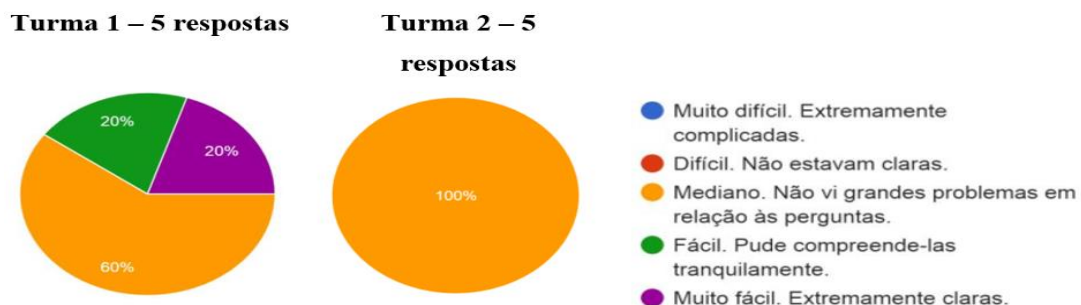
Gráfico 6 – Percepção dos alunos quanto à dificuldade do áudio da Prova 3.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 6 apresenta uma grande diferença na percepção das duas turmas quanto à dificuldade do áudio da Prova 3. Enquanto a primeira turma, em sua maioria, considerou o áudio mediano, na segunda turma, 80% dos estudantes o apontaram como muito difícil e difícil. Neste caso, novamente temos um alerta que nos faz refletir sobre os motivos para essa percepção da segunda turma, que poderiam estar ligados a aspectos inerentes ao áudio propriamente dito, indicando possivelmente a necessidade de substituí-lo, ou a aspectos relativos às questões da prova e à não explicitação do construto sendo avaliado, como comentado anteriormente.

Gráfico 7 – Percepção dos alunos quanto à clareza das perguntas da Prova 3.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à clareza das perguntas, houve resultado similar às provas anteriores, com a maioria dos alunos considerando as questões medianas. Tal resultado nos leva a hipotetizar que a dificuldade reportada por 40% da Turma 2 em relação ao áudio esteja de fato relacionada ao áudio em si, e não às questões da Prova 3.

Antes de encerrarmos esta seção, algumas palavras sobre a confiabilidade e a praticidade das provas. Com respeito à confiabilidade, julgamos que as três provas atenderam a essa condição quanto aos alunos – todos em sala de aula, sem nenhum problema contextual que mereça destaque, quanto à atribuição do escore – questões V/F com acertos calculados pelo



próprio *GoogleForms*, e quanto ao teste propriamente dito – questões V/F previamente elaboradas por uma equipe. No entanto, houve um problema na aplicação da terceira prova que maculou sua confiabilidade: entre os minutos 2:40 e 3:40, o áudio começou a travar, impossibilitando os alunos de compreenderem o que a palestrante estava argumentando. Consequentemente, houve comprometimento da compreensão do restante da palestra. Na segunda oferta do curso, a atitude tomada pela aluna-professora para amenizar o problema foi pausar o áudio antes que começasse a travar e ler a transcrição do trecho com defeito para os alunos. Em seguida, o áudio continuou normalmente. Infelizmente, não houve tempo hábil para a substituição desse áudio e a elaboração de outra prova entre as turmas ministradas.

Por fim, cremos que, com relação à praticidade, as três provas atendem aos quesitos de praticidade quanto à elaboração, pois apresentam apenas um formato de questão que é relativamente fácil de elaborar e um número relativamente pequeno de questões; quanto à aplicação – feita por meio da disponibilização do link do *GoogleForms* no momento da prova, o qual era acessado pelos alunos com a utilização da rede *Wifi* da universidade; e quanto à correção, já que as respostas dos alunos ficavam automaticamente disponíveis à aluna-professora imediatamente após a aplicação das provas.

Concluimos, assim, esta seção, em que apresentamos nossas análises sobre a validade de conteúdo das três provas do curso ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h’, acrescidas de comentários sobre confiabilidade e praticidade.

## **5 Considerações finais**

Este artigo apresentou o relato de uma investigação que analisou a validade das provas aplicadas em um dos cursos oferecidos pelo IsF-Inglês no segundo semestre de 2019 chamado ‘Compreensão Oral: Palestras e Aulas B1/16h’, ministrado na Universidade de Brasília. Verificamos o alinhamento (total, parcial ou nulo) entre o plano de ensino e as três provas utilizadas no curso e as percepções dos alunos com relação à dificuldade dos áudios utilizados nessas provas e à clareza das questões, todas do tipo V/F.

Com base na análise do alinhamento e nas percepções dos alunos com relação à dificuldade dos áudios utilizados e da clareza das questões, verificamos que a primeira prova apresenta validade de conteúdo satisfatória, que seus dois áudios não foram considerados muito difíceis e que suas questões não causaram grandes problemas de compreensão. Com relação à segunda prova, a validade de conteúdo foi parcial (60%), e o julgamento dos alunos quanto à

dificuldade do áudio e à clareza das questões coincidiu com o feito para a primeira prova. Quanto à terceira prova, consideramos que há validade, embora tenha sido mais complexo verificar sua validade de conteúdo devido à ausência de correspondência explícita entre os itens do plano de ensino e a rubrica das questões. Com respeito à clareza das questões, houve a mesma percepção das provas anteriores. No entanto, chamou-nos a atenção o fato de que o áudio dessa prova foi aquele que mais alunos consideraram difícil, levando-nos a refletir que os possíveis motivos para tal possam estar ligados ao próprio áudio (problema técnico ocorrido, à fala do palestrante ou ao tema da palestra), ou à ausência de correspondência explícita entre o trabalho feito em classe durante o curso e as questões dessa prova.

A nosso ver, uma reflexão relevante acerca das três provas como um todo é pensar sobre o fato delas seguirem a mesma estrutura e serem praticamente idênticas. Também é possível aplicar o pensamento de Brown (2004), que, inclusive, engloba os conceitos de validade e confiabilidade tratados anteriormente. O autor afirma que “[v]árias medidas sempre fornecerão uma avaliação mais confiável e válida do que uma única medida”<sup>9</sup>. Tentar outras formas de avaliar que englobem variados tipos de raciocínio pode ser um caminho para motivar os alunos, além de dar mais oportunidades para que demonstrem suas facilidades e/ou dificuldades em determinados tipos de prova.

### Referências Bibliográficas

ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. B.; NICOLAIDES, C. S.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; SANTOS, E. M. (Orgs.) **Inglês sem Fronteiras: internacionalização da Educação Superior e formação de professores de língua estrangeira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

BOHLKE, D.; LOCKWOOD, R. B. **Skillful Listening & Speaking 2**. London: Macmillan, 2013.

BOYLE, M.; KISSLINGER, E. **Skillful Listening & Speaking 3**. London: Macmillan, 2013.

BRAGA, J.C.F.; SOUZA, V.V.S; DELLAGNELO, A.C.K. Catálogo de cursos do IsF: unidade nacional. In: ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. B.; NICOLAIDES, C. S.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; SANTOS, E. M. (Orgs.) **Sistemas de gestão e ações do Núcleo Gestor: a experiência do Programa Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

---

<sup>9</sup> No original: *Multiple measures will always give you a more reliable and valid assessment than a single measure* (p.117).

BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. 1st edition. New York: Pearson Education Ltd., 2004.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd edition. New York: Pearson Education Ltd., 2007.

CRAVEN, M.; SHERMAN, K. D. **Q Skills for success: Listening and Speaking 3**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

FREIRE, R.; JONES, T. **Q Skills for success: Listening and Speaking 4**. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 2011.

GREEN, A. **Exploring language assessment and testing**. Oxon, UK: Routledge, 2014.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SCANLON, J. **Q Skills for success: Listening and Speaking 1**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

**Artigo recebido em: 16/06/2020    Artigo aprovado em: 06.07.2020**

## Política pública de formação de professores e os desafios do Parfor para a área da Música

### Teacher formation policy and Parfor's challenges in the music field

Andersonn Henrique ARAÚJO\*

**RESUMO:** Este ensaio estuda os programas formativos emergenciais como uma proposta conectada com a meta 15 do Plano Nacional de Educação e com as demais políticas educacionais a partir da reabertura dos anos de 1980 no Brasil. Como local de fala, utilizaremos nossa experiência no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Nosso objetivo foi discutir o Programa como uma ação dentro da macropolítica pública brasileira refletindo sobre os desafios que envolvem o fazer pedagógico-musical. Para tanto, utilizamos a articulação entre a área de política pública, formação de professores e educação musical conectada com a reflexão de nossa prática enquanto professor do Parfor no Campus Avançado da UERN na cidade de Pau dos Ferros/RN. Como resultado, percebemos que a articulação entre a macropolítica e a ação do Parfor pode promover diferentes perspectivas de ensino ao passo que tanto o ensino de Música quanto o Programa possuem características singulares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Educação musical. Política pública.

**ABSTRACT:** This essay studies the emergency formation programs as a connected propose to the 15th goal of the National Plan of Education with the others educational policies starting from the neoliberal reopening in the 1980's in Brazil. As a space for speech, we will use our experience in the National Basic Education Teacher Training Program (Parfor). Our goal was to discuss the mentioned program as an action inside of the brazilian public macropolitics reflecting about the challenges that involves the pedagogical musical actions. For that, we used the articulation between the area of public policy, teacher formation and music education connected with the reflection of our practice as a teacher at Parfor at the Campus Avançado of State University of Rio Grande do Norte (UERN) in the city of Pau dos Ferros / RN. As a result, we realized that the articulation between macropolitics and Parfor's actions can promote different teaching perspectives while both the teaching of Music and the Program have singular characteristics.

**KEYWORDS:** Teacher formation. Musical Education. Public Policy. Parfor.

## 1 Introdução

A partir dos anos 1980, com a redemocratização e a abertura do mercado brasileiro, a preocupação com a formação de professores entrou em pauta pela articulação de dois movimentos: de um lado, as pressões do mundo do trabalho em estruturação seguia novas condições globais de um modelo informatizado; e, de outro lado, pela constatação dos precários

\* Mestre em Música pela UFRN, Professor do Departamento de Artes da UERN. <https://orcid.org/0000-0002-2711-0870> . andersonn.henrique.araujo@gmail.com

desempenhos escolares brasileiros, pelos sistemas de governo e pelas instituições internacionais.

Dentre essas organizações internacionais que registraram a preocupação com a formação docente, destaca-se os relatórios do Banco Mundial (1999, 2002) que tratam a questão educativa como prioridade e que enfatizam o papel renovador das políticas de formação continuada e emergencial, além do aprimoramento dos mecanismos de formação inicial.

Houve, ainda, a proposição de formação de professores da Unesco (1998) que trata da formação de profissionais preparados para atuar com as novas gerações. Essa formação é apresentada no documento através de proposições que envolvem os aspectos epistêmicos, metodológicos e/ou tecnológicos.

Para a Unesco (1998), a formação de professores, continuada ou inicial, deveria atentar-se para a preparação de sujeitos prontos para buscarem soluções de problemas urgentes da humanidade tanto no contexto local e quanto no global. Assim, foram propostas às redes de ensino e às universidades as seguintes proposições: a. a formar redes de cooperação mundial de trocas de saberes e ciência; b. eliminar disparidades sexistas entre homens e mulheres; c. ampliar os sistemas de acesso e de permanência de pessoas no ensino superior; d. buscar a interdisciplinaridade na finalidade de melhoria na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão visando a construção de soluções para as demandas sociais, locais/globais, culturais e do mundo do trabalho.

Contudo, entendemos que o cumprimento dessas proposições passa por uma adaptação contínua, pois, a sociedade é um organismo em constante processo de transformação.

Na partir da década de 1990, a educação brasileira passa por uma nova transformação regimentar devido à implementação de políticas públicas que propiciam tanto o ingresso quanto a permanência de alunos nos sistemas de ensino. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases Brasileira, LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, fomenta ações institucionais com características formativas que abrangem os mais diversos níveis educacionais. É preciso destacar que o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Parfor, é uma ação que permeia os mais diversos níveis de ensino pela sua capacidade de articulação dentro das políticas públicas educacionais.

Outros desdobramentos da LDB 9394/96 são as políticas de proposição de metas e de avaliações dos sistemas educativos. A respeito das metas, cita-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, vinculado ao Ministério da Educação

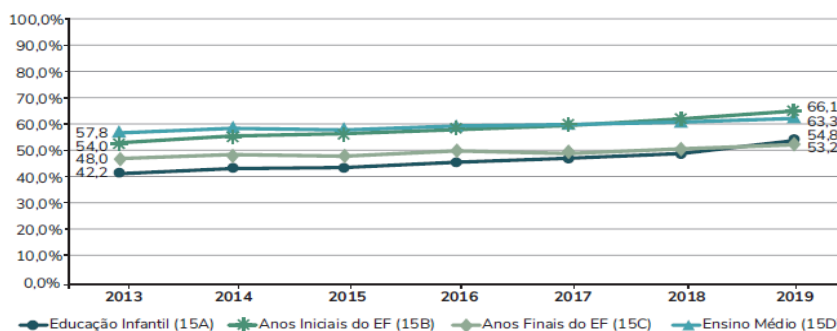
Brasileiro, que divulgou no dia 2 de julho de 2020, o 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020). Nele, as vinte metas do Plano Nacional de Educação, PNE, que compreende o decênio 2014 à 2024, são acompanhadas e analisadas pela equipe técnica do Inep.

De acordo com o relatório do Inep, das vinte metas do PNE 2014/2024, apenas a que trata da formação dos docentes do ensino superior foi cumprida. Se comparada à meta final com a meta parcial divulgada pelo Inep (BRASIL,2020), o percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior está em 108,4%, e a concessão de títulos de mestrado por ano no país atingiu 107,4%. Contudo, nas outras metas houve estagnação e até retrocesso, como a que trata da quantidade de alunos matriculados em tempo integral na rede pública, que em 2015 era 18,7% e em 2020 caiu para 14,9%.

Especificamente a meta 15 do PNE 2014/2024, foco das discussões deste trabalho, almeja garantir que “todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2020, p.313). Esta proposição é um intento que envolve as redes educacionais do país, através do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Assim, há uma corresponsabilidade formativa não apenas das secretarias de educação dos governos, mas também das universidades e instituições formadoras de professores.

Ainda sobre esta meta, é possível observar no Gráfico 1 que entre o ano de 2013 e 2019 houve um pequeno crescimento na linha que indica o número de professores com formações superiores adequadas ao componente curricular que leciona, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Gráfico 1 – percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam



Fonte: Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2020, p. 315)

Atingir a totalidade de professores atuando na educação básica na área de formação no ano de 2024, como prevê a meta 15, parece distante e impossível sem a proposição de novas políticas públicas nacionais. Tais políticas devem tornar os professores aptos para a docência em um contexto globalizante intermediados por tecnologias e necessidades globais (UNESCO, 1998; BANCO MUNDIAL, 1999; 2002) e ao mesmo tempo contextualizar com as demandas locais e características locais.

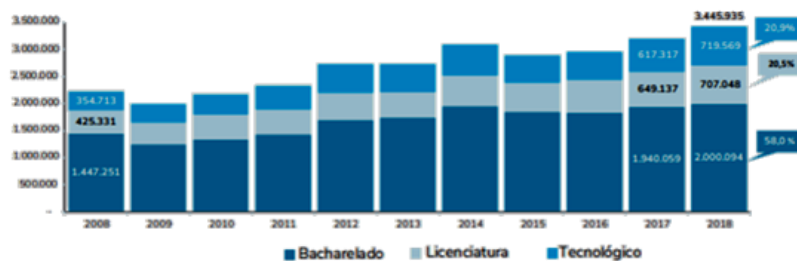
Apesar da data limite da meta 15 do PNE ser 2024, a obrigatoriedade da formação em curso de licenciatura para atuar na educação básica não é uma novidade. Ela é fomentada pela LDB 9394/96.

Portanto, não é novidade do PNE o discurso de formação na área de atuação docente associado à melhoria dos sistemas de ensino. O surgimento de políticas públicas, como o PNE 2014/2024 e a avaliação do cumprimento de suas metas realizada pelo Inep (BRASIL, 2020), são partes indissociáveis e ao mesmo tempo resultantes da LDB 9394/96.

Um exemplo de política pública educacional com foco na formação docente é a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pela Lei 11.502, de julho de 2007. Tal dispositivo objetiva assegurar a qualidade da formação dos professores que atuam ou atuarão na educação básica, aproximando os espaços escolares e seus profissionais ao ensino superior. Nesse sentido, observa-se a necessidade de mobilizar recursivamente o cotidiano escolar a partir da formação docente, e a formação docente a partir do cotidiano escolar.

O Gráfico 2 apresenta a variação anual do número de ingressos em cursos de graduação de 2008 a 2018. A partir dos dados, é possível observar que houve um significativo crescimento no número de ingressantes em cursos de licenciatura, apesar de tal ampliação não se restringir a esta modalidade.

Gráfico 2 – Número de ingressos em cursos de graduação por grau acadêmico no Brasil entre 2008 e 2018



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019, p.16).

Em 2008, havia 425.331 pessoas ingressantes em cursos de licenciatura no Brasil. No ano de 2018, a quantidade correspondeu a 707.048, que significa 20,5% do total de ingressos em cursos de graduação no país. Este crescimento está vinculado a políticas de reestruturação e expansão de universidades e inserção e permanência do aluno no ensino superior no Brasil. Como exemplo dessas ações, podemos destacar: Fundo de Financiamento Estudantil, Fies, criado em 2001; Programa Universidade Para Todos, Prouni, instituído em 2004; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Reuni, instituído em 2007; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Pibid, criado em 2010; entre outros.

Considerando a necessidade de formar professores na área de atuação, como preconizado na LDB 9394/96; considerando a Política Nacional de Formação de Professores; e emergindo da expansão dos cursos de licenciatura no país, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 cria e implementa em ambiente nacional o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Parfor.

Tal programa propõe fomentar a oferta de educação superior para docentes que estejam em exercício na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam.

A partir desse quadro de desenvolvimento de políticas públicas, iremos, portanto, examinar o Parfor enquanto política de formação, contextualizando as demandas que são inerentes à área de Música, em suas especificidades. Além disso, iremos destacar os desafios para o docente do ensino superior que trabalha na formação de sujeitos que já possuem uma carreira como professores na educação básica. Para tal contextualização de demandas e desafios, buscamos autores da área de políticas públicas (CLUNE, 1993; CURY, 2005; PACIFICO, 2008; RUA, 1998), de políticas educacionais (BARRETO, 2015; GATTI, 2008) e de educação musical (QUEIROZ; PENNA, 2012; NASCIMENTO, 2015). Para dialogar com as áreas e com os conceitos, contextualizamos a partir das vivências do autor enquanto professor formador no Parfor no Campus Avançado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em Pau dos Ferros<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O Parfor Música/UERN teve início em agosto de 2011 e encerramento em julho de 2015.



## 2 Política Pública

Para compreensão interpretativa do Parfor como um programa inserido na política de formação de professores e suas relações com os aspectos que envolvem os desafios desse tipo de formação na área da Música, propomos delinear a noção de política pública que irá ser desenvolvida neste trabalho.

Política pública é entendida como ação do qual a participação popular dialoga, algumas vezes conflituosamente, com os interesses governamentais.

Tal concepção está em concordância com William Clune, que ao estudar sobre as relações entre direito e política pública, define que

política pública é um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular. Os elementos das políticas públicas são o fim da ação governamental, as metas nas quais se desdobra esse fim, os meios alocados para a realização das metas e, finalmente, os processos de sua realização (CLUNE, 1993, p.53).

Como instrumento de participação popular, entendemos a política pública como resultante de procedimentos formais e informais que envolvem as relações de poder. Tais procedimentos compreendem desde o posicionamento informal, pressões, operacionalizações ou até fiscalizações da sociedade, seja organizada em instituições ou não.

Por fazer parte da dinâmica social, seja em sua posição, ou seja, em sua oposição, as decisões e ações das políticas públicas são relativas à locação imperativa de valores. Nesse sentido, é uma ação que visa à população, contudo a qualificação dessa ação carrega locação imperativa ao contemplar ou não as demandas sociais, por exemplo.

Contudo, há diferenças entre uma decisão política como ação e uma política pública. Para Rua (1998), uma política pública envolve um conjunto de decisões e requer ações estrategicamente combinadas para a sua operacionalização. Desse modo, o PNE e o Parfor são políticas públicas brasileiras que ultrapassam governos e governantes temporalmente. Já uma decisão política é uma escolha dentre uma palheta de alternativas. Assim, a decisão política pode ser parte da operacionalização da dinâmica da política pública.

Um posicionamento que agrega a perspectiva de locação imperativa de valores à discussão sobre política pública é a visão social de Pacífico (2008). Para a autora, a política pública precisa ter uma relação direta entre sua base antológica e seus usuários. Os usuários não seriam apenas o alvo, mas também proponentes. Nessa direção, para ser efetiva e compatível

com as necessidades sociais, a proposição de políticas públicas precisa possuir em sua construção a participação popular e as características culturais de seus envolvidos; a base/gênese precisa focar nas singularidades dos seus participantes, embora haja a possibilidade de macropolíticas, mais generalistas. Nesse sentido, a locação imperativa de valores contempla a atenção às contextualizações.

A perspectiva de Pacífico (2008) remete-nos a duas questões sobre as características formativas que envolvem a atuação do professor de Música em políticas públicas de formação emergencial de professores, como o Parfor: 1.tendo relação com as características culturais e musicais dos envolvidos, a atuação do professor formador precisa estar em consonância com as vivências sonoras e experiências pedagógicas dos alunos/docentes; 2. a dinâmica das ações da própria política pública precisa estar atenta a formar um professor de Música preparado para trabalhar com questões que envolvem aspectos da cultura local e seu diálogo com o global. Assim, macropolítica e ações contextualizadas complementam-se a partir de uma perspectiva cultural/musical tanto no ato pedagógico quanto na proposição de políticas.

Embora possa parecer particularista, de cunho focalizador e compensatório, esses dois desdobramentos levam em conta a dinâmica social dos seus usuários. Assume-se um direcionamento focado nas pessoas/licenciandos e suas experiências didáticas e musicais, entendendo os participantes como seres de direito e de necessidades diante das dinâmicas das políticas da formação de professores de Música.

Há um processo de ação da política pública para com os contextos, e também há um processo inverso, dos contextos de atuação para a reelaboração de políticas. Esse movimento, dinâmico e recursivo, se faz necessário não apenas para a avaliação/melhoria das ações educativas, mas também para dinamizá-las a partir das necessidades educacionais e musicais locais/globais. Nesse sentido, é preciso ouvir os professores formadores, os alunos, os mestres locais de cultura popular, os coordenadores de cursos emergenciais, etc, para que se possa estar sempre em processo de contextualização/reformulação do curso a partir das demandas educativas e formativas.

Para conceituar o Parfor enquanto política pública educacional, propomos o diálogo entre os conceitos dos seguintes autores: 1. William Clune (1993) e sua proposição de política como instrumento de racionalização, planejamento e participação popular; 2. Rua (1998), na compreensão de como a locação imperativa de valores que requer ações estrategicamente combinadas; 3. Pacífico (2008) e a participação popular, tanto na constituição das ações que

devem possuir elementos musicais dos usuários da política pública, quanto na construção das políticas enquanto ações resultantes de diálogos entre os mais diversos setores sociais.

### **3 Políticas públicas educacionais e suas características**

A partir do entendimento da dialógica entre os conceitos de Clune (1993), Rua (1998) e Pacífico (2008), é possível sugerir apontamentos e características articuladas das ações dentro das políticas públicas educacionais: a. políticas de ações propositivas que visam o planejamento e a racionalização das ações; b. políticas que têm como critério características compensatórias, de correção de fluxo escolar ou inclusivas; c. políticas que têm como foco a formação para a educação básica, são políticas de formação docente inicial e continuada; d. políticas mais abrangentes que possuem a capacidade de articulação entre outras políticas públicas, como aquelas que atuam de um lado na consolidação e no fortalecimento da educação básica, e do outro nas políticas que se integram nos diferentes níveis educacionais.

É importante salientar que essas características articuladas não são auto-excludentes e nem isoladas, mas apenas servem de instrumento de estudo baseado em critérios objetivos com base nas particularidades, no público atendido e na capacidade de articulação.

As políticas compensatórias ou inclusivas na educação, segundo Cury (2005) são

estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade (CURY, 2005, p.14).

Com base no exposto por Cury (2005), compreendemos a meta 15 do PNE, que trata da formação na área de atuação docente, como uma estratégia voltada para garantia de direitos. As políticas educacionais buscam aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico, que nesta discussão é a LDB 9394/96 e a formação em curso específico de licenciatura para atuar na educação básica. Como ação dessa busca, temos as políticas públicas de proposição como o PNE 2014/2024; as políticas de avaliação, como as que resultaram no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020), e políticas públicas estratégicas de formação inicial e continuada como o Parfor.

As políticas de formação inicial contemplam a primeira licenciatura. As políticas públicas de formação continuada são oferecidas aos professores já em exercício, sejam por meio de ações das próprias redes de ensino ou em articulação com universidades e demais redes.

Em relação às políticas públicas de formação continuada, Bernadete Gatti (2008) estuda as implementações de iniciativas desenvolvidas em diferentes modalidades metodológicas nos contextos das políticas educacionais da União, estados e municípios. Para a autora, a formação continuada não deve ser apenas de caráter compensatório, atuando na má formação inicial dos professores.

Nesse sentido, concordamos com essa concepção de formação continuada feita por Gatti (2008), pois as iniciativas devem atualizar e aprofundar em avanços dos conhecimentos, renovações e inovações da área docente, dando sustentação à criatividade pessoal e à de grupos escolares em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas, metodológicas e culturais.

O Parfor é, portanto, uma política de formação continuada que não deve servir de compensação para uma má formação. Além disso, é importante salientar a capacidade do programa de articulação entre ensino superior e educação básica.

Destaca-se, no entanto, que essa articulação não acontece diretamente, como é realidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). No Pibid há a formação inicial e continuada articulada pela universidade na iniciação à docência (NASCIMENTO, 2015). Já no Parfor, a presença e a atuação na educação básica são indiretas, pois não há ações programadas nessa fase educacional. Assim, a capacidade de articulação entre os diferentes níveis educacionais do Pibid é mais direta do que a do Parfor.

#### **4 Desafios e vivências do Parfor Música/UERN**

A partir do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, surgiram ações para suprir a necessidade de capacitar o professor que atuava na educação básica, mas não possuía a formação em licenciatura. Segundo a LDB 9394/96

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, n.p.).

Instituído em 1999, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi uma das primeiras respostas à LDB 9394/96, e possuía o objetivo de formar

professores que não terminaram o ensino médio. Em termos de números, segundo Gatti (2008), tal programa atendeu, até 2006, em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

A partir de janeiro de 2009, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada dos docentes, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Nesse cenário, surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Parfor, como resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios, e as instituições públicas de Educação Superior.

O objetivo do Parfor é garantir aos professores que estão atuando na rede pública de educação básica uma formação acadêmica exigida pela LDB 9394/96. Dessa forma, o Parfor também pressupõe a promoção da qualidade da Educação Básica por meio da formação de professores na área do exercício profissional e está interligado às metas do Plano Nacional de Educação.

O Parfor possui três vertentes: cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação; de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação; e de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

O primeiro desafio do Parfor para a formação de professores de Música está na sua característica de trabalhar um conhecimento presente no cotidiano humano, considerando que como seres humanos, todos nós produzimos, ouvimos, reproduzimos, ou seja, vivenciamos experiências musicais. Isto demanda uma complexa<sup>2</sup> metodologia para o campo da Música: a ação do professor formador deve partir do pressuposto de que todos os alunos do Parfor possuem vivências e estão atuando na educação básica e que, portanto, a formação dada no Parfor articule tais vivências com os conhecimentos específicos de Música e de didática da educação.

Ao discutir as implicações das políticas de formação de professores a partir das ações de governo, Elba Barreto (2015) ressalta que a formação docente além de abarcar elementos técnicos também deve estar contextualizada ao cotidiano escolar. Para a pesquisadora,

---

<sup>2</sup> Complexa no sentido de trama, tecido em conjunto.

o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola (BARRETO, 2015, p.688).

Nesse sentido, as experiências que os alunos trazem de seus contextos, constrangimentos sociais e problemas derivados do cotidiano devem ser levadas em consideração. A rica experiência de um aluno/docente em busca de uma segunda licenciatura deve ser um dos elementos-chave na construção de metodologias e abordagens pedagógicas nas aulas de Música.

No quadro a seguir, destacamos a articulação entre as experiências docentes, as vivências musicais e os conhecimentos musicais como elementos dialógicos que precisam ser levados em consideração na aula em programas formativos de segunda licenciatura, como no caso do Parfor.

Quadro 1 – Articulação entre experiências docentes, vivências e conhecimentos musicais



Fonte: Elaboração do autor

As **experiências docentes** são aquelas relacionadas à prática docente do aluno/professor na educação básica. Quando atuamos como professor no programa, muitos dos alunos do Parfor-Música da UERN já possuíam mais de 10 anos de atuação na educação básica,

neste sentido, essa importante experiência não pode ser desprezada enquanto força motriz da prática pedagógica.

Por sua vez, as **vivências musicais** referem-se às experiências das pessoas enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade na qual a Música se faz presente nos mais diversos momentos. Consideramos que todos possuem vivências musicais, sejam como músicos ou apreciadores. Já os **conhecimentos musicais** são sistematizações resignificados da práxis educativo-musical.

A articulação feita pelo professor formador deve considerar essas três vertentes a partir da prática pedagógica.

Quando não articulada, a prática musical de professores não graduados em Música tende a reproduzir características da sua formação e o desafio para o professor formador é a desconstrução epistemológica com a finalidade de desenvolver uma ação crítica no aluno/professor para que seus reflexos impactem em suas decisões pedagógicas. Essa é uma característica que notamos enquanto professor formador do Parfor das disciplinas de Estágio e Didática da Educação Musical entre os anos de 2014 e 2015.

Nessa perspectiva, foi possível perceber que dos vinte e cinco alunos matriculados em 2015, dez tiveram formação musical a partir de bandas de Música no interior do Nordeste, além disso, os alunos/professores atuavam com o ensino/regência em bandas filarmônicas em mais de uma cidade. Esse fato reforça a ideia de disseminação geográfica e de potencialidade educativa das bandas de Música no interior do Nordeste.

A potencialidade educativa tem caráter formativo e ao mesmo tempo regional/cultural. Os músicos das bandas podem adentrar nos cursos de licenciatura, como no caso do Parfor/UERN, e assim atualizarem, ampliarem e reconstruírem suas práticas pedagógicas com o objetivo de formarem novos grupos musicais e/ou fortalecerem os que já existem.

As bandas de Música podem se tornar uma possibilidade para a atuação do licenciado em Música, construindo conexões entre esses espaços e a educação básica, visto que as bandas filarmônicas se constituem como parte das características identitárias e da produção cultural local.

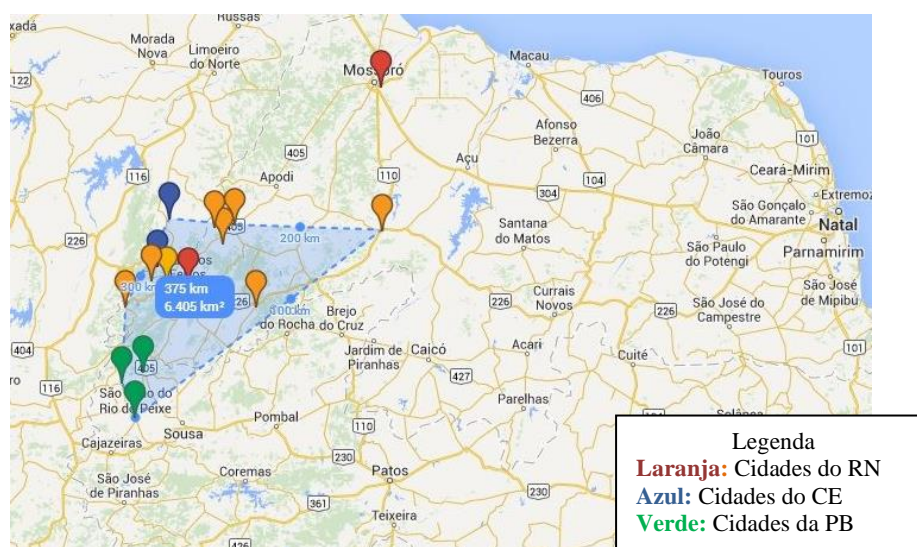
Apesar de estarem em um curso de licenciatura em Música e trabalharem com Arte/Música no cotidiano escolar, seis dos participantes não possuíam uma formação musical sistematizada nos padrões do conhecimento escolar que os possibilitassem trabalhar com Música na escola como conteúdo da disciplina de Arte. Essa questão articula-se com a noção

de política pública de Pacífico (2008), uma vez que há uma relação direta entre as necessidades de aprendizagem e a interação antológica na constituição de políticas públicas. Assim, é um desafio metodológico para o professor formador, mas é também uma questão da constituição de políticas públicas. Tal desafio metodológico não é exclusivo do Parfor, mas também é uma característica dos cursos de licenciatura em Música.

Em nossa experiência como professor de uma instituição de ensino superior, temos visto alunos ingressarem em Licenciatura em Música sem nunca terem vivenciado uma aula de Música em todo o seu percurso pela Educação Básica. No Parfor/UERN não foi diferente, na mesma turma tínhamos alunos sem nenhuma experiência musical escolar e outros que eram regentes de bandas sinfônicas e que possuíam uma longa trajetória de ensino-aprendizagem musical sistematizado. Para o enfrentamento dessa questão, foram necessárias estratégias articuladas que promoviam o desenvolvimento da formação musical dentro de uma perspectiva que contemplava os mais diversos perfis. A aula não deveria ser desestimulante para os alunos que possuíam um conhecimento musical mais amplo e/ou que trabalhassem com bandas sinfônicas e nem para aqueles que estavam tendo o primeiro contato com o ensino de Música.

O último tópico que destacamos neste trabalho é a dimensão geográfica que, além de ser um desafio, é um dos indícios do tamanho do impacto do Programa na formação de professores nas cidades do interior do RN, CE e PB. Na próxima figura é possível observar tal questão:

Figura 1 - Cidades de origem dos alunos do Parfor/UERN- Música



Fonte: Mapa construído com base na lista de presença dos alunos, 2015.



O Campus Central da UERN está localizado em Mossoró-RN, o Campus Avançado, onde as aulas aconteceram, em Pau dos Ferros-RN; ambos estão demarcados de vermelho no mapa.

A área de abrangência do Parfor/UERN foi de 6.405 Km<sup>2</sup>, contemplando os estados do Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba. A distância geográfica era um desafio significativo, pois os alunos precisavam se deslocar muitos quilômetros para chegarem ao Campus Avançado em Pau dos Ferros. Havia dois principais métodos utilizados pelos alunos para chegarem ao Campus, o primeiro era por meio de um ônibus que algumas prefeituras disponibilizavam, e por recursos próprios.

O desafio da distância geográfica se operacionalizava em transtornos logísticos: uma simples atividade na qual os alunos levavam os instrumentos de casa para a aula poderia demandar um esforço operacional e preocupações com a integridade do instrumento no deslocamento. Enquanto professores, procurávamos localizar metodologias que contemplassem os instrumentos musicais disponíveis na instituição, que eram em número reduzido. Ou então, fazíamos parcerias informais para a utilização de instrumentos de instituições mais próximas à sede do Parfor/Música em Pau dos Ferros.

## **5 Considerações finais**

As proposições de ações de políticas públicas demandam da área de Música muito mais que a operacionalização das ações já existentes. É necessário o engajamento dos profissionais da educação musical na proposição de políticas públicas pensando as particularidades da área.

A articulação entre proposição e atuação depende das ações dos educadores enquanto sujeitos participantes da dinâmica da locação imperativa de valores. Com essa perspectiva, os professores de Música não são apenas executores, ou agentes, mas na condição de agentes podem ser proponentes e retroalimentadores de políticas com base em problemáticas que surgem a partir das ações contextualizadas no cotidiano.

Tais ações precisam surgir com o foco no ensino/aprendizagem de Música, mas também devem visar aspectos mais globais como a formação de docentes provocadores, fomentadores, avaliadores e propositores. Nesse sentido, formar professores de Música através de programas formativos é também desenvolver pessoas capazes de articular o conhecimento musical e agir politicamente.

A política pública como espaço de participação popular é sempre um processo que envolve o diálogo entre conquistas, lutas e mobilizações. Para ocupar esses espaços, foi necessário desenvolver nos alunos que frequentavam as aulas do Parfor a consciência de que a Educação é sempre um ato de engajamento social e político.

Para que esse engajamento se desenvolva, Queiroz e Penna (2012) sugerem duas importantes frentes:

- 1) conhecer, participar e se adequar aos programas e ações das políticas públicas existentes.
- 2) ter uma visão crítica e contextual do cenário político consolidado para propor e articular novos rumos para a educação musical nesse contexto.

A partir disso, acrescentamos uma terceira frente conceitual e prática, para que o engajamento nas políticas formativas contemple as necessidades de formação de sujeitos inseridos nos contextos dinâmicos e global e, ao mesmo tempo, contextualizadas nas culturas musicais locais. Metabolizar a (re)formulação a partir desses pressupostos pode ajudar a melhorar a meta 15 do PNE como ação nacional, mas que contemple as singularidades culturais, formativas e regionais.

Outra sugestão deste ensaio é enfatizar que a área Música também pode: a. tornar-se agente propositor dada a sua experiência nas práticas educativas; b. levar para a formulação/avaliação de políticas públicas as dinâmicas sociais e culturais como componentes da Música; c. promover a participação de alunos, professores, agentes sociais, etc, que trabalham com Música no diálogo da dinâmica social para que a locação imperativa de valores contemple aspectos relacionados a Música;

Nesse sentido, um dos desdobramentos do engajamento dos alunos do Parfor em Pau dos Ferros na dinâmica política foi a participação dos alunos/professores nos planos municipais de educação. Foi possível fazer uma interlocução com as cidades de Pau dos Ferros, Encanto, Tabuleiro Grande e Antônio Martins no Rio Grande do Norte, e Ererê e Pereiro no Ceará. Tal conversa aconteceu através dos alunos que atuavam ativamente nas secretarias e câmaras de vereadores.

As demandas dos alunos eram trazidas para a sala de aula. As experiências dos discentes de diálogos nas câmaras municipais com posições por vezes contraditórias sobre o papel da Música na educação dos municípios eram frequentes nas aulas. O Parfor, enquanto política

formativa, colaborou com a implementação do ensino de Música e com a elaboração dos planos municipais de educação no interior dos estados do RN, PB, e CE.

Por fim, ressaltamos que, na época de escrita deste ensaio, dois egressos do curso de Música estavam trabalhando nas secretarias municipais de educação. Em Pau dos Ferros-RN um egresso era assessor técnico e na cidade de Encanto-RN, o outro egresso era secretário municipal de educação.

### **Referências Bibliográficas**

BANCO MUNDIAL. **Education sector strategy**. Washington: Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL **Brasil justo, competitivo, sustentável**. Brasília: Banco Mundial, 2002.

BARRETO, Elba. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v.20, n.62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> Acesso em 30 de junho de 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CLUNE, William. Law and public policy: Map of an area. **Southern California Interdisciplinary Law Journal**, v.2, n.1, p.15-60. 1993.

CURY, Carlos. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-70, 2008.

NASCIMENTO, Catarina. **PIBID Música – UFRN**: a formação de professores em articulação com os saberes docentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PACÍFICO, Andrea Maria Calazans Pacheco. **The social capital of refugees**: cultural background versus public policy. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo; PENNA, Maura. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de Música. **Educação** (UFSM), v. 37, p. 91-106, 2012.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In RUA, Maria das Graças e CARVALHO, Maria I. V. de (orgs.). **O Estudo da Política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998, 231-260

UNESCO. **Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em <https://www.oei.es/historico/oeivirt/superior2.htm> Acesso em 15 de julho de 2020.

**Artigo recebido em: 03/07/2020    Artigo aprovado em: 22.07.2020**

## A Ciência do Desporto na perspectiva de Jorge Bento para a formação de professores de Educação Física

**Sports Science from Jorge Bento's perspective for the training of Physical Education teachers**

Vickele SOBREIRA\*  
Vilma Lení NISTA-PICCOLO\*\*  
Wagner Wey MOREIRA\*\*\*

**RESUMO:** Duas interrogações iniciais propiciaram a redação deste escrito: 1- É possível entender o Desporto de forma mais abrangente, superando a visão simplista de mera prática de modalidade esportiva? 2- Dar nova dimensão ao Desporto pode propiciar, na formação profissional em Educação Física, a busca de um sentido humano mais adequado? A partir destas questões, este estudo relaciona a Ciência do Desporto com a formação profissional em Educação Física, numa visão ampliada e de uma axiologia humanista, calcado em estudos realizados por Jorge Olímpio Bento, e teóricos dessa área que se apoiaram em suas reflexões. Com a proposta de contribuir com a produção de conhecimento, contextualizado e crítico, em Educação Física, esse artigo se pauta na Ciência do Desporto advogada pela Faculdade do Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desporto. Formação Humana. Formação Profissional. Fenômeno. Educação Física.

**ABSTRACT:** Two initial questions led to the writing of this writing: 1- Is it possible to understand sport more comprehensively, overcoming the simplistic view of mere practice of sports? 2- Can giving a new dimension to Sport provide, in professional training in Physical Education, the search for a more appropriate human meaning? Based on these issues, this study relate Sports Science with vocational training in Physical Education, in an expanded vision and a humanist axiology, based on studies carried out by Jorge Olímpio Bento, and theorists of this area who relied on their reflections. With the proposal of contributing to the production of knowledge, contextualized and critical, in Physical Education, this article is based on Sports Science advocated by the Faculty of Sport of the University of Porto.

**KEYWORDS:** Sport. Human Formation. Vocation Training. Phenomenon. Physical Education.

### 1 O Fenômeno Desporto em Pauta

O ativismo físico presente na sociedade atual causou mudanças na maneira de perceber, interpretar, utilizar e vivenciar o desporto. Observa-se o fim de uma interpretação de desporto como algo só possível de prática aos mais eficientes e dotados de uma motricidade privilegiada,

\* Mestre em Educação Física, Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/ UFU), <http://orcid.org/0000-0002-6778-006X>, [vicksobreira@ufu.br](mailto:vicksobreira@ufu.br)

\*\* Doutora em Psicologia Educacional, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE/ UNISO), <http://orcid.org/0000-0002-8800-6575>, [yilma@nista.com.br](mailto:yilma@nista.com.br)

\*\*\* Doutor em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/ UFTM), <https://orcid.org/0000-0002-3705-9319>, [weymoreira@bol.com.br](mailto:weymoreira@bol.com.br)

para o entendimento do direito ao desporto, bem como ser este um fenómeno de significado e abrangência que vai além do sentido das mazelas e dos problemas a ele relacionados e amplamente divulgados pelos setores de comunicação. É necessário entender o fenómeno desportivo como possibilidade de aprendizagem e do desenvolvimento de valores morais e éticos.

Por isso, pode-se afirmar que o alargamento do conceito de desporto a chegar entre nós, foi a produção de Cagigal (1996) reunida em três grandes volumes, com seus textos desde a década de cinquenta do século passado tematizando, entre outros enfoques: o desporto na sociedade atual; homens e o desporto; desporto, pedagogia e humanismo.

Iniciamos por esse autor considerando que o mesmo, apesar de não buscar a formulação de uma Ciência do Desporto, colocava esse fenómeno em diálogo com outras áreas do conhecimento humano, no mesmo patamar, ou em semelhante abrangência, de outras ciências já consagradas, como pode ser observado em Cagigal (1996, p.900):

[...] el estudio científico cultural del deporte hace en definitiva llamada a la filosofía – si es que el deporte, em uma acepción rigurosa de la filosofía, puede ser objeto de ella -. Se impone, sobre todo, el estudio interdisciplinar y, más aún, intercultural. Para entender la realidad social del deporte y la conducta humana deportiva, no bastan desde luego la sociología y la psicología.

Teóricos do fenómeno esportivo, aqui mencionados apenas alguns de língua portuguesa, tal qual o autor anteriormente mencionado, desde a segunda metade do século passado já se preocuparam com esta revisão. Tubino (1992, p.12) mencionava a proposta contestatória do sentido hegemônico do esporte de alto nível, indicando que “[...] o movimento *Esporte para Todos* [...] possibilitou grandes campanhas de valorização das práticas esportivas, reforçando muito o aumento da abrangência do renovado conceito de esporte.” Diz mais esse autor que o novo enfoque permitiu entender o esporte em um contexto mais educacional, visto como um direito de todos.

Ainda no mesmo período referido, Bracht (1987, p.188) ao tecer argumentos sobre as possibilidades ingênuas do conhecimento e prática do esporte para crianças na sociedade capitalista, muito difundidas e até justificadas para a presença do esporte na escola como prática adestrante, contra argumenta instigando os professores de Educação Física a procurar

[...] desenvolver um esporte em que o princípio do rendimento e da competição discriminatória (melhores e piores), do esforço pessoal e individual (às vezes associado) para vencer o adversário, não seja o norteador principal deste, desenvolvendo um esporte em que se busca o jogar com e não contra o adversário, um esporte onde se busca insistentemente o

desenvolvimento do coletivismo (priorização do coletivo ao individual, incluindo o adversário/companheiro) [...].

Outro teórico a se pronunciar sobre o desporto nos anos finais do século passado, Sergio (2003), também reconhecia o desporto como conhecimento científico, mas em sua visão como um dos ramos de sua proposta denominada Ciência da Motricidade Humana (CMH), ciência esta que substituiria a chamada Educação Física, a qual passaria a ser considerada pelo autor como a pré história da CMH. O mesmo autor defende uma teoria crítica do desporto, justificando isto da seguinte forma: “O facto de se privilegiar o desporto tal se deve ao facto de ele ser uma forma social da motricidade humana, de indiscutível popularidade.” (SERGIO, 1996, p. 145)

Já adentrando especificamente em nosso século encontramos publicações alojadas no tema desporto em sua abrangência de significados, bem como com preocupações voltadas à formação profissional.

Ao se referir ao desporto, Moreira (2012a, p. 114) destaca que

[...] este é perene na história da sociedade ocidental e pode ser entendido como uma ação intencional humana na direção do conhecimento e prática de exercícios físicos sistematizados em que há regularidade e controle, respeitada a história do fenômeno esporte. Vê-se que esta interpretação do conceito é bem mais abrangente que simplesmente conhecer e praticar modalidades esportivas.

Soma-se a esta interpretação o sentido que Bento (2006a, p.155) dá ao desporto, entendido este como “um conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais”.

As conceituações referidas anteriormente permitem aos profissionais da Educação Física um caminhar no sentido de (re)significar o entendimento e o exercitar das práticas pedagógicas no que diz respeito ao desporto, superando a histórica visão simplista de ser este sinônimo apenas de prática de modalidade esportiva na forma de performance atlética de alto rendimento conseguida através da vivência de exercícios exaustivamente repetidos.

O desporto concebido desta forma simplista exigiu uma formação profissional em Educação Física calcada na visão de corpo mecânico, descontextualizada quanto aos possíveis significados históricos deste fenômeno, propiciando intervenções pedagógicas acríticas, tanto no que diz respeito aos possíveis engajamentos históricos e culturais, quanto no que se possa conceber como a busca de um novo humanismo. Entre as publicações que constatarem a concepção simplista temos Moreira (1995) quando apresenta ações de professores de Educação

Física na escola, em que é altíssimo o grau de convergência: no trato dos alunos como objetos das ações pedagógicas; do corpo como algo a ser adestrado; no entendimento da Educação Física como portadora de conteúdos a serem vivenciados mecanicamente; da participação apenas dos mais aptos no Desporto, como conteúdo hegemônico.

Outra fonte de constatação desse quadro é Nista-Piccolo (2011), quando discute a respeito da formação de professores e confirma a premissa inadequada da formação profissional na área revelando a falta de contextualização dos conteúdos abarcados nos cursos de graduação, o que tem enfraquecido a percepção que os profissionais da área têm dos seres humanos, dos valores impressos nas práticas desportivas, e da sociedade em que eles vivem.

Pensar no Desporto como fenômeno amplo e plural é algo que se mostra complexo, razão da não possibilidade de uma análise simples desse fenômeno. O Desporto pensado como contribuição para a humanização dos homens deve ser mais do que simplesmente treinamento de fundamentos técnicos, mais que a prática pela prática pura e simples.

A vivência esportiva favorece o aperfeiçoamento da humanidade, daí seu valor social. Para um praticante de esporte, ou um atleta de uma determinada modalidade esportiva, aperfeiçoar sua humanidade não basta que jogue melhor, que seja mais perfeito em seus gestos motores. É fundamental a incorporação da consciência ética. Ser mais humano não é apenas se aperfeiçoar técnica, tática e motoramente por meio de pressupostos científicos, se bem que isso não significa abandonar ou mesmo desprezar instâncias. [...] (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 27).

A maneira como o Desporto é interpretado e “utilizado” na sociedade o restringe a apenas parte do que ele poderia oferecer como meio facilitador da formação humana. Bento (2004) escreveu que poucos são os que conseguem idealizar o Desporto como ele mereceria, mesmo porque não há interesse da mídia em ocupar-se dele nesta perspectiva séria de valores humanos. Isto não produz lucro e nem aumenta a audiência dos meios de comunicação.

Talvez essas percepções e concepções limitadas a respeito desse fenômeno cultural se devam à formação restrita e repleta de divergências, que ao invés de ampliar o conhecimento e suas respectivas aplicações, tem gerado contradições a respeito das suas possibilidades.

O que até agora foi apresentado, constitui-se em questionamentos geradores que nos inquietam: Será possível, no momento atual, buscarmos para o alargamento do conceito do Desporto, superando a histórica visão simplista de prática de modalidade esportiva? Ampliar o entendimento e a interpretação do Desporto pode contribuir para uma formação profissional em Educação Física que esteja centrada na busca de um humanismo moderno?



Além do mais, como qualquer conhecimento científico, a Ciência do Desporto deve estar ao alcance de todos e fomentar o entendimento de uma educação da cultura, que dentre outros pontos, possibilite os seres humanos se movimentarem no sentido de encontros, de vivenciarem o prazer do lúdico presente no ato de jogar, de conseguirem exercitar a motricidade visando a auto superação, de lutarem por vitórias nas quais a derrota não signifique a opressão dos derrotados, de desenvolverem uma disciplina para alcançar objetivos propostos sem que isto seja entendido como controle corporal ou submissão a determinados poderes dominantes. Um Desporto com esta conotação poderia alterar a formação profissional em Educação Física.

Daí a razão deste estudo que tem como objetivo trazer uma visão mais aprofundada do Desporto no contexto da formação profissional na área de Educação Física, fundamentado nas produções acadêmicas de Jorge Olímpio Bento, um dos principais teóricos e gestor por muitos anos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, bem como suas ideias que influenciaram vários pesquisadores do tema, inclusive no Brasil.

Pesquisadores e autores que, sejam da Educação, da Educação Física ou da Saúde (AMADIO; TANI, 2013; GAYA, 2012; GAYA; GUIMARÃES, 2013; GRECO, 2010; FUNARI, 2013; MARTINS, 2010; MONTAGNER; SCAGLIA; PAES, 2013; MOREIRA, 2012b; PRISTA, 2013; SIMÕES, 2013; SOBRINHO, 2012; TANI, 2012a; 2012b) mencionaram a importância das obras de Jorge Bento, destacando o foco de suas reflexões baseadas em princípios e valores essencialmente humanos. Muitos destes autores reconheceram a representação fundamental de Jorge Bento ao trazer reflexões sobre a formação de professores e a necessidade de pensarmos melhor o SER professor, independentemente, do campo de atuação, ampliando a visão sobre as possibilidades e potencialidades do Desporto em nossas práticas docentes. Assim, as provocações apontadas em forma de questionamentos, não têm a ideia de respondê-los, mas sim, incitar reflexões a respeito dos temas.

Estruturamos o texto em dois momentos: no primeiro, apresentamos uma interpretação do fenômeno desportivo, desde o que pode o Desporto significar para o sentido de humanização até afirmar a sua abrangência que é maior que a história da área da Educação Física; no segundo, exaltamos a importância desse novo enfoque do Desporto para a formação profissional em Educação Física.

É oportuno esclarecer que optamos pelo termo Desporto por respeitar a gênese latina da expressão a qual, inserida, por exemplo, na língua espanhola configura-se como *deporte* e na língua portuguesa apresenta-se como Desporto.

## 2 O Desporto para além da Educação Física

O fenómeno desportivo é mais perene na história ocidental e, atualmente, tem um significado e abrangência bem maior que a tradicional Educação Física, que quase sempre considerada como uma disciplina curricular na escola formal fruto da formação profissional em licenciatura, única opção de graduação da área até a década de oitenta do século passado. Isto já nos mostra Bento (2006c, p.3-4)

A 'educação física', sendo sobremaneira importante e basilar, é tão-somente uma parcela do desporto: mais não é do que a disciplina escolar que está incumbida de instruir, introduzir e educar nessa área. É de resto uma disciplina com designação muito pouco precisa e algo equivocada. [...] sem matéria de ensino e sem aprendizagens condizentes, não há nenhuma disciplina que justifique a razão de figurar no cânone das disciplinas escolares. De onde provém a grossa fatia dos conteúdos e habilidades que se ensinam na disciplina de educação física e as capacidades que nela se devem desenvolver? Obviamente do desporto; é este que a justifica. Sem se referenciar a ele, ela seria inócua, não teria razão de existir. Logo a designação desta área escolar é imprópria e é por isso fonte e objeto de orientações equivocadas.

Percebe-se que para o autor a Educação Física é parte do Desporto e se justifica a partir dele. É possível ensinar conteúdos nas aulas de Educação Física, entendida como disciplina escolar, originados no Desporto. Ele é a base de construção da Educação Física.

O Desporto é

[...] um construto que se alicerça num entendimento plural e num conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador de dimensões biológicas, físicas, motoras, lúdicas, corporais, técnicas e táticas, culturais, mentais, espirituais, psicológicas, sociais e afetivas. O ato desportivo tem implícito tudo isso, sem o esgotar. Assim o 'desporto' encerra um sentido abrangente e maior, e não redutor e menor, como aquele que está contido na expressão 'educação física' ou na do 'movimento' ou noutras quejandas e afins (BENTO, 2006c, p. 03).

Pode-se dizer que há certa indução da própria comunidade acadêmica sobre o pensamento fragmentado tanto na Educação Física como no Desporto. Assim, trazer novos significados pode ser um tanto incômodo. Além do que, há uma influência econômica que vem transfigurando o sentido e a função desse fenómeno.

Prova disso pode ser verificada quando associamos os temas Desporto, sociedade, economia e ética, identificando aí denúncias desse encontro, todas apresentando provas e argumentação dos desmandos e das irregularidades. Um dos mais recentes trabalhos publicados é de autoria de Jennings (2011) no qual apresenta falcatruas descobertas no interior do mundo da FIFA, entre as quais a compra de votos e escândalo de ingressos, assunto esse bem propício

para o momento no Brasil. Os títulos dos temas tratados na obra desse autor já podem dar noção do que nela se encontra, são eles: “a casa da FIFA está pegando fogo”; “envenenamento, apreensão de drogas e sequestro”; “seduzir e desestabilizar”; “caçando as propinas”; “mentiras, adultério e invencionices”, dentre outros.

Bento (2013) enfatiza que o Desporto é interpretado atualmente a partir das conveniências da economia e das intrigas que o cercam. Essa visão evidencia uma influência da mídia sobre a concepção de Desporto na sociedade, deixando de apresentá-lo como uma prática educativa de grande importância pedagógica para o aprendizado de valores. Essa perda de sentido advém da pobreza de experiências e vivências que o ser humano se submeteu nos últimos anos. Isso demonstra que o Desporto tem caminhado num sentido oposto aos de uma escola de virtudes, pois os valores morais e éticos têm sido descartados das práticas desse fenômeno.

Também não é novidade que a ética e a moral caminham há muito tempo distantes das instituições de ensino. A própria formação docente não tem se preocupado com a função educativa do “ser professor”. Prova disso são as imposições quantitativas de produtividade sobrepõem as necessidades epistêmicas dos cursos (TANI, 2016), sejam de graduação ou pós graduação, ou as disciplinas serem escolhidas e elencadas de acordo com a formação dos docentes ou de suas preferências (SOBREIRA, 2015; MONTEIRO; NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016) e não de acordo com os contextos e necessidades da formação pretendida.

Para Bento (2008) é necessário que a ciência e a formação caminhem pelas mesmas avenidas, sempre juntas, no sentido de preparar profissionais mais humanos que possam e queiram auxiliar nas soluções de possíveis obstáculos socioculturais presentes em nosso cotidiano. Ambas devem se atentar para o mundo e identificar as modificações que este sofreu nos últimos tempos e, projeta alterações apropriadas em direção ao futuro.

Na produção do conhecimento, como pode ser identificado nos critérios de qualificação acadêmica em quase todo o mundo, não há mais valor para a transcendência daqueles que a produzem, e a finalidade está na relação de produtividade e competição pelo número de produções e citações (BENTO, 2009a). Dessa forma, a contribuição da ciência à realidade encontrada na sociedade mostra-se incompetente e inócua. Na mesma perspectiva caminham as intervenções do Desporto, aplicadas nos espaços formais e não formais.

Sobre esses caminhos que a ciência navega nos últimos tempos, o autor aponta para a exacerbação da competição, reduzindo a preocupação de aconselhar a sociedade na busca de

critérios para se estabelecer liberdade e felicidade. O lema é produzir, “progredir ou perecer”. (BENTO, 2009b, p. 05)

Em relação à Ciência do Desporto, constata-se que ela não ficou imune a esta tendência, demonstrando que a valorização histórica de suas produções esteve centrada no alto rendimento, no Desporto competitivo, no trabalho com atletas de ponta, deixando para um segundo plano o sentido mais amplo do Desporto, dificultando o entendimento e o acesso a este como possibilidade de fruição do prazer, de vivências nos momentos de lazer, de perspectivar encontros e vivências coletivas. Quando muito, a participação no mundo do Desporto seria resumida em assistir aos espetáculos desportivos.

Reverter e (re)significar o Desporto significa entendê-lo como “um conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais”. (BENTO, 2006a, p.155)

O Desporto, (re)significado e trabalhado na escola é propício para o enaltecimento de valores éticos, porque o bom Desporto estará a “serviço da vida, da integridade biológica, psíquica e espiritual dos que o configuram”. (BENTO, 2013, p.270)

Enquanto instrumento pedagógico, o Desporto pode favorecer a autonomia, a autodeterminação, a assunção da responsabilidade, o crescimento moral do indivíduo e da coletividade, enfim, deve ser o local apropriado para o cultivo da humanidade. Ao ser encarado e estudado desta forma, deixará de ser reduzido a simples entretenimento e a mera mercadoria. Ele pode e deve animar sonhos, criar símbolos, propor ideais, estabelecer princípios, construir honestidade, propor risos, efetivar a vivência do jogo da vida.

Essa nova interpretação do Desporto pode auxiliar a redefinirmos alguns termos, como por exemplo, a competição, muito presente no universo desportivo e utilizado de forma inadequada ao longo do tempo na Educação Física. Ao (re)significar o Desporto, a competição torna-se base e pressuposto para a cooperação. Pode-se afirmar que quem não sabe competir também não saberá cooperar. Na ética do jogo, fator imprescindível para a prática do Desporto, a cooperação e a competição propiciarão a vivência destas ações entre pessoas, entre instituições e mesmo entre cidades e países.

Outro termo, e mais ainda o seu sentido, que pode ser revisto no mundo do Desporto é a expressão “técnica”, utilizada como um fim maior de adestramento ao longo do tempo pela Educação Física. Para isso recorreremos mais uma vez a Bento (2006a) quando afirma ser a técnica, algo acrescido ao ser humano como uma espécie de “segunda natureza”, fonte de

“criatividade e inovação”. Ademais, ela possibilita perfeição e inspiração. Serve para o cultivo da beleza, da leveza, da elegância e não apenas para a eficácia dos movimentos. Lembra o autor que sem a técnica não “[...]se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos[...]”. “Sem a técnica não há estética[...]”. “Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos. Nem no corpo, nem na alma”. (BENTO, 2006a, p.157)

A Ciência do Desporto pode fornecer o entendimento e os valores que devemos cultivar como seres humanos, dentre os quais mencionamos, numa espécie de síntese de Bento (2013, p. 99): colocar paixão e emoção no que se faz; exercitar a disciplina e gerir bem o tempo da vida no dia a dia; saber interagir com os outros, sejam eles companheiros de equipe ou adversários; desenvolver a capacidade de persistência, considerando que a vida é ao mesmo tempo bela e dura; incorporar o risco de tomar decisões; habituar-se a assumir responsabilidades e o sentido de liderança; cultivar a imaginação, a criatividade e o otimismo.

Se o Desporto vem sendo capturado nas redes do mercado, é dever dos profissionais que se formam na área reavivar o projeto cultural e educacional do Desporto moderno, proposto por Coubertin (BENTO, 2012b) na passagem dos séculos XIX para o XX, estruturado nos ideais do humanismo. A tarefa não é fácil, mas extremamente necessária.

Como estamos a associar Ciência do Desporto e formação profissional em Educação Física, devemos ressaltar que não se vê problemas epistemológicos em associar o Desporto aos diversos campos de atuação da Educação Física, como a escolar, às outras práticas corporais e à saúde, desde que essa associação não seja impregnada de conceitos e limitações biologicistas.

No desporto também se cuida da saúde e da ‘condição física’, mas com outra abrangência. Tal como não preparamos a comida só para nos alimentarmos, mas para estimular, desenvolver e apurar a nossa inteligência e sensibilidade gustativa, dando assim à culinária um estatuto de cultura e arte; também não fazemos desporto só para nos mexermos, mas para darmos aos nossos movimentos e sentimentos uma roupagem civilizacional e cultural. É precisamente nisto que se funda o desporto (BENTO, 2012b, p. 70).

Na mesma direção revelada anteriormente, Moreira (2012a) indica que a formação profissional em Educação Física extrapola, há muito tempo, os muros escolares, havendo a preocupação com a saúde, com o sentido mais amplo do termo inclusão e com o fazer pedagógico sendo vivenciado nos mais variados locais, dentre eles nas academias, nos clubes, nas áreas de lazer, abarcando as mais diferentes faixas etárias.

Para Moreira e Nista-Piccolo (2010) não basta uma ampla variação de campos de atuação se os profissionais não derem conta de priorizar o ensino das relações entre os indivíduos e com o mundo, superando concepções exclusivistas de pura técnica de movimento.

Justificamos a adoção do entendimento até aqui colocado de Ciência do Desporto para nortear a formação profissional em Educação Física visando superar a tendência de incentivo à “prática de atividades físicas”, como a busca apenas do condicionamento físico e da prática pela prática sem significado para quem pratica. Afinal, o ser humano, enquanto vivo, está em atividade física, em movimento e esta condição existencial deve ser preocupação de todas as áreas científicas.

Bento (2006b) faz diversas críticas a essa terminologia (prática de atividades físicas) e ao simplismo que este termo trouxe à verdadeira identidade do Desporto:

[...] ‘Actividade física’ é accionismo natural; desporto é acto cultural. Ela é imanência da nossa condição; ele é prótese criada pela civilização. Ela é ditada pelo peso da excrescência; ele provém da noção de insuficiência. Desporto é algo mais e além; ela é algo menos e aquém. Nele moram a consciência da falta de forças e capacidades e a vontade da sua criação e exaltação; ela cinge à conformação, limitação e resignação. Ele aponta a lonjura e o cume da elevação; ela contenta-se com um umbigo e um olhar o chão. Nele enfrenta-se o vento e as marés; nela gasta-se o tempo e os pés. Ele quer fazer do corpo uma encarnação do espírito e inteligência; ela satisfaz-se em queimar gordura e aligeirar a indolência. Ele é marco civilizacional; ela é moda ocasional (BENTO, 2006b, p. 261).

No imaginário social atual, passa-se a ideia de que as atividades físicas são as únicas resoluções dos diversos problemas relacionados à saúde das pessoas. Com isso, perde-se a essência que o Desporto traz em seu âmago, como explica Bento (2007b, p.05) “[...] os atos desportivos somente são físicos na aparência; na sua essência são sempre decisões e exercícios da vontade. Ademais nele não se faz o que se quer, mas quer-se o que se faz.”

Não é possível o Desporto como instrumento de cura e prevenção de doenças, numa abordagem exclusivamente clínica e médica. É preciso ressaltar o fenômeno sócio cultural do Desporto numa dimensão educacional. As experiências desportivas, em seu sentido amplo, devem ir além de práticas de modalidades esportivas, vivenciadas nas escolas, nos clubes, nos parques das cidades, e serem incorporadas como vivências significativas, o que exige certo grau de reflexão. Realizar exercícios físicos sistematizados, com regularidade, controle e de forma intencional não pode ser confundido com ‘malhação’.

A formação docente em Educação Física deveria proporcionar noções básicas e uma estrutura mínima para o conhecimento plural que o Desporto pode ter na atuação de seus futuros profissionais.

A Universidade é o espaço de produção de novos conhecimentos, onde docentes tem a função de preparar novos profissionais e criar meios de discussões e reflexões sobre a realidade social, pesquisando para atender às necessidades da sociedade, assim como analisar os fenômenos que nela acontecem. Devem propiciar debates que se traduzam em novas concepções, indo além dos modismos, com as funções de informar e formar os indivíduos para a vida como um todo. É nessa perspectiva que se espera a construção de novos conceitos sobre o Desporto.

[...] Assim a formação e a investigação almejam ser um sistema de ideias vivas que represente o nível superior de desafios, ideais e anseios próprios de cada era. Atribuem-se a *incumbência de formar pessoas cultas* que se meçam e sobreponham ao seu tempo, abertas à compreensão dos problemas, das suas causas e consequências; e disponíveis para todo o esforço de ser autêntico, de criar as suas convicções, para não se deixarem aprisionar nas certezas e nos dogmatismos e fanatismo dos mais distintos matizes (BENTO, 2008, p. 172).

Para que se estabeleça a autonomia da área de conhecimento que forma o profissional da Educação Física, uma das possibilidades interessantes é nos apropriarmos da Ciência do Desporto. Se caminharmos na trilha da “atividade física e saúde” estaremos, inevitavelmente, nos tornando sucursal da área da medicina e atrelada como uma subunidade desta e “contribuindo para que os seus quadros passem a desempenhar o papel subalterno de executores de receitas prescritas pelos doutores da arte do Galeno.” (BENTO, 2012b, p.18)

A Ciência do Desporto propõe o trabalho com o ser humano a partir da corporeidade e da complexidade e não tem como preocupação central a “atividade física”. A corporeidade é uma unidade complexa, assim como a sociedade. Se esta comporta dimensões históricas, econômicas, religiosas e outras, a corporeidade é ao mesmo tempo biológica, psíquica, social, afetiva e racional. Todas essas dimensões devem ser tecidas juntas na formação profissional em Educação Física. (MOREIRA et al., 2006)

Advogar a Ciência do Desporto como matriz imprescindível para a formação profissional em Educação Física é entender o fenômeno desportivo em sua amplitude, em sua axiologia, em sua caracterização epistemológica, tudo isto como possibilidade de transcender a concepção hegemônica de esporte presente em nosso meio, bem como criar a oportunidade de

não estarmos subjugados enquanto profissionais aos ditames da tecnologia e dos valores econômicos e consumistas presentes na globalização da sociedade moderna.

É preciso entender que uma formação pautada nos valores educacionais deve intervir simultaneamente no plano da razão (saberes e conhecimentos) e da vontade (sentimentos, afetos e desejos). E, compreender que somos impulsionados a nos mover por valores quando nos apaixonamos por eles, se os fizermos nossos, integrando-os na carne e no sangue de nossos desejos (BENTO, 2013).

### **3 A Formação de Professores**

No Brasil, há autores (MOREIRA, 2012a; NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016; SOBREIRA, 2015; SOBREIRA; OLIVEIRA; NISTA-PICCOLO, 2016; TANI, 2016) que se preocupam com a discussão a respeito da formação de professores em Educação Física, seja ela inicial ou continuada. Citamos estes porque são aqueles que buscam nas obras de Jorge Bento um embasamento nas questões humanas apresentadas por esse autor, ao relatarem suas preocupações acerca dessas formações.

Ao nos referirmos à formação de professores, impõe-se questionar qual a função da Universidade na sociedade em que está inserida. Muitos, ainda hoje, entendem que ela se destina exclusivamente a capacitar alunos no domínio do conhecimento científico. Uma ideia falaciosa. A universidade, enquanto propagadora da universalidade do saber, além de refletir sobre ele e de produzir conhecimento no sentido restrito da palavra, tem como missão potencializar o saber a respeito do humano, da cultura, da ética e da moral. A falta deste sentido, provavelmente, propiciará perdas no campo educacional e permite o aparecimento de uma nova dicotomia: homem x profissional.

Antes havia conhecimentos a menos e desejava-se saber mais. Aprendia-se com esforço, disciplina, rigor e dificuldade; exigia-se muito e era custoso e árduo. Hoje há saber acumulado, mas sumiu a necessidade de aprender tanto e de despender energias com esse fim. [...] Em vez de ‘Humanistas’ passamos a ter ‘profissionais’ técnicos sem qualquer teor intelectual do que têm a dizer ou fazer, idiotas avessos à dor e ao fastio de reflectir e aptos a aceitar e seguir, sem pensar, o primeiro *condutor* que surgir. [...] (BENTO, 2007a, p. 286).

A formação profissional possui um valor minimizado a partir do momento em que a aplicação do conhecimento adquirido não se mostra eficaz, sem que se faça prevalecer o humano do profissional, o que demonstra a perda da principal função da instituição de ensino. Podemos afirmar que hoje as Universidades estão a graduar profissionais especialistas e não



graduados com uma dimensão humana e que até pode vir a ser um especialista. Prova disto pode ser encontrada nas seguintes inquietações: Quais disciplinas nos cursos de graduação discutem e mesmo exercitam reflexões sobre o ser humano, a sociedade e a cultura na maioria das áreas de formação universitária? Qual a comparação do tempo destinado a esse conhecimento se comparado ao tempo atribuído às disciplinas de cunho profissionalizante?

Estudos desenvolvidos no Brasil (MONTEIRO; NISTA-PICCOLO; SOBREIRA, 2016; NISTA-PICCOLO, 2010; NISTA-PICCOLO; SIMÕES; OLIVEIRA, 2015; SOBREIRA, 2015; SOBREIRA; OLIVEIRA; NISTA-PICCOLO, 2016;) investigaram a formação de professores em Educação Física em todas as instituições que oferecem essa licenciatura em todo o estado de São Paulo e Minas Gerais, os dois maiores colégios de formação do país. Eles relataram vários apontamentos para a melhoria dessa formação docente, sugerindo mais discussões a respeito. Os estudos demonstraram que há pouca ênfase na formação docente, pois na análise das estruturas curriculares dos cursos existem prioridades em especializações, que não vão ao encontro da formação básica a que se destinam, há pouca ou nenhuma contribuição para as questões pedagógicas da formação.

Observaram nas pesquisas apresentadas que a verdadeira essência do “formar professores” ficou perdida em meio aos conteúdos específicos da área, já que “ ‘formar-se’ é acrescentar formas sempre novas e superiores às originais, antigas e anteriores, que se vão gastando e tornando caducas, para nos revestirmos de formas sempre mais adequadas, buriladas e exigentes [...]” (BENTO, 2012a, p. 105)

E, a ideia de superficialidade do conhecimento pode ultrapassar os muros dos cursos de graduação e atingir programas de Pós-graduação. Embora exista maior rigor na avaliação desses programas do que nas autorizações e reconhecimentos de cursos que graduam profissionais, pode-se dizer que o controle ainda se pauta em dados quantitativos, e deixam de analisar a qualidade da formação que está sendo oferecida (MOREIRA; TOJAL, 2013; 2009; TANI, 2016). Assim, questiona-se: Será esse o perfil necessário para professores da área?

[...] Pelo contrário. Esta hora exige a formação de quadros realmente ‘superiores’; ilustrados e iluminados para exceder e transcender a vulgaridade e banalidade, hermeneutas capazes de inteligir a sua área e de a situar no plano da vida e no contexto sócio-cultural, à altura do seu tempo; disponíveis para viver a sua inteligência a para viver a partir dessa faculdade maravilhosa que é a de percebermos a nossa própria limitação (BENTO, 2008, p. 172).

Percebe-se que a alta especialização profissional permitiu que novos mestres e doutores se abstivessem de conhecimentos enriquecidos por bagagens filosóficas que lhes dão sentido.

Sem aprofundamento na essência primária do conhecimento, esses novos profissionais provavelmente não conseguirão produzir ciência nem formar pessoas capazes de transformar a realidade.

É evidente a pobreza filosófica e cultural de muitos mestres e doutores nos mais variados programas de Pós-graduação pelo mundo todo. Isto também se constata na área da Educação Física em nosso país (TANI, 2016). Bento (2008) enfatiza que um mestre ou um doutor deve estar capacitado a responder algumas perguntas que são primordiais: O que; para que; como e por quê? Missão impossível sem a ajuda da Filosofia.

Com a formação em Educação Física não é diferente. Instituições de ensino formal têm graduado profissionais nessa área com foco maior nas práticas desportivas, sem, contudo, concentrar uma formação pedagógica baseada em princípios filosóficos, distanciando a Educação desse fenômeno cultural.

É sabido que o desporto tem um sujeito plural: praticantes, alunos, professores, treinadores, dirigentes, jornalistas, juízes, espectadores, instituições (escolas, clubes, academias, estúdios, associações e federações etc.). Todos esses sujeitos devem ser encarados e desafiados a assumir-se como entidades pedagógicas. E todos devem ser vistos e responsabilizados como figuras éticas e morais (BENTO, 2006b, p. 28).

A fragmentação do conhecimento promovida nos cursos de formação dos setores institucionais causa a conseqüente fragmentação das funções educacionais, sendo comum que alguns docentes assumam a responsabilidade de oferecer uma visão pedagógica de temas contemplados na estrutura curricular, enquanto outros têm apenas a função de ensinar questões conceituais e procedimentais de temáticas específicas, numa pura transmissão de conhecimento. Com isso, as questões pedagógicas ficam minimizadas diante da importância das especialidades dos cursos superiores, distanciando também os valores e a ética das práticas pedagógicas.

Por comparação com o passado, a pluralidade do desporto é hoje sustentada por um enorme crescimento e alargamento dos seus cenários, modelos e formas, dos seus sentidos e fins, das causas e motivos e das pessoas e grupos que o praticam. Em todos os novos – e cada vez mais importantes – locais e espaços de prática desportiva acontecem processos de educação e formação que merecem um esforço de configuração pedagógica (BENTO, 2006b, p. 28-29).

Independente da área de atuação entende-se que as questões didático-pedagógicas precisam estar presentes na prática dos profissionais de Educação Física e não apenas daqueles que atuarão na Educação Básica.

Nista-Piccolo e Moreira (2012b, p. 93) destacam a ideia de formar professores conscientes que trabalharão com seres humanos, concebidos em sua totalidade e historicidade. Ressaltam que essa é uma tarefa complexa. Além disso, afirmam que dentre as várias preocupações que a formação de professores deve ter, inclui dar “[...] um valor significativo para a prática pedagógica”.

Em um estudo a respeito da formação profissional em Educação Física, Gordo e Moreira (2011, p. 239) reforçaram essa visão:

[...] dentre os vários aspectos inerentes à Educação Física, há uma grande relevância que é o estabelecimento da ação pedagógica em qualquer área de atuação, seja ela escolar ou não escolar. E mais, que o trato pedagógico só se diferencia na ênfase que lhe é atribuída, de acordo com o campo de atuação do profissional e os objetivos a atingir [...].

Nista-Piccolo (2011) afirmou que pensar na formação em Educação Física nos remete a refletir na complexidade que essa formação exige, não bastando aos cursos de graduação transmitir informações aos futuros profissionais, sem a contextualização delas. E confirma que a contratação de grandes nomes da área, também não garante uma boa formação aos acadêmicos, assim como a adesão às novas tecnologias, sendo necessário que a educação inicial desses profissionais ultrapasse a simples aquisição de conhecimentos. É preciso formar profissionais com postura de educador.

Cabe aqui fazer referência a uma citação da obra de Bento e Moreira (2012), a qual nos remete à reflexão do tipo de professor que estamos moldando, de acordo com o perfil profissiográfico desenhado nos cursos de graduação. Isso nos permitiria repensar até que ponto nossos horizontes estão abertos à qualificação de nossos conhecimentos e das nossas práticas pedagógicas que contribuem não apenas para a atuação profissional, mas para o aperfeiçoamento da ciência que construímos diariamente:

Dantes os homens podiam facilmente dividir-se em ignorantes e sábios, em mais ou menos sábios ou mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser subsumido por nenhuma destas duas categorias. Não é um sábio porque ignora formalmente tudo quanto não entre na sua especialidade: mas também não é um ignorante porque é ‘um homem de ciência’ e conhece muito bem a pequeníssima parcela do universo em que trabalha. Teremos de dizer que é um sábio-ignorante – coisa extremamente grave, pois significa que é um senhor que se comportará em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem, na sua especialidade, é um sábio (ORTEGA Y GASSET, 1883-1955 apud BENTO; MOREIRA, 2012, p. 41).

Para Nista-Piccolo e Moreira (2012a, p.49), o professor educador deve se preocupar com a atualização do seu conhecimento, sem que se mostre como o único detentor do saber. Para isso ele precisa constantemente repensar sua atuação de acordo com o público que atende, criando “[...] situações de aprendizagem, promovendo caminhos facilitadores aos seus alunos”.

Da mesma forma, ensinar práticas desportivas exige que o professor seja um pesquisador de seu próprio aluno, identificando suas facilidades e dificuldades, da compreensão à execução.

É possível finalizar este escrito com uma preocupação apresentada por Bento (2004), a respeito da simplicidade como o Desporto tem sido trabalhado, interpretado e vivenciado. Essa preocupação se estende ao ser humano, que continua engessado e enclausurado nas concepções limitantes dos conhecimentos adquiridos e padronizados pela nossa sociedade por meio dos profissionais da Educação Física.

Sinto-me a procura de algo que me foge por entre os dedos, sem, no entanto, saber defini-lo concretamente. Sei bem que o mundo hoje é feito de ciência e tecnologia. E que, por via disto, abundam nele fórmulas e palavras exatas, cheias de sentido e razão, mas vazias de sensações e sentimentos. Como se fossem algarismos digitalizados, imunes ao frio e ao calor, à alegria e à dor, à dúvida e à incerteza (BENTO, 2004, p. 31).

#### **4 Considerações Finais**

Foi proposta inicial deste escrito, associar a importância da Ciência do Desporto para a formação profissional, em especial, para a formação de professores na área da Educação Física.

Justificamos com argumentos retirados do fenômeno esporte, baseados nas obras de Bento, entendido este num sentido mais amplo e que deve recuperar os sentidos axiológico e epistemológico confinados a um segundo plano já há algum tempo.

O propósito é complexo e exigirá uma atitude plural quanto aos determinantes filosóficos, solicitando dos profissionais da área atitudes críticas e sem dogmatismos.

Mais uma vez deve ser destacado, apoiados no pensamento de Moreira (2012a, p.174), que a Ciência do Esporte quando destinada à ação pedagógica exercida na escola formal deve

[...] capacitar professores para desenvolver teorias e práticas esportivas que reforcem ideias de solidariedade, de aprendizagem social, de auto-organização, de atitudes éticas e estéticas. É necessário aproveitar melhor o potencial social e educativo do fenômeno esportivo.

Mãos à obra, pois!

## Referências Bibliográficas

- AMADIO, A. C.; TANI, G. Saudações. In: BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, UNICAMP – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEAv Esporte, v. 02, 2013. pp. 14-15.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In: OLIVEIRA, V. M. de. (Org.) **Fundamentos pedagógicos educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. pp. 180-190.
- BENTO, J. O. Acerca das reformas em curso na Universidade. **Rev. Port. Cien. Desp.**, Dez 2007(a), vol. 7, no.3, p. 283-287.
- BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006(a). pp. 155-182.
- BENTO, J. O. **Corrida contra o tempo: posições e intervenções**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física e Unicamp – Centro de Estudos Avançados, 2012(a).
- BENTO, J. O. Da conjuntura corporal e do ambiente obesogênico, relaxado e indolente. **Rev. Port. Cien. Desp.**, jan. 2007(b), vol.7, no.1, p. 3-5.
- BENTO, J. O. Da falácia da ‘actividade física’. **Rev. Port. Cien. Desp.**, Out 2006(b), vol. 6, no.3, p. 259-261.
- BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, UNICAMP – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEAv Esporte, v. 02, 2013.
- BENTO, J. O. Desporto e humanismo: o campo do possível. **Ação e Movimento**, março/abril 2004; 1(1). p. 30-38.
- BENTO, J. O. Do corpo de do activismo na conjuntura de mercado e consumo. **Rev. Port. Cien. Desp.**, 2009(a), vol. 9, no. 2-3, p. 203-227.
- BENTO, J. O. Esclarecimentos e Pressupostos. In: TANI, G; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. (Eds.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006(c). p. 3-11.
- BENTO, J. O. Formação de Mestres e Doutores: Exigências e Competências. **Rev. Port. Cien. Desp.**, Abr 2008, vol. 8, no.1, p. 169-183.
- BENTO, J. O. Não ir na onda – correr contra o tempo. **Rev.Port. Cien. Desp.**, Jan 2009(b), vol.9, no.1, p. 3-6.
- BENTO, J. O. Pelo regresso do desporto: ensaio epistemológico. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo Sportivus: O humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012(b). pp. 13-111.

BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus**: o humano no homem. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012.

CAGIGAL, J. M. **Obras selectas**. Volume III, Cádiz: Comitê Olímpico Espanhol, 1996.

FUNARI, P. P. A. O esporte e sua relevância na atualidade. In: In: BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, UNICAMP – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEA v Esporte, v. 02, 2013. pp. 11-12.

GAYA, A. Prefácio. In: BENTO, J. O. **Corrida contra o tempo**: posições e intervenções. Belo Horizonte: Casa da Educação Física e Unicamp – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEA v Esporte, 2012. pp. 20-21.

GAYA, A.; GUIMARÃES, A. C. (In memoriam). Uma autobiografia intelectual. In: BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, UNICAMP – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEA v Esporte, v. 02, 2013. pp. 16-23.

GORDO, M. E. S. C; MOREIRA, W. W. A formação profissional em educação física no Pará e a aspiração discente. **Ver a Educação**, v. 12, n. 2, p. 231-246, jul/dez. 2011.

GRECO, P. Prefácio II. In: BENTO, J. O. **Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser professor: auto-retrato**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2.ed. 2010. pp. 11-13.

JENNINGS, A. **Jogo sujo**: o mundo secreto da FIFA, São Paulo: Panda Books, 2011.

MARTINS, I. M. de L. Prefácio I. In: BENTO, J. O. **Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser professor: auto-retrato**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2.ed. 2010. pp. 09-10.

MONTAGNER, P. C.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Prefácio à edição brasileira. In: BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, UNICAMP – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEA v Esporte, v. 02, 2013. pp. 25-29.

MONTEIRO, A. A. ; NISTA-PICCOLO, V. L. ; SOBREIRA, V. Formação e a atuação do professor de educação física escolar: um estudo no estado de São Paulo. **Quaestio** (UNISO), v. 18, p. 211-225, 2016.

MOREIRA, E. C.; TOJAL, J. B. A. G. A formação em Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação Física: preparação docente versus preparação para pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 127-145, outubro/dezembro de 2009.

MOREIRA, E. C.; TOJAL, J. B. A. G. Prioridades dos programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação Física; a visão dos egressos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n.1, p. 161-178, jan./mar. 2013.

MOREIRA, W. W. **Educação física escolar**: uma abordagem fenomenológica, Campinas: Unicamp, 1995.

MOREIRA, W. W. Formação profissional em ciência do esporte: homo sportivus e humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012(a). p. 112-180.

MOREIRA, W. W. Prefácio. In: MESQUITA, I.; BENTO, J. O. **Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012(b). pp. 03-08.

MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender a viver. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**, Campinas: Papyrus, 2006. pp. 137-154.

MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. Formação de Professores de Educação Física e o Projeto Pedagógico da Escola: a busca do pensamento complexo. In: BENTO, J. O.; TANI, G.; PRISTA, A. (Org.). **Desporto e educação física em português**. Universidade do Porto, Portugal, 2010. pp. 75-83.

NISTA-PICCOLO, V. L. A formação de professores em educação física: desafios e propostas. In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M. T. de. (Orgs.). **Ensaio sobre contextos da Formação Profissional em Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2011. pp. 127-140.

NISTA-PICCOLO, V. L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Vol. 2, n. 1, p. 111-125, julho/2010.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012(a).

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte para a vida no Ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012(b).

NISTA-PICCOLO, V. L.; SIMÕES, R. M. R.; OLIVEIRA, A. A. M. Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo. **Série-estudos...** Campo Grande, MS, n.40, p. 271-286, jul./dez. 2015.

NISTA-PICCOLO, V. L.; SOBREIRA, V. A formação em Educação Física em análise: a realidade diante das diversidades. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. pp. 173-204.

PRISTA, A. Viagem sem cronologia. In: BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, UNICAMP – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEA v Esporte, v. 02, 2013. p. 24.

SERGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SERGIO, M. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

SIMÕES, M. S. Do autor e do livro. In: BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, UNICAMP – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEA v Esporte, v. 02, 2013. p. 13.

SOBREIRA, V. **Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais**. 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG.

SOBREIRA, V.; OLIVEIRA, A. M.; NISTA-PICCOLO, V. L. Indícios sobre a preparação de futuros professores de Educação Física de Minas Gerais: o que pensam os coordenadores. In: **I Congresso Internacional de Educação, 2016, Sorocaba. Cotidiano Escolar: (in)quietudes e fronteiras em conhecimentos e práticas educacionais**. Sorocaba/SP: EdUniso, 2016. p. 142-148.

SOBRINHO, J. D. Prefácio. In: BENTO, J. O. **Corrida contra o tempo: posições e intervenções**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física e Unicamp – Centro de Estudos Avançados – Coleção CEA v Esporte, 2012. pp. 10-19.

TANI, G. Pós-graduação em Educação Física: crescimento e correção da rota. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. pp. 153-171.

TANI, G. Prefácio. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012(a). pp. 03-06.

TANI, G. Prefácio. In: In: MESQUITA, I.; BENTO, J. O. **Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012(b). pp. 09-10.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**, São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992.

**Artigo recebido em: 28/02/2020    Artigo aprovado em: 21.07.2020**