

PROFESSARE

Periódico quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação
da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.

V. 5, N. 2 (10) 2016

Editor:
Ludimar Pegoraro

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador (SC)

R454r

Revista eletrônica *Professare* da Universidade Alto Vale do Rio
do Peixe (UNIARP) / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.
V. 5, n. 2 (10), Caçador (SC): UNIARP, 2016.

ISSN (versão impressa): 2446-9793

ISSN (versão *on-line*): 2238-9172

1. Educação – Pesquisa 2. Pensamento educacional –
Periódico. I. Título.

CDD 370.05

© *PROFESSARE*. Proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio de
impressão – em forma idêntica, resumida ou modificada, em língua portuguesa
ou qualquer outro idioma – sem a devida autorização do editor.

EXPEDIENTE

Universidade Alto do Rio do Peixe – UNIARP

Reitor

Adelcio Machado dos Santos

Vice-Reitor Acadêmico

Paulo Cezar de Campos

Vice-Reitor de Administração e Planejamento

Paulo Cezar de Campos

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade

Ludimar Pegoraro

Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Básica

Ezequiel Theodoro da Silva

Editor

Ludimar Pegoraro

Editores Associados

Ezequiel Theodoro da Silva, Joel Haroldo Baade, Marialva Moog Pinto e Mariangela Kraemer Lenz Ziede

Editor Executivo

Joel Haroldo Baade

Conselho Editorial

Adelcio Machado dos Santos (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Alfonso Carrillo Torres (Universidad Pedagogica Nacional, Bogotá, Colômbia), Altair Alberto Fávero (Universidade de Passo Fundo - UFP, Passo Fundo, RS, Brasil), Ana Maria Netto Machado (Universidade do Planal-

to Catarinense - UNIPLAC, Lages, SC, Brasil), Arabela Campos Oliven (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Carlos Humberto Alves Corrêa (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Dilvo Ilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Universidadde La Empresa - UDE, Uruguai), Everaldo da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana -ULAT, Bolívia), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joviles Vitório Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó, SC, Brasil), Juan Daniel Ramirez Garrido (Universidad Pablo Olavide, Sevilha, Espanha), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Luiz Salgado Klaes (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marialva Moog Pinto (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Mariangela Kraemer Lenz Ziede (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ridha Ennafaa (Universidade Paris, Université Paris8, Paris, França), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodney Zorzo Eloy (Universidade Paulista, São Paulo, SP, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil)

Comissão Científica ad hoc

Ana Carolina Vieira Rodriguez (Ms - Instituto Federal de Santa Catarina, Caçador, SC, Brasil), Ana Maria Carvalho Metzler (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - URI, Erechim, RS, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS Brasil), Daniel Bruno Momoli (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Insti-

tuto Universitario Sudamericano, Uruguai), Everaldo da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia), Gilberto Oliani (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Helenara Plaszewski Facin (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Luiz Salgado Klaes (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marialva Moog Pinto (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Mariangela Kraemer Lenz Ziede (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Marlon Leandro Schock, Faculdade Kurios - FAK, Maranguape, CE, Brasil), Maurício Cesar Vitória Fagundes, Universidade Federal do Paraná-Litoral, Brasil), Paulo Roberto Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Pedro Alves de Oliveira (Ms -Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodrigo Regert (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil), Sandra Mara Bragagnolo (Profª Esp. - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Sonia de Fátima Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Suzanne Mendes Valentini (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil).

Capa

Clayton Santos

Clayton Studio, Campinas, SP

Organização, projeto e diagramação (versão impressa)

Edições Leitura Crítica

Editora da UNIARP

Apoio à Editoria Executiva

Ezequiel Theodoro da Silva

Divulgação, Secretaria da Revista

Gisele Santana de Moraes Segatto
Rua General Antonio Sampaio, 30 – Centro
CEP: 89.500-000 Caçador, SC
Fone: (049) 3561-6288, das 14:00 às 22:00 h
E-mail - mestradointer@uniarp.edu.br

Ficha Catalográfica

Célia De Marco, Bibliotecária, CRB14-692

Organização, preparação e revisão de textos (português, espanhol, inglês)

Joel Haroldo Baade, Ezequiel Theodoro da Silva

Indexada no

Google Scholar
<https://scholar.google.com.br/>
LivRe: Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet
<http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>
Portal do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER/IBICT)
<http://www.ibict.br/pesquisa-desenvolvimento-tecnologico-e-inovacao/sistema-eletronico-de-editoracao-de-revistas-seer>

Permuta, assinatura e venda

Biblioteca da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
A/C - Célia De Marco, Coordenadora, CRB14-692
Rua Victor Baptista Adami, 800 - Centro
CEP - 89.500-000 Caçador, SC, Brasil
Tel. - (49) 3561-6200 / 3561-6282
Fax - (49) 3561-6200
E-mail - celia@uniarp.edu.br
<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare>

Pede-se permuta!

Exchange requested

Se solicita canje

Man bitted um Austeusch

On demande l'échange

Si chiede lo scambio

SUMÁRIO

EDITORIAL	9
<i>Ludimar Pegoraro e Ezequiel Theodoro da Silva</i>	
ENTREVISTA	
PESQUISAR EM PARCERIA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	13
<i>Mari Margarete dos Santos Forster</i>	
CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO A PARTIR DOS FATORES INTRAESCOLARES	21
<i>Flaviana Demenech e Adriana Dickel</i>	
“A GENTE TÁ LOUCA PRA SE FORMAR!”: REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA	43
<i>Manoelito Costa Gurgel</i>	
A PARTICIPAÇÃO E A ESCUTA DAS VOZES INFANTIS COMO ELEMENTO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS.....	71
<i>Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco</i>	
A LEITURA LITERÁRIA E O MÉTODO RECEPCIONAL: POSSIBILIDADES DE RECEPÇÃO DAS OBRAS “A CRUZADA DAS CRIANÇAS”, DE BERTOLT BRECHT, E “FUMAÇA”, DE ANTÓN FORTES	93
<i>Alexandre Leidens e Fabiano Tadeu Grazioli</i>	
DISCURSO E PODER: UM OLHAR SOBRE A OBRA “TERRA CAÍDA”, DE JOSÉ POTYGUARA.....	117
<i>Keila Maria Silva Teixeira Oliveira, Miguel Nenevé e Sônia Maria Gomes Sampaio</i>	

CORPO - CORPOREIDADE E OS JOGOS: UMA REFLEXÃO PRELIMINAR	129
<i>José Gilvane Lauer e Paulino Eidt</i>	

RESENHA

FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	161
<i>Thais Ivete Kusinski Gatti</i>	

EDITORIAL

Somos sujeitos do conhecimento, mas vivemos num tempo de incertezas sobre aquilo que acreditávamos conhecer. O futuro nos parece cada vez mais distante e o que entendíamos ter sido conquista em muitos aspectos da vida social, já não é mais evidente à maioria das populações. O pensamento neoliberal, que possibilitou a mercantilização da vida nas suas mais diferentes formas e maneiras, parece estar mais evidente hoje do que em quaisquer outros tempos.

Inspirados no texto do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, intitulado “A incerteza entre o medo e a esperança”, publicado no *Jornal de Letras, Ideias/ensaio*, 14 a 27 de setembro de 2016, é que damos direção ao nossos argumentos iniciais.

Afirma o exímio pensador que “o medo e a esperança não estão igualmente distribuídos por todos os grupos sociais ou épocas históricas. Há grupos sociais em que o medo sobrepuja de tal modo a esperança que o mundo lhes acontece sem que eles possam fazer acontecer o mundo. Vivem em espera, mas sem esperança”. Entretanto, na continuidade, alerta que também há grupos sociais em que “a esperança sobrepuja de tal forma o medo que o mundo lhes é oferecido como um campo de possibilidades que podem gerir a seu bel-prazer”. Grande parte dos grupos sociais vive esses dois extremos; de um lado, os que vivem no medo e, de outro lado, os que vivem na esperança. Entretanto a grande maioria dos grupos vive na incerteza. O importante, nesse aspecto, é o resultado que provoca, isto é, a espantosa diferença entre pobres e ricos, cada vez mais avassaladora no mundo. Pobres que vivem no medo, na incerteza, e ricos que vivem na esperança.

Alerta ainda Boaventura que “não admira, pois, que durante muito tempo as maiorias tenham visto a democracia de pernas para o ar: um sistema de processos incertos cujos resultados eram certos, sempre ao serviço dos interesses das classes e grupos dominantes”.

Tomando estas ideias como reflexão inicial é que apresentamos a presente edição da Revista *Professare*.

Parte significativa dos textos que compõem esta edição retrata questões inerentes à relação medo e esperança. Os estudos atestam a diversidade da vida e é nesta perspectiva que eles são apresentados.

Mari Margarete dos Santos Forster, professora-pesquisadora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, faz um importante relato sobre a importância da pesquisa em parceria entre a universidade e a escola na formação de professores, apontando desafios, limites e possibilidades. Nesse sentido, alerta Forster que “vivemos tempos marcados pela fragmentação, pelos aligeiramentos, pelas flexibilizações, pela produtividade e eficácia, aonde a formação de professores é, concomitantemente, um dos campos mais investigados e menos valorizados. A pesquisa é constituída a partir de uma relação entre a universidade e a escola. “A universidade aprende com a escola e, da mesma forma, a escola aprende com a universidade! [...] Esse aprender não se restringe a conhecimentos tácitos, nem mesmo aos ditos científicos; é um aprender que envolve sujeitos, pessoas diferentes, com histórias diversas que dão sentido à falta de sentido que habita os universos institucionais”.

Flaviana Demenech e Adriana Dickel realizam uma importante investigação sobre a Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução a partir dos fatores intraescolares. O trabalho analisa como as tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído. Consideram as autoras do trabalho que, apesar de cada escola possuir sua identidade, a cultura da escola, criada a partir de seu contexto e sua demanda, ainda assim a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

Manoelito Costa Gurgel, da Universidade Federal do Ceará, analisa as representações de professores em formação inicial sobre o estágio de regência e problematiza os seus efeitos formativos. Seu trabalho intitula-se “A Gente Tá Louca pra se Formar!”: representações sobre o estágio e implicações para a formação inicial de professores

de língua materna. As análises são desenvolvidas a partir da disciplina de Linguística Aplicada produzidas por estagiárias de docência. Para o autor, as estagiárias, durante a disciplina, não ressignificaram suas representações - elas estão relacionadas, sobretudo, a preocupações burocráticas, como o cumprimento da carga horária da disciplina.

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco, doutoranda da Universidade Federal do Pará, apresenta um estudo teórico acerca das concepções históricas sobre a criança nos estudos da infância. *A Participação e a Escuta das Vozes Infantis como Elemento Norteador da Educação de Crianças* é o título do trabalho que procura explicar o quanto a construção social da infância trouxe aos diversos campos de estudos científicos, concepções e modelos idealizados de infância e de criança, produzindo estereótipos e homogeneizando os sujeitos infantis a partir de uma compreensão universal de infância, que as isolou das questões e das suas condições sociais, econômicas, históricas e culturais de existência; mostra também o quanto historicamente as vozes das crianças foram silenciadas como resultado de os estudos da infância terem transformado a criança como um objeto a ser estudado.

Focando o ensino da literatura no ensino médio, Alexandre Leidens e Fabiano Tadeu Grazioli apresentam, numa perspectiva teórico-prática, o texto intitulado *Leitura Literária e o Método Recepcional: Possibilidades de Recepção das Obras “A Cruzada Das Crianças”, de Bertolt Brecht, e “Fumaça”, de Antón Fortes*. Acredita-se que apresentar uma proposta didática a partir do método, visando à emancipação dos estudantes e utilizando-se de temas que lhes despertam interesse, seja um quesito facilitador para o professor e fundamental para os estudantes entenderem como e porque a leitura e a recepção literária são importantes.

Discurso e Poder: um olhar sobre a Obra Terra Caída, de José Potyguara, é mais um destaque desta edição da Revista *PROFESSARE*. Keila Maria Silva Teixeira Oliveira, Miguel Nenevé e Sônia Maria Gomes Sampaio, todos do programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), realizam um interessante trabalho sobre a estrutura de poder no seringal durante o Ciclo da Borracha no Acre, sob a ótica pós-colonialista. Para poder identificar como funcionam estas relações, observa-se a fala de quem

detém o poder no seringal. Os homens que chegam ao Acre são movidos pela esperança de melhorarem suas vidas; entretanto, as dificuldades climáticas e endêmicas para que a história se desenrolasse num pano de fundo de desafios diários.. Embora seja um estudo sobre um romance, o trabalho traça muito bem o perfil histórico dos trabalhadores da época, oriundos da seca no Nordeste e sedentos de melhoria de vida.

O penúltimo estudo desta edição trata de uma temática significativa para os dias atuais, Corpo - Corporeidade e os Jogos: uma reflexão preliminar. José Gilvane Lauer e Paulino Eidt mostram que o movimento faz parte da existência humana. As instituições educativas, independentemente dos níveis, precisam considerar o desejo de movimento. O respeito pelas diferentes habilidades pode gerar interações positivas, desafiadoras, reveladoras de autonomia, criticidade e criatividade, aspectos inerentes ao processo de aprendizagem. A linguagem corporal precisa ser o centro da educação, principalmente na iniciação esportiva. Na criança, essa linguagem do movimento é a própria forma de expressão e comunicação do seu ser.

Como último texto desta edição, Thais Ivete Kusinski Gatti apresenta uma resenha sobre a formação de professores baseada na obra de Tardif, Saberes docentes e formação profissional. A autora mostra que Tardif desenvolve os seus estudos a partir da situação do profissional docente no ensino superior, destacando a necessidade do saber fazer e do saber ser. Faz importante observação sobre a obra quando salienta que os profissionais hoje formados nas universidades não aprendem como lidar com a diversidade do dia-a-dia, demonstrando a ausência dos saberes necessários para exercer a carreira de magistério.

Para finalizar este editorial, cabe retomar a nossa reflexão somando mais um pensamento de Boaventura de Sousa Santos: “A luta terá mais êxito, e a revolta, mais adeptos, na medida em que mais e mais gente se for dando conta de que o destino sem esperança das maiorias sem poder é causado pela esperança sem medo das minorias com poder”.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

*Ludimar Pegoraro
Ezequiel Theodoro da Silva
Caçador, SC, agosto de 2016.*

ENTREVISTA

MARI MARGARETE DOS SANTOS FORSTER

Realizada em 21 de junho de 2016

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1970), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997) e pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa e do Porto/Portugal (2009). Atualmente é professora-pesquisadora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: parceria universidade-escola, formação inicial e continuada de professores, cotidiano escolar, prática pedagógica e pedagogia universitária. Participa do Comitê Científico do GT-Didática ANPED e é avaliadora de cursos e institucional cadastrada no INEP.

PESQUISAR EM PARCERIA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

A Universidade e a Escola têm ensaiado algumas experiências em parceria na direção de uma formação docente mais qualificada. Como você tem observado a evolução desta possibilidade de trabalho?

Acredito e defendo a pesquisa em parceria Universidade/Escola/Universidade como uma possibilidade que pode efetivamente fazer diferença na formação de professores. A desconfiança de que a universidade, como agência formadora, está perdendo seu lugar, pois, pressionada pelas formações profissionais, tem obrigado as instituições a iniciarem um complexo processo de redefinição de sua missão. Há, portanto, um mal-estar tanto na universidade como na escola sobre seus papéis. De alguma forma, concordamos com Tardif (2000), quando diz que “é a *própria identidade das Ciências da Educação que está em*

jogo, [...] é a busca de equilíbrio entre as finalidades teóricas e prática, disciplinar e profissional que está em jogo na formação dos profissionais do ensino". O lugar e os significados dos saberes universitários colocados em questão, por um lado, as políticas públicas normativas e, por outro, as escolas e os professores responsabilizados pelo sucesso ou fracasso da educação, têm trazido a todos nós educadores/pesquisadores muito mais interrogações do que respostas. Também se observa, nas investigações realizadas neste campo, a existência de várias lacunas na formação de professores, das quais a mais séria parece-nos a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão, autonomia por parte dos docentes. Isto tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais e de formas de interrogação do real; da mesma maneira tem dificultado o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica. A tão difícil distinção entre atividade e prática, entre teoria e prática, entre conhecimento e competência e o papel que cabe à agência formadora na formação de docentes, hoje, mais do que nunca se agrava. Vivemos tempos marcados pela fragmentação, pelos aligeiramentos, pelas flexibilizações, pela produtividade e eficácia, aonde a formação de professores é, concomitantemente, um dos campos mais investigados e menos valorizados.

Como iniciou a sua trajetória de pesquisa em parceria com a escola?

Venho, com meu grupo de pesquisa, experimentando essa parceria através de vários projetos investigativos com a escola, por acreditar fundamentalmente que esse diálogo precisa ser intensificado.

Nos idos de 2003/2004 o PPG em Educação da UNISINOS tinha uma atividade curricular chamada "Fórum de Educação", em que os alunos apresentavam suas intencionalidades investigativas à comunidade da região geo-educacional que, de alguma forma, validava e complementava suas interrogações; nesta ocasião eu coordenava a edição do Fórum e, ao final da sessão, fui abordada por um grupo de supervisoras, orientadoras educacionais que atuavam na Secretaria Municipal de Educação e/ou nas escolas de Montenegro/RS.

Demonstraram interesse em realizar pesquisas para qualificar o seu trabalho e buscavam apoio da universidade. Para mim foi um achado! Sempre procurei estabelecer parcerias com as escolas, mas me parecia ser esse mais um desejo meu do que da escola. Depois, fui entendendo que as escolas se sentiam invadidas pela Universidade, que coletava dados e se utilizava dos mesmos sem necessariamente socializá-los com a própria escola. No momento que me contataram, estava concluindo um projeto investigativo e justamente construindo uma nova possibilidade de trabalho. Portanto, essa oportunidade chegou num momento certo: finalmente poderia construir de fato um projeto em parceria desde o início; um projeto que não seria um desejo só meu, mas de um município! E assim começou essa parceria que se prolongou por muitos anos.

Como foram os primeiros movimentos?

Iniciamos com reuniões na Secretaria Municipal e delas participaram diretores, orientadores e supervisores de algumas escolas; definimos o foco de interesse da investigação (indisciplina) e montamos em conjunto as linhas gerais do projeto. As reuniões se seguiram, agora alternando as escolas: estudamos muito sobre o tema, vivenciamos dinâmicas em que se socializavam dificuldades enfrentadas e juntos fomos compreendendo melhor o complexo fenômeno da (in)disciplina. A partir deste projeto foram se construindo outros tantos, sempre com a convicção que a escola é um espaço formativo privilegiado e como tal precisa se reconhecer.

Como se consolidou este trabalho?

Através de um longo processo, pois vínculos de confiança se fazem necessários e são conquistados paulatinamente; precisamos ir, aos poucos, nos conhecendo, nos ouvindo, nos respeitando, desmanchando preconceitos; a universidade não estava na escola para dizer o que era o melhor a ser feito, ou qual a melhor formação, mas acompanhando as ações e concepções educativas dos diferentes espaços, para compreendê-las e, a partir disto, desafiar os docentes a avançarem no que faziam ou mesmo a darem visibilidade ao que faziam. Procuramos trabalhar com

os sujeitos da prática, buscando processos coletivos de compreensão e interpretação desta, num movimento que potencializava a produção coletiva de conhecimentos e, ao mesmo tempo, organizava um espaço de co-formação, integrando pesquisadores e sujeitos da prática, que, aos poucos, foram se constituindo em pesquisadores da própria prática. Consideramos que o processo investigativo deve se organizar como um processo de formação coletiva.

Que aprendizagens foram conquistadas?

Neste processo coletivo que temos empreendido em instituições diferentes, algumas aprendizagens já foram realizadas e nos permitem afirmar:

- a condição primeira para se pesquisar junto é o desejo e a coragem de fazê-lo;
- pesquisar em parceria implica em se desacomodar, aceitando o desafio de construir uma nova relação cognitiva e interpessoal;
- pesquisar com o outro requer disponibilidade e flexibilidade para viver processos em constante movimento, com diversas avaliações e reorganizações em saberes já instalados;
- pesquisar colaborativamente exige tempo para que as integrações pesquisador/grupo, universidade/escola se efetivem;
- esses tempos são diferenciados, com graus de dispersão e profundidade diversos, embora possam ocorrer numa mesma circunstância;
- pesquisar em colaboração implica em entender que viveremos intensamente as contradições, as tensões e os conflitos cotidianos
- pesquisar colaborativamente implica em ouvir o outro, provocar e avançar.

Temos identificado e reforçado, também, como principais *evidências teóricas que*: a) a escola é, de fato, um espaço rico de contradições; b) os sujeitos que aí habitam têm potencialidades, produzem saberes que precisam ser publicizados; c) a forma como o sistema escolar e/ou escola funciona pode ser facilitador ou dificultador de aprendizagem e desenvolvimento profissional; d) o diálogo e a

reflexão apresentam-se como fundantes na conquista de espaços de aprendizagem; e) espaços e situações de reflexão e problematização compartilhados/coletivos facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos, mas podem ou não resultar em aprendizagem para a profissão; f) o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; g) a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o, favorece o desenvolvimento a aprendizagens profissionais; h) nem sempre mudanças de representações e discursos dos professores são acompanhados por mudanças nas práticas docentes; i) as ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias; e j) a parceria Universidade/Escola/Universidade pode ser potencializadora de ações docentes mais qualificadas.

O que seria possível destacar como resultados?

Tenho clareza que a formação continuada não é resultado de um acúmulo de cursos, de conhecimentos, mas de um conjunto de ações que possam ser significadas pelos docentes que as vivem. Não posso atribuir exclusivamente aos projetos investigativos empreendidos por nós resultados positivos, mas destaco aspectos reconhecidos não só pelo grupo de pesquisa, mas pelos sujeitos que participaram das pesquisas/formações. Aponto, para exemplificar, alguns impactos/resultados:

- As escolas e os professores apresentaram um maior protagonismo e elevação da sua autoestima, autorizando-se como produtores de conhecimentos;
- As atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola apresentaram movimentos mais interdisciplinares, mais inovadores, mais coletivos;
- As ações formativas na escola repercutiram positivamente sobre o desenvolvimento profissional do professor, implicando uma maior autoria e autonomia docente, bem como uma melhor aprendizagem discente;

- Houve evidências de rupturas epistemológicas, que interferiram não só no desenvolvimento profissional docente, mas na aprendizagem dos alunos;
- Houve uma maior fundamentação teórico/epistemológica das propostas pedagógicas das escolas envolvidas, assumindo mais significado para seus protagonistas;
- Intensificaram-se trocas e aprendizagens interinstitucionais, desencadeando outras possibilidades curriculares, por exemplo a criação de salas temáticas a docência compartilhada;
- Houve desmistificações na relação universidade/escola/universidade, estabelecendo-se vínculos que não só consolidaram a parceria, mas permitiram aprendizagens mútuas;
- Os integrantes do grupo se sentiram mais autorizados, porque baseados em dados empíricos, a proferirem palestras e discussões em rede de ensino pública e privada e em diferentes instituições universitárias sobre as temáticas investigadas;
- Houve maior e melhor sistematizações e socializações dos conhecimentos produzidos, com participação em eventos locais, nacionais e internacionais. O grupo de pesquisa teve seus estudos divulgados nos principais eventos nacionais da área da educação (ANPED, ANPAE, ENDIPE) e internacionais.
- Organizou-se livros e elaboraram-se artigos e capítulos de livros sobre temáticas suscitadas pela investigação; foram publicados trabalhos completos apresentados em anais de eventos;
- Decorrentes do trabalho investigativo/formativo, foram desenvolvidas dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos de conclusão de curso de graduação.
- As investigações têm continuidade agora com outras localidades e, nesse momento, ampliou-se o trabalho para pesquisas junto às equipes diretivas, por se constatar a importância da acolhida dos gestores à formação docente;
- Cabe registrar que da rede municipal de Montenegro, primeira parceira da pesquisa, ao longo do tempo de trabalho, alguns professores ingressaram no Mestrado e/ou doutorado em Educação.

Gostaria de acrescentar algo?

Temos aprendido muito com essas parcerias construídas especialmente na direção da crença de que são difíceis, mas possíveis. A universidade aprende com a escola e, da mesma forma, a escola aprende com a universidade! O pesquisador aprende com a pesquisa e a pesquisa aprende com o pesquisador. A pesquisa de um modo geral e a pesquisa-ação, de forma especial, tem nos ensinado que nos formamos enquanto pesquisamos. Para que isso aconteça, precisamos ter intencionalidade de fazê-lo, humildade no trato do conhecimento e abertura para desmanchar mitos. Esse aprender não se restringe a conhecimentos tácitos, nem mesmo aos ditos científicos; é um aprender que envolve sujeitos, pessoas diferentes, com histórias diversas que dão sentido à falta de sentido que habita os universos institucionais. Reconhecer que há saber no ofício docente, assim como reconhecer que há ofício no saber acadêmico, requer reconhecer o diálogo e a reflexão como possibilitadores de enfrentamentos, de problematizações constantes com vistas à construção de uma educação da melhor qualidade.

REFERÊNCIA

TARDIF, M.. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação de profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel GUE MARTINI, Jussara (Orgs.) **Rumos de Educação**, Pelotas, Faculdade de Educação/UFPel, ano 10, n. 16, p. 07-14, jan-jun., 2000.

CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO A PARTIR DOS FATORES INTRAESCOLARES

*School culture, culture of school:
production and reproduction from interschool factors*

*Flaviana Demenech¹
Adriana Dickel²*

Recebido em: 05 nov 2015

Aceito em: 19 jun 2016

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar como as tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído. Para tanto, busca-se nas contribuições de B. Lahire, J. Ezepeleta e E. Rockwell, Silva, e Bourdieu o entendimento da cultura escolar, da cultura da escola, das disposições, da história documentada e não documentada, produzidas no cotidiano escolar e que fazem com que cada escola se constitua, distinguindo-se das demais ou assemelhando-se entre si. A análise foi sustentada pelo confronto entre os dados descritos e os conceitos selecionados das abordagens teóricas eleitas, em especial as categorias de reprodução, habitus, disposições, cotidiano escolar e contradição. Concluiu-se que há um investimento de ambas as escolas na presença do aluno, no acolhimento, na gestão escolar, no investimento pessoal da equipe diretiva, para que o aluno permaneça no ambiente escolar, construindo nesse processo a identidade da escola. Porém, apesar de cada escola possuir sua identidade, a cultura da escola, criada a partir de seu contexto e sua demanda, ainda assim a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

Palavras-chave: Cultura escolar. Cotidiano escolar. Políticas públicas.

1 Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF e Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail - flavianademenech@gmail.com.

2 Pós doutora em Educação, Professora adjunta da Universidade de Passo Fundo – UPF.

ABSTRACT

This article aims to investigate the tensions, old and new contradictions are (re)produced in the public school as the heterogeneity enters school and remains in it, clashing with impregnated homogeneity in their cultural design, historically constructed. Therefore, it seeks on the contributions of B. Lahire, J. Ezpeleta and E. Rockwell, Silva, and Bourdieu's understanding of school culture, culture of school, the provisions of documented and undocumented history, produced in everyday school life and that make each school constituted, distinguishing it from the others or resembling each other. The analysis was supported by the confrontation between the data described and concepts selected the chosen theoretical approaches, in particular the reproduction of categories, habitus, provisions, daily school and contradiction. It was concluded that there is an investment of both schools in the presence of the student, the host school management, personal investment management team, for the student to remain at school, in the process building the school's identity. However, although each school has its identity, the school culture, which is created from its context and its demand, yet the school culture is present, supporting it institutionally, producing and reproducing strains, old and new contradictions

Keywords: School culture. School routine. Public policies.

INTRODUÇÃO

Diversas foram as lutas sociais, políticas e culturais em defesa dos direitos e atendimento à juventude; além da proibição do trabalho infantil e do adolescente, também temos o acesso e permanência à escola, especialmente em períodos posteriores à revolução industrial.

Essas lutas justificavam-se pelo fato de que por muito tempo a educação formal deu-se para poucos. Frequentar a escola era um privilégio para os grupos favorecidos, já que as primeiras escolas instituídas tinham caráter privado. Logo, frequentá-las e obter alguma instrução somente era possível àqueles que pudessem pagar.

As lutas e movimentos sociais, insurgidos principalmente a partir da década de 1980 no Brasil, e as demandas geradas pelo próprio processo de industrialização, uma delas associada à incorporação da força de trabalho feminina, pressionaram o estabelecimento de um lugar

próprio para o atendimento da criança e para o ensino. À instituição escolar foi outorgada a condição de oferecer conhecimentos às pessoas de acordo com as expectativas que socialmente nutria-se em relação a essas pessoas. Essa extensão da função da escola exigiu-lhe a criação de novas regras.³

Com a Revolução Industrial, os trabalhadores – moderno proletariado industrial ou população desfavorecida –, dentro das fábricas, apenas ganhavam mais ignorância. Conforme antecipado anteriormente, o Estado é pressionado a olhar a instrução dos segmentos populares e a oferecer-lhes uma escola gratuita. No entanto, alguns estudiosos⁴ desse processo de expansão da escola em direção às crianças desses segmentos apontam para o surgimento de uma instrução diferenciada daquela oferecida à elite. Caberia, sim, educar os segmentos populares, mas não demasiadamente.

Uma escola pensada para o homogêneo - uma estrutura idealizada para a educação de poucos - necessita, então, adaptar-se para receber novos sujeitos.⁵ Com o acesso paulatino dos segmentos populares à escola, surgem alguns problemas e conflitos que antes a escola não enfrentava. Um deles, o fracasso escolar.

Para Soares (1993), o fracasso escolar é um fenômeno complexo, caracterizado fundamentalmente pela não adesão de um sujeito ao que

3 Segundo Enguita (1989, p. 118), essas regras remetiam muito mais a uma forma de comportamento social esperado do que a níveis de instrução apropriados ao exercício da vida em sociedade. Importante era reprimir algumas atitudes que fugiam do padrão considerado regular na escola, ficando muitas vezes em segundo plano o ensino e a instrução.

4 CHARLOT (2005) aponta o quão preocupante é essa escolarização pela igualdade, e a necessidade de cada um é específica; para PATTO (1973; 1985; 1990), a igualdade de oportunidade no ensino escolar, proporcionada a toda população brasileira, acabou gerando mais desigualdades. Para a autora, a escolarização implantada no Brasil ocasionou grandes equívocos de haver uma educação igualitária a todos; SOARES (1993) estuda as teorias que explicam o não aprendizado das crianças da população desfavorecida, culpabilizando-as pelo fracasso escolar.

5 Novos sujeitos são “sujeitos que, por muito tempo, foram discriminados histórica e socialmente, que não eram vistos e não frequentavam os meios educativos, mas que agora vão e permanecem na escola” (DEMENECH, 2014, p. 45).

é proposto pela escola. Segundo Patto (1990), essas teorias tendiam a culpabilizar a criança oriunda dos meios populares e suas relações culturais e sociais por não conseguir aprender. Para Charlot (2000), o que existe dentro do processo de escolarização são situações e histórias de alunos que não aprendem e apropriam-se do saber e dos conteúdos escolarizados. Portanto, “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16). Muitos questionamentos foram postos, portanto, às abordagens que visavam a explicar o fracasso culpabilizando a vítima: existe fracasso escolar ou há crianças em situação de fracasso? Se eram as crianças a causa do fracasso escolar, por que somente as crianças dos meios populares fracassavam? Ou, como aponta Bourdieu e Passeron (1975) sobre a vivência da criança construída na sua relação com a família, o *habitus* do sujeito influenciaria o aprendizado?⁶ O processo escolar faz sentido a elas? Elas estão apreendendo dentro do ensino institucionalizado?

Esses questionamentos são oriundos, principalmente, do processo de universalização do ensino. Ou seja, esse processo passou por diferentes momentos no curso da educação brasileira, movido sempre pela pressão dos meios populares organizados e pelo contexto econômico em constante transformação. Figuram entre documentos importantes⁷

6 “O *habitus* é um conjunto de princípios geradores de práticas, um sistema de esquema, de percepções e de disposições, mas também é estrutura estruturada e estruturante, que está ligada às relações objetivas em que os agentes estão imersos, havendo percepções pessoais às quais cada um de nós incorpora as situações sociais em que vive e simultaneamente, age” (CERULO, 2010, p. 25-26, tradução nossa).

7 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971; a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse mesmo processo foi radicalizado pela influência internacional exercida por organismos multilaterais, tais como UNESCO, BIRD, BID, OCDE. Signatário de alguns documentos como a Declaração de Jomtien, a Declaração de Salamanca, a Conferência de Dakar, o Brasil, nas décadas de 1990 e primeira década do novo século, aprova leis que ampliam a Educação Básica (a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), procede à inclusão das crianças com necessida-

desse movimento, muitas vezes profundamente contraditório, ao mesmo tempo, medidas que visam à permanência, à não reprovação e evasão escolar, principalmente das crianças dos meios populares, são adotadas: o Programa Bolsa Família em 2003 e o Programa Mais Educação em 2007. Além desses, vários outros programas⁸ **têm como finalidade interferir no tempo de permanência da criança na escola.**

Essas políticas e programas resultaram em avanços estatísticos,⁹ tanto de acesso como de permanência das crianças na escola. Esse investimento no processo de universalização do ensino ofereceu condições ao “novo sujeito” (aquele indivíduo que antes não frequentava a escola) de acesso e permanência escolares. Contudo, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola constituiu-se homogênea, possuidora de uma cultura própria, a cultura escolar;¹⁰ o sistema escolar *a priori* não

des especiais no ensino escolar regular (Lei nº 9.394), implanta o Ensino Fundamental (EF) de nove anos e instala a progressão continuada nos três primeiros anos dos anos iniciais (Lei nº 11.274/2006).

- 8 Brasil Sorridente, Olhar Brasil, *Benefício de Prestação continuada* na escola, Plano Brasil Sem Miséria, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Mulheres Mil, Brasil Carinhoso – Ampliação do Acesso à Creche, Brasil Carinhoso – Primeira Infância.
- 9 Em 1959, apenas 20,2% da população em idade entre sete e catorze anos frequentavam a instituição escolar; já em 2012, esse número estava em 98,2%, tendo apenas 1,4% de abandono escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,1% nos anos finais do Ensino Fundamental (cf. MEC/ INEP/DTDIE).
- 10 Segundo Demenech (2014, p. 17; 40) os elementos como: as regras, normas, ritos, ritmo, ideais, crenças, hierarquias, valores princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes, entre outros, que compõem a instituição, ou seja, o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas, a história documentada. Esses elementos “que tomam forma na cultura escolar não se instituíram agora ou se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, por mais que a escola transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprio da instituição”.

foi designado para atender às diversidades, atender a esse novo sujeito, que agora passa a estar frequente nos bancos escolares; suas relações primárias estavam situadas para atender à homogeneidade.

Os elementos que tomam forma na cultura escolar são costumes que permanecem com pequenas modificações que, por mais que a escola se transforme, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprio da instituição. Apesar disso, as pessoas, no interior das instituições, vivem de modo peculiar essa cultura. Reconstroem e dão conta das tensões e contradições e organizam a vida escolar, suas ações e reações no cotidiano escolar, produzindo a cultura da escola.¹¹ Os pesquisadores da “cultura da escola” buscam o *ethos* cultural da escola, a sua marca ou identidade cultural.

A tendência à homogeneização da cultura escolar pode muitas vezes entrar em tensionamento com a cultura da escola. A presença do heterogêneo em um ambiente constituído para o homogêneo produziu novas relações culturais e pessoais, possuidoras de disposições¹² até então ausentes no ambiente escolar e que passaram a estar juntas e permanecer nesse ambiente.

Diante disso, perguntamo-nos: consegue a escola realizar o ideal de equalização social? Como a cultura escolar reage à presença do “novo sujeito”? Que novas tensões são produzidas no embate entre a democratização/universalização do ensino e uma escola com tendência à homogeneização?

11 Cultura da escola é a história não documentada, é o cotidiano dessa instituição, acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar (DEMENECH, 2014, p. 43).

12 Com base em Lahire (2005), as disposições são incorporadas a partir das experiências sociais de cada indivíduo; são realidades reconstruídas que, como tal, nunca são observadas diretamente. O indivíduo vive em sociedade e, a partir dessa convivência e interação entre um e o outro, adquire, constrói, estabelece e solidifica várias “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas.

Se considerarmos que o *ethos* é a marca, a identidade da escola, que cada escola constitui uma realidade, características, traços que a tornam única, que a cultura da escola, sua maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar, as vivências das pessoas, alunos, professores, gestores (MAFRA, 2003), outras perguntas nos vêm à mente: que disposições movem os sujeitos dentro da escola? Como a cultura escolar entra em tensão com o *ethos* escolar, com a cultura da escola? Que estratégias de reprodução o *ethos* cria?

Dentre essas questões, uma se destaca como orientadora de nossa investigação: que tensões, novas e antigas contradições, são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade decorrente da presença de sujeitos adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído?

Movidos por essas questões, a finalidade deste trabalho é compreender o momento por que passa a educação, levando em conta como os sujeitos produzem e reproduzem a cultura escolar e a cultura da escola em que se encontram, buscando as disposições, por vezes contraditórias, que convergem para o enfrentamento dos cenários que constituem o cotidiano escolar.

MATERIAL E MÉTODOS

Investigar a escola e os sujeitos que nela se situam é dar privilégio à vida que pulsa nas relações, produções, reproduções, ações, tensões, contradições que ocorrem dentro dela. Se em nossa investigação propomo-nos a investigar sobre como se dá a relação homogêneo/heterogêneo dentro do ambiente escolar, os questionamentos que derivam daí requerem uma aproximação com a escola e a busca por compreender o cotidiano escolar, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, contradições, ou seja, a escola em movimento. Exige, portanto, estratégias metodológicas potentes para surpreender a história não documentada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989) e os sentidos produzidos pelos sujeitos naquele cotidiano.

Por isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual dá voz aos participantes da pesquisa, permite um engajamento

maior do pesquisador na realidade investigada, e que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes dentro da escola e dos sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com a cultura escolar e com o heterogêneo que se apresenta em cena na escola.

Dentre as várias possibilidades metodológicas oferecidas pela abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso etnográfico. Segundo Godoy (1995, p. 28), a etnografia pode ser entendida como:

a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo. A pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo.

É nas relações sociais dos indivíduos em determinado espaço, principalmente de seu cotidiano, que o pesquisador aproximar-se-á e observará as pessoas, situações, mantendo com eles um contato direto e prolongado que permite reconstruir os processos e as relações, interpretando-as. O enfoque etnográfico na pesquisa em Educação permite-nos observar a interação social nas situações naturais, em nosso caso nas duas escolas que escolhemos para observar.

Compreender a cultura escolar e tudo o que estaria constituído, histórica, social, política e culturalmente em suas relações de conflito ao longo de sua existência precisaria ser analisado. Para isso, impôs-se, no trabalho em exposição, assumir o enfoque etnográfico, visto que a etnografia consiste em um estudo direto na realidade pesquisada.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de periferia do município de Passo Fundo no estado do Rio Grande do Sul. Essas escolas (doravante Escola E e Escola I) foram selecionadas por meio dos seguintes critérios: instituições que se sobressaem em relação ao número de alunos atendidos, atendem a famílias economicamente desfavorecidas, recebem crianças que cumprem medidas socioeducativas ou são beneficiadas por programas sociais e crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade especial e oferecem programas de ampliação do tempo na escola (Mais Educação, Educação Integral, por exemplo).

Em relação ao IDEB, outro fator considerado na seleção das escolas a participarem da pesquisa, a Escola E vem demonstrando um

crescimento quanto ao índice na última década. Desde o ano de 2005, há um crescimento constante a cada avaliação realizada. Em 2005, a nota era de 3,6; em 2011, a nota foi de 4,8; e na última avaliação, em 2013, a nota subiu para 5,0 em relação à 4ª série/5º ano. Isso se deu com a 8ª série/9º ano: de 2,2 passou para 4,3 em 2011; porém, na última avaliação, em 2013, a nota decresceu, ficando em 4,0.

A Escola I apresenta uma oscilação nos índices no IDEB. Em 2005, a escola recebeu a nota 3,2 na 4ª série/5º ano; em 2009, 4,2; em 2011, a nota caiu para 4,0; em 2013 a nota volta a crescer, chegando a 4,4, a maior nota em que a escola já recebeu em seu índice de desenvolvimento. Já com a avaliação da 8ª série/9º ano o mesmo não ocorre: em 2005 o índice estava em 3,9 e nos dois anos seguintes de avaliação retrocede para 3,3, aumentando para 3,5 no ano de 2011. Na última avaliação, a sua nota foi 2,8.

A Escola E situa-se em um bairro apartado do restante da cidade, atendendo a 900 crianças, em 2013, todas da mesma comunidade. Já a Escola I atendia, nesse período, a 1.108 alunos. Ela recebe crianças de várias localidades dos arredores.

O trabalho de campo é o coração da pesquisa de caráter etnográfico; ele caracteriza-se pela exploração e coleta de dados sobre o ambiente investigado, mediante a utilização de diversos procedimentos e instrumentos, como observação, entrevista, documentos. Neste trabalho, foram utilizados esses três diferentes métodos de coleta para realizar a aproximação com a realidade escolar.

A observação consiste em identificar e descrever as interações e processos humanos do campo investigado. Com a observação, obtêm-se informações com vistas à investigação do contexto escolar e dos processos típicos da escolarização e das relações da escola. A partir da observação, o pesquisador estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo.

Reconhecendo que nenhum método atende suficientemente a necessidade de captar o fenômeno em todas as dimensões, utilizamos da entrevista como fonte importante dos sentidos atribuídos aos fenômenos observados (ZAGO, 2003).

Os documentos registram as intencionalidades e as possibilidades

de elaboração a respeito de uma realidade. Por isso, primeiramente foi feita a recolha dos documentos escolares com o objetivo de obter informações sobre as escolas e sobre que expectativas estão expostas por meio da escrita em relação a ela.

O recurso a esses três métodos de coleta de dados favoreceu o processo de triangulação, procedimento utilizado nas pesquisas qualitativas para elevar ao máximo a confiabilidade nos dados produzidos.

O conceito de triangulação significa que uma questão de pesquisa é considerada – ou, em uma formulação construtivista, é constituída – a partir de (pelo menos) dois pontos. Normalmente, a consideração de dois ou mais pontos se materializa usando-se diferentes abordagens metodológicas (FLICK, 2009, p. 61).

Em nossa proposta, a triangulação foi estabelecida ao se cruzarem as informações provenientes das observações, das entrevistas, dos documentos, sob uma mesma categoria descritiva, elaborada como resultante de um primeiro nível de análise do material.

Segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsnajder (1999), para maximizar a confiabilidade dos dados faz-se necessário identificar os dados por dimensões, categorias, relações para desvendar o significado dos mesmos. Esse trabalho deve ser feito cuidadosamente, visto que é um procedimento complexo, não linear, implicando um trabalho de redução, organização e interpretação da investigação realizada.

A CULTURA DA ESCOLA: TENSÕES, AÇÕES, (RE) PRODUÇÕES E CONTRADIÇÕES

Considera-se que o fato de a escola ser uma “instituição” ajuda a avançar na busca por respostas. Instituição designa uma organização que abrange pessoas e que se rege por regras e normas; **são estruturas sociais que se formam por meio de indivíduos com vistas a organizar as interações humanas**; é mantida por um conjunto de regras produzido mediante acordo entre os homens. Ela possui uma ideologia, um conjunto de ideias, que funda os seus objetivos, e que, na maioria das vezes, prolifera sem discussão entre seus súditos.

As regras, normas, cultura, ideais, crenças, valores, entre outros, que compõem a instituição consolidaram-se, consolidam-se ao se reproduzirem, visto que “a instituição não é um corpo morto que representa um acordo passado como dentro das teorias do contrato social, é algo vivo que fica em desenvolvimento” (MAES, 2011, p. 235). A instituição constituiu-se historicamente pelas práticas humanas que a sustentam e que a fazem persistir através de tempos.

A história das instituições não pode se limitar aos aspectos estritamente normativos: a instituição é governada (com formas gerenciais e decisões políticas, periféricas e centrais); é definida por espaços organizados, tempos administrados e modalidades internas de funcionamento; possui figuras profissionais e usuários próprios; possui relações externas com outras instituições, com os contextos ambientais e a dinâmica social (RAGAZZINI, 1999, p. 25-26).

E esses espaços organizados da escola, os tempos administradores e modeladores internos de funcionamento, ou seja, a cultura escolar, e os elementos que tomam forma nessa cultura escolar, não são elementos que se instituíram agora ou que se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, que por mais que a escola se transforme, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprios da instituição.

Esses modos operantes próprios dessa instituição de ensino, ou seja, seus costumes, regras, tempos, espaços, portanto, houve alguns momentos que esse processo marcou mais essa instituição, revelando e firmando a sua cultura própria. Um desses marcos é quando afirma-se a Instituição Escolar ter seu próprio espaço. Contudo, para responder ao objetivo, faz-se necessário compreender o cotidiano dessa instituição, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar, a cultura da escola. Portanto, reconhecendo que, na escola, além da cultura escolar, há a cultura da escola, é necessário e importante reconstruir a nossa investigação, principalmente pela história não documentada.

É nessa história não documentada que visualizamos as novas relações e indivíduos sociais incorporando-se à escola, e ao mesmo tempo elementos da reprodução, já que a instituição escolar, possuidora de uma cultura própria, se estabelece e é comandada por uma classe

dominante. Assim, nessa nova relação estabelecida entre homogêneo (escola) e o heterogêneo (o novo) é que se criam conflitos, tensões, contradições, disposições, ações. Já que esse novo é possuidor de uma história individual, e também de uma história coletiva, o que o faz agir, pensar, sentir, dizer em determinada situação posta a ele, como, por exemplo, no processo escolar de inculcação e desigualdade.

Para esta discussão, apresentam-se os fatores intraescolares. Designam-se aqueles elementos que são criados ou mantidos no interior da escola e que dependem fundamentalmente dos profissionais que atuam nesse espaço.

A leitura exaustiva do material produzido conduziu-nos a três categorias descritivas - acolhimento, discurso sobre o lugar e a função da escola e autoridade centralizada *versus* gestão colegiada. Por meio delas, percebemos elementos da cultura escolar atuando no cotidiano escolar, que remontam fundamentalmente ao processo de reprodução das relações escolares historicamente constituídas. Além disso, elementos da cultura da escola E e I que, por sua vez, guardam as produções e as singularidades que constituem cada um desses espaços.

ACOLHIMENTO

Em um cenário em que políticas educacionais estabelecem não somente a obrigatoriedade de frequência dos alunos na escola, mas, sobretudo, a sua permanência, a escola utiliza estratégias para lidar com os sujeitos. Uma dessas formas foi por nós designada de acolhimento. As duas escolas investigadas investem na presença do aluno dentro da escola, em recebê-lo bem, ao aceitar a sua entrada e permanência mesmo com atraso, ao ligar para o aluno para vir fazer a prova, ao dar-lhe um sorriso, demonstrando carinho por eles, ao ter um olhar diferenciado em sua direção, em escutá-lo, em querer o aluno dentro da escola. Por acolhimento compreendemos as práticas que se voltam para a criança, o jovem, a família de modo a criar um vínculo afetivo, de compromisso mútuo.

Uma das estratégias observadas é a de receber bem esse aluno, encaminhá-lo para sala, fazer com que esse aluno entre e fique ali:

[...] Faço com que eles entrem, porque a dificuldade é eles entrarem, e ficarem em sala de aula, e que aquele dia renda, essa é a minha preocupação. Que os professores estejam em sala de aula e consigam desenvolver o trabalho que propõem para aquele dia [...] (Pesquisa de Campo, 2013).¹³

A vida escolar e o cotidiano escolar em relação à categoria em destaque, o acolhimento, apresentam dois lados Um, o da cultura da escola, ao acolher os alunos com carinho, valorizar e investir em sua presença dentro do ambiente escolar. Porém, ao mesmo tempo em que isso ocorre, a sua permanência se dá pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para eles. Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos se mantenham dentro do pátio da escola.

A esses mecanismos as crianças e os jovens manifestam contrariedades que podem ser observadas por meio da atitude de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, porque o fato de não entrar em sala de aula mostra que a relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar a esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo aquilo que Lahire (2005) considera como disposições.

Entretanto, muitas dessas manifestações contrárias ao esperado causam sentimento de perda a alguns professores, quando questionam o desinteresse dos alunos pelos estudos, o seu despreço pela escola em resposta ao acolhimento que cotidianamente produzem para que ela tenha um sentido para eles.

13 Para manter sigilo e respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, todos os nomes são fictícios.

DISCURSO SOBRE O LUGAR E A FUNÇÃO DA ESCOLA

As duas escolas pesquisadas possuem o costume de conversar com os alunos, explicando-lhes o que é certo e errado dentro do ambiente escolar, as regras da escola, o respeito necessário para frequentar e permanecer no ambiente escolar, como também a maneira de se portar, vestir, os deveres que o aluno tem para obter uma boa convivência entre os integrantes da escola, afirmando a importância do respeito um com o outro.

O episódio a seguir registra uma conversa com um aluno dos anos iniciais de uma das escolas observadas, que apresenta alguns pontos marcantes sobre as regras que a escola possui, como também a hierarquia entre professor/aluno.

Episódio 1: O professor é superior a você, você tem que respeitá-lo. [...] O mundo tem regras, e aqui na escola também. Você está fora da faixa etária de idade, você tem que se adequar a sua turma e seus colegas. Você está na escola e tem que respeitar colegas e professores, e ponto final. [...] Dentro da escola tem que haver respeito, nos adaptando às regras do mundo e da escola (Pesquisa de Campo, 2013).

O que se passa aqui corrobora a fala dos professores na reunião pedagógica dessa mesma escola, quando dizem não serem obrigados a aguentar indisciplina dos alunos e seus xingamentos, e que, se os alunos têm problema, os professores também os têm. E concluem alegando que a escola não é lugar para bagunça, mas lugar para aprender (Pesquisa de Campo, 2013).

Também se observou um movimento de acreditar “nesses alunos”, mesmo que essa confiança esteja eivada de tensões produzidas com base na ideia de que o *habitus*, segundo Bourdieu e Passeron (1975), condiciona as condições do futuro desses sujeitos.

O ideal da escola como fator de equidade social - que certamente constitui a trajetória pessoal de cada uma das professoras – é reiterado cotidianamente. Uma das professoras afirma que gostaria de um dia querer ver seus alunos “bem formados”:

[...] um aluno nosso não estar, por exemplo, na FEBEM. Um dos nossos desafios é encontrar um dos nossos alunos bem formados, com uma família bem constituída (Pesquisa de Campo, 2013).

Para ela, esse discurso de um único comportamento dentro da escola torna-se danoso à criança, pois se a criança sai do perfil esperado ou fica muito agressiva, e isso tem uma causa que deve ser investigada, ou acaba sofrendo ainda mais, por não a entenderem e por puní-la ao descumprir as regras da escola.

A instituição escolar é considerada um lugar específico para instrução dos indivíduos e, para, além disso, um local que transmite “hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes” (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 18), uma cultura que lhe permite agir em face de fatores internos, externos, sociais, políticos.

O cotidiano da escola não possui uma rotina de acontecimentos instaurados; em várias situações, observamos o cotidiano sendo administrado. Portanto, compreende-se que, devido à emergência dos acontecimentos que ocorrem na escola no mesmo período ou dia, muitas vezes suas profissionais conseguem apenas gerir esse cotidiano, administrar o caos com o objetivo de amenizar as tensões instauradas no ambiente escolar. Isso faz com que os dizeres e os fazeres adotados se contradigam, conflitem o discurso sobre a função social da escola e o que a escola efetivamente consegue fazer.

AUTORIDADE CENTRALIZADA VERSUS GESTÃO COLEGIADA

Estudos sobre a escola evidenciam um movimento com vistas a associar a democracia à gestão escolar,¹⁴ O que nos cabe perguntar em nosso trabalho é: em que medida a gestão protagoniza/apoia/restringe as estratégias mediante as quais a heterogeneidade é administrada/incorporada/silenciada na escola? Como se constitui a gestão nas escolas

14 Principalmente com base nas determinações legais, a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, que preconizam o desenvolvimento de uma gestão democrática nas escolas, em especial no ensino público. Estratégias para efetivar a gestão democrática replicam-se: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, entre outras.

E e I? Quais são as configurações do trabalho da equipe pedagógica em cada escola? Como é gerido o poder em cada uma?

Nas observações realizadas, é perceptível uma comunicação integrada entre as pessoas constituintes da equipe diretiva da escola E, sendo ela formada por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, três vice-diretores (uma afastada por motivo médico) e uma orientadora pedagógica. Mas também, legados da direção que perduram por anos e anos.

Lahire (2005) descreve em seus estudos o “passado incorporado pelos indivíduos socializados”, ou seja, para ele, o ser humano a partir da sua vida em sociedade, adquire “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas. No ambiente escolar, as pessoas envolvidas no processo, ao se relacionarem uns com os outros, constroem, estabelecem e solidificam essas disposições. Um exemplo é o relato da diretora da escola E, em que argumenta ter sido por anos uma diretora que, no contato com os outros e com a formação da equipe diretiva atual, foi mudando, passando a redistribuir funções e compartilhar trabalhos. Outro é o aprendizado no ofício de novas funções que as profissionais da escola I estão produzindo mediante o trabalho coletivo.

O conceito de disposição, trazido por Lahire, ajuda a compreender as práticas, representações, comportamentos do indivíduo, ou seja, a partir de sua história pessoal e social e com o contato do ambiente escolar e de outras pessoas, suas percepções, formas de agir se alteram, “de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistências, maneiras de ser” (LAHIRE, 2004, p. 27).

Lahire (2005) considera que, para ocorrer as disposições, o sujeito necessita ter vontade ou desejo de construir hábitos. É perceptível que, em ambas as escolas, as duas diretoras em seus relatos e ações demonstram o desejo de constituir-se como pessoa dentro da própria instituição. Professoras que estão na escola por mais de quinze anos e que, portanto, conferem a suas ações bem mais do que a tradição da escola era do passado, mas movimentos que identificam um modo singular de tratar daquele universo, uma disposição em ter na escola um

projeto pessoal de vida.

Concluimos que a gestão da escola também é uma das estratégias para a permanência do aluno na escola. A forma de gerir a complexidade do cotidiano escolar, o comandar, o organizar a escola em movimento, ou seja, as ações, tensões, reproduções, disposições que estão presentes no dia a dia da escola, perpassam a direção. Assim, a equipe de gestão se configura como um componente fundamental para a gestão desse contexto. A forma de gerir a complexidade do cotidiano escolar, o comandar, o organizar a escola em movimento, ou seja, as ações, tensões, reproduções, disposições que estão presentes no dia a dia da escola, imprime em cada lugar um modo de operar dentro dessa complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas escolas pesquisadas criaram uma cultura da escola nas brechas deixadas pela cultura escolar, perceptível nos pequenos gestos carregados de significados, nos rituais do cotidiano com a intenção de investir na presença e permanência do aluno no processo educativo, nos momentos da chegada do aluno à escola, ao evidenciar conhecê-lo, conhecer sua história e sua família, ao aceitar a entrada e permanência do estudante mesmo com atraso, ao ligar para o aluno para vir fazer a prova, ao perceber o sofrimento de um aluno e ter um olhar diferenciado em sua direção, ao escutá-lo, ao compreender as dificuldades por que alguns passam, ao se preocupar com o seu desjejum e seu almoço, ao desenvolver projetos embasados nas demandas específicas emergentes de dentro da escola e da necessária relação de pertencimento da criança e do jovem com esse espaço, entre outros elementos. Há, em querer o aluno dentro da escola, mais do que uma preocupação com o número que ele representa nos dados oficiais, um eminente desejo de que ele esteja bem dentro do ambiente escolar e conseguindo superar algumas marcas de violência trazidas consigo.

Contudo, apesar de cada escola possuir a sua identidade, a cultura da escola, a qual se sustenta nas práticas das pessoas que tomam parte nela, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

Ao mesmo tempo em que há um acolhimento do aluno, a sua permanência dá-se pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para ele.

Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, constituída de estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos se mantenham dentro dos seus limites.

A padronização dos costumes, regras de comportamentos dentro do ambiente escolar, instituindo os modos de vestir, uma linguagem comum, valores e costumes análogos, configura-se aderência à tendência de homogeneização social e cultural. Ou seja, ao passo que a escola acolhe os alunos, mas, por vezes, trata a todos como sendo iguais, em condições igualitárias de frequentá-la e permanecer, ela também reforça as desigualdades e as reproduz, segundo Bourdieu e Passeron (1975).

Os indivíduos que estão percorrendo os espaços escolares criam e recriam espaços, se apropriam deles, levando consigo o seu *habitus* (BOURDIEU; CHARTIER, 2012).

O *habitus* é acionado pela situação. Assim, os estudantes manifestam descontentamentos à imposição desses mecanismos homogeneizantes, observados nas atitudes de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. A gestão produz estratégias de aproximação com a família e de compartilhamento do poder como forma de considerar os vários sujeitos na condução de seu trabalho, projetos que demandam o envolvimento da criança com o espaço escolar, professores se mobilizam para conquistar a criança para o projeto de escola que se lhe apresenta. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, já que são muitas as ações que permitem dizer que a sua relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo

o que Lahire (2005) considera como disposições.

Entre as manifestações dos novos sujeitos sociais, contrárias ao esperado, há aquelas que causam sentimento de perda a alguns professores, evidentes quando questionam o desinteresse do aluno pelos estudos, o seu desapareço pela escola em resposta ao acolhimento que cotidianamente produzem para que ela tenha um sentido para ele. A expectativa da equipe diretiva e dos professores das escolas que se abriram ao nosso trabalho é que o aluno conquiste algo melhor do que a condição de início oferecida pela família. O ideal da escola como fator de equidade social - que certamente constitui a trajetória pessoal de alguns profissionais que atuam nesses espaços – é reiterado cotidianamente em ambas escolas.

Os processos constituídos na realidade escolar vão permitindo articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o tempo e o contexto específico e, principalmente, com os diferentes sujeitos que os protagonizam. Nesse processo inacabado da constituição da escola, no cotidiano escolar, permeado por relações sociais, culturais, históricas, gerir a complexidade da escola não ocorre de uma única forma.

As equipes que trabalham nas escolas fazem um grande esforço em acolher e fazer com que o novo sujeito permaneça na escola; contudo, por vezes reiteram, por outras superam o ideal de padronização e imposição das regras da cultura escolar, os mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo, o que causa uma diversidade de tensões e contradições no ambiente escolar. Essas tensões, contradições e problemas gerados no cotidiano escolar são próprios de cada escola e estão ligados à história singular de cada uma. Compreende-se que, devido à emergência dos acontecimentos, muitas vezes a escola consegue tão somente gerir o cotidiano, administrar o caos, amenizar as tensões instauradas no ambiente escolar. A ação pedagógica dirige-se frequentemente para “apagar os incêndios”, mais do que para pensar em como produzir condições de sucesso escolar às crianças e aos jovens, de dar sentido e significado aos conteúdos escolares por parte dos alunos. Assim, é na gerência do cotidiano escolar que os dizeres e os fazeres adotados se contradizem.

Compreender a escola hoje implica em compreender essas estratégias, produzidas para atender às crianças que estão na escola ou mais tempo na escola por força das políticas públicas de universalização do acesso ao ensino. Isso requer uma aproximação com a escola e a busca por compreender o cotidiano escolar, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, ou seja, a escola em movimento, que age sobre e reage aos elementos que o contexto atual vai lhe impondo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1975.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação do professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMENECH, Flaviana. Dissertação de Mestrado. **Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução**. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2014.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai.-jun. 1995.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma sociologia à escala individual. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, CIES, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. **Retratos sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAES, Gautier. A Instituição na filosofia do Merleau-Ponty. In: **VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar**, São Carlos, Anais, São Paulo, 2011, p. 227-236.

MAFRA, Lilian de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A Queiroz, 1990.

_____. **Privação cultural e educação pré-primária**. Rio Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos Histórico-Educativos e a História da Educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolas na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Coord.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

“A GENTE TÁ LOUCA PRA SE FORMAR!”: REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

“We are crazy to finish the course!”: representations about the student teaching practicum and implications for initial training of teachers of mother tongue

Manoelito Costa Gurgel¹

Recebido em: 10 mar 2016

Aceito em: 01 jul 2016

RESUMO

Neste trabalho identificamos e analisamos as representações de professores em formação inicial sobre o estágio de regência e problematizamos os seus efeitos formativos. Para isso, baseados nas orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), analisamos como oitos estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará representam, linguisticamente e enunciativamente, o estágio de regência. Em nossa análise, desenvolvida na área da Linguística Aplicada, identificamos as modalizações apreciativas mobilizadas pelo grupo em dois Grupos Focais (doravante, GFs) realizados no início e no final da disciplina. Na análise, constatamos que as estagiárias representam o estágio de regência, tanto antes quanto durante a disciplina, a) como aprendizagem da profissão e como aplicação da teoria e de técnicas de ensino, b) como avaliação da prática, e c) como atividade final para conclusão do curso. Sendo assim, as estagiárias, durante a disciplina, não resignificaram suas representações, que estão relacionadas, sobretudo, a preocupações burocráticas, como o cumprimento da carga horária da disciplina.

Palavras-chave: Representações. Estágio. Modalizações Apreciativas.

1 Manoelito Gurgel. Mestre em Linguística. Universidade Federal do Ceará.
E-mail: manoelitocostagurgel@hotmail.com.

ABSTRACT

Through this research we intended to identify the representation achievements of eight student teachers in regard to Portuguese Teaching Practicum at UFC Language and Arts major. Based upon a discursive view of representations, we sought to delineate, from the positions taken by the student teachers, what the object of representation “student teaching practicum” unfolds in their discourse during the interaction with their peers in focus groups of the meanings and values that they attach to student teaching practicum, before and during the course. To do that, we relied upon the theoretical and methodological frameworks of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2009). As data collection procedures we adopted two focus groups (FG), language-action situations by which the student-teachers engaged and mobilized their representations during the practicum experience. Regarding the analysis, we have adopted the modalizations from which the actions taken by the group were identified and in face of the activities required for the course. Using a qualitative-interpretive lens, we found that the student teachers represent the practicum experience as: a) the learning of the profession and as the application of theory and of teaching techniques via practice, b) as feedback (assessment) of their practice, and, c) as the final requirement for the undergraduate course completion or as a last step towards certification. Thus, the student teachers, during the course, did not reformulate the representations. Based on these representations, we can affirm that the student teachers participate in the activities of the course only to fulfill bureaucratic aspects without significantly reflecting on their teaching actions, for example

Keywords: Representations. Student teaching practicum. Modalizations.

INTRODUÇÃO

Como prática social, a educação intervém na realidade social, ao mesmo tempo em que é afetada pelas repercussões das transformações da sociedade. Sobre essas repercussões, Libâneo (2009, p. 07) afirma que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”.

Considerando as novas exigências relacionadas à função do professor, pesquisas sobre a formação inicial de professores de língua materna tentam, já há alguns anos, propor projetos interventivos de ressignificação das práticas formativas, considerando, para isso, as lacunas do estágio como componente curricular das licenciaturas. Essas pesquisas partem da constatação de que o estágio, embora tenha assumido novas funções e novos objetivos, ainda é marcado, sobretudo, por preocupações burocráticas, relacionadas a prescrições institucionais a que está submetido (GURGEL, 2013).

Essa constatação está relacionada, por exemplo, ao grande aglomerado de disciplinas nos cursos de formação inicial de professores de língua materna, as quais, muitas vezes, isoladas entre si, lotam a grade curricular dos cursos de formação. Além disso, a quantidade excessiva de disciplinas consideradas teóricas revela espaços desiguais na grade curricular, evidenciando a visão dicotômica que, infelizmente, sempre existiu entre teoria e prática (PIMENTA & LIMA, 2012).

Nesse sentido, parece haver certa valorização dos saberes teóricos em detrimento dos saberes práticos (estes últimos mobilizados na e pela experiência profissional). Para nós, essa constatação representa uma das lacunas dos cursos de formação de professores, que, já há muitos anos, salvas algumas exceções, parecem não considerar o agir docente como objeto de investigação e, portanto, como o eixo articulador entre a relação, muitas vezes problemática, entre teoria e prática.

Nesse contexto, as normas e os regulamentos do estágio vêm sendo discutidos e também revistos por pesquisas aplicadas, embora em ritmo consideravelmente lento. Essa tendência de analisar as prescrições no contexto da formação inicial de professores está relacionada, para nós, à necessidade de mudança de paradigmas, pois, cada vez mais, buscam-se alternativas para superar os velhos e os novos desafios da formação inicial, considerando-se, para isso, o caráter multifacetado desse processo.

Essas pesquisas, contudo, parecem esquecer os sujeitos que participam ativamente do processo de formação, sejam eles os estagiários, sejam eles os professores orientadores. Nesse sentido, conforme argumentamos em Gurgel (2013), ainda sabemos pouco sobre quem são esses sujeitos, sobre como eles interpretam as atividades

das quais participam e sobre como eles agem efetivamente nessas atividades.

Considerando-se, então, essa lacuna, estão sendo desenvolvidos, mais recentemente, trabalhos que contemplam a relação entre discurso, representação e agir no contexto da formação inicial de professores de língua materna e, mais especificamente, nas disciplinas do estágio, com o objetivo de problematizar o processo formativo a partir do diálogo constante entre o curso de formação e o mundo do trabalho. Um desses trabalhos é a nossa pesquisa de mestrado (GURGEL, 2013), desenvolvida na área da Linguística Aplicada. Nessa pesquisa, argumentamos a favor da necessidade de considerar a voz dos professores de língua materna em formação inicial, com o objetivo de identificar representações que são relevantes para a configuração de modelos de ação e que indicam pistas de como se realiza a disciplina do estágio de regência.

Considerando essa necessidade, pretendemos, no presente trabalho, identificar e analisar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, engendradas e eventualmente ressignificadas na e pela disciplina. Para isso, consideramos o estágio “tanto como um objeto de representação quanto um espaço propício para a ressignificação de representações docentes, as quais consideramos como sentidos que servem de referência para estratégias de significar o ser e o agir docentes” (GURGEL, 2013, p. 10).

Com a finalidade de identificar e analisar essas representações a partir de uma abordagem linguística e enunciativa, realizamos dois Grupos Focais (doravante, GFs) com oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará: um realizado no primeiro mês da disciplina, antes de as estagiárias irem às escolas acolhedoras, para começarem a regência, e outro, no terceiro mês, depois de o grupo ter iniciado as atividades em sala de aula. Nossa intenção em realizar os GFs em dois momentos distintos está relacionada aos nossos objetivos de a) identificar as avaliações que o grupo de estagiárias atribui, linguística e enunciativamente, ao estágio, antes e durante a disciplina, e b) reconhecer se as representações partilhadas pelas estagiárias foram ressignificadas durante a disciplina.

Neste trabalho, partimos da hipótese de que o estágio de regência pouco contribui para a ressignificação dessas representações, dado o caráter transitório da disciplina. Nossa hipótese baseia-se na constatação de que normalmente o estágio de regência é realizado apenas no último ano do curso e, concentrado nesse período, é marcado, sobretudo, pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, como o cumprimento de carga horária.

Nossa análise², desenvolvida na área da Linguística Aplicada, está baseada nas orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), a partir das quais podemos considerar que as representações construídas pelos sujeitos, na e pela linguagem, desempenham papel central no seu desenvolvimento (profissional e humano) (BRONCKART, 2009). Sendo assim, a partir do aporte teórico-metodológico do ISD, interessamo-nos, neste trabalho, pela dimensão formativa da análise das representações.

Com base no ISD (BRONCKART, 2009), assumimos, então, que, para a análise das representações, não se pode prescindir dos textos nem das suas condições de produção, que são entendidas como sociais e históricas e que, portanto, relacionam-se a diferentes atribuições de sentidos pelos sujeitos aos objetos do mundo, aos outros sujeitos, às ações e às atividades das quais participam. Considerando-se este aspecto, defendemos, neste trabalho, que as representações podem ser identificadas em textos a partir da análise, por exemplo, dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2009).

Sendo assim, analisamos, neste trabalho, as modalizações apreciativas mobilizadas pelas estagiárias durante a interação com os seus pares nos dois GFs, ao avaliarem linguística e enunciativamente o estágio de regência. Para nós, as modalizações apreciativas materializam linguisticamente avaliações e interpretações que constituem as representações do grupo sobre o estágio de regência. Assim, esperamos demonstrar, neste trabalho, como as modalizações apreciativas (re) velam, linguística e enunciativamente, representações em textos.

2 A análise que apresentamos é parte da nossa pesquisa de mestrado (GURGEL, 2013).

Para esta análise, estamos interessados, sobretudo, pelo modo como o estágio é significado e avaliado, na e pela linguagem, pelas estagiárias durante a interação com os seus pares nos dois GFs, que, para nós, constituem ações de linguagem. Neste trabalho, consideramos, portanto, que as atividades do estágio constituem um conteúdo temático implicado, de forma rotineira, nas interações do grupo durante as práticas de formação das quais participam.

Para nós, é nas e pelas ações e atividades de linguagem, como práticas sociais, materializadas em textos, que as representações são construídas, mobilizadas e ressignificadas. Nesse sentido, defendemos que as representações são produtos da interação social mediada pela linguagem e que só podemos identificá-las empiricamente a partir da análise de textos. Sendo assim, situamos este estudo no âmbito dos estudos da linguagem e consideramos, sobretudo, o estatuto linguístico-discursivo das representações (GURGEL, 2013).

Posto isso, discutiremos, a seguir, na seção 2, sobre a relação entre ação de linguagem, textos e representações, de acordo com a proposta do ISD (BRONCKART, 2009), que fundamenta a nossa análise; em seguida, na seção 3, apresentaremos o nosso conceito de representações, com base na proposta que desenvolvemos em Gurgel (2013); depois, na seção 4, descreveremos o nosso percurso metodológico e defenderemos o GF como uma ação de linguagem; logo após, na seção 5, apresentaremos a análise dos dados, para, na seção 6, por fim, apresentarmos nossas considerações finais quanto à análise.

AÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTOS E REPRESENTAÇÕES: A PROPOSTA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Para a nossa análise das representações dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, assumimos as orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, as quais consideram, sobretudo, a função central da linguagem (especialmente no que se refere ao funcionamento discursivo) para o desenvolvimento humano. Segundo Bronckart (2009), o questionamento central do ISD *é o da função que a linguagem e, mais precisamente, as práticas de*

linguagem desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos.

Bronckart (2009) considera que a espécie humana é caracterizada pela extrema diversidade e pela complexidade das suas formas de organização e, portanto, das suas formas de atividade. Essa diversidade está associada à emergência de um modo de comunicação particular, que é a linguagem. Para o autor, é a emergência da linguagem que confere uma dimensão social às organizações humanas e às suas atividades.

Por atividade, Bronckart (2009) designa as organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos, a partir das quais eles têm acesso ao meio ambiente e constroem elementos de conhecimento (representação) sobre esse ambiente. As atividades estão associadas, então, a processos de cooperação e são, portanto, coletivamente organizadas.

No que se refere à ação³, Bronckart (2009) argumenta que a ação humana em geral se apresenta sob dois pontos de vista: um externo e um interno. O externo considera a ação como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas, enquanto o interno considera a ação como o produto da apropriação, pelo agente, dos critérios dessa avaliação. O autor argumenta ainda que a ação de linguagem, como toda e qualquer ação humana, pode ser definida:

em um primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal (BRONCKART, 2009, p. 99).

Para a análise da organização das práticas de linguagem situadas, Bronckart (2009) propõe que as ações de linguagem são imputáveis a agentes singulares e que elas se realizam sob a forma de textos. Para o

3 Bronckart (2009) propõe a “ação” como a unidade de análise reivindicada por Vygotsky (1927) para a Psicologia, já que ela, a ação, coloca em interação as dimensões físicas/comportamentais e psíquicas/mentais das condutas humanas.

autor, o texto é uma unidade comunicativa ou interativa global, podendo ser definido, portanto, com uma unidade de ação de linguagem.

Segundo o autor, o agente, ao produzir um texto, mobiliza dadas representações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo. Por um lado, essas representações são reivindicadas como contexto da produção textual, influenciando o julgamento do agente sobre em que situação de interação se encontra e, assim, exercendo “controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto” (BRONCKART, 2009, p. 92). Por outro lado, essas representações também são solicitadas como conteúdo temático ou referente, determinando os temas do texto e, assim, influenciando “os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual” (BRONCKART, 2009, p. 93).

O ISD considera o contexto de produção, como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” Bronckart (2009, p. 93). Assim, o contexto de produção constitui os fatores que exercem influência necessária, mas não mecânica, sobre a organização dos textos. Para o ISD, esses fatores podem ser agrupados em dois conjuntos: o primeiro relativo ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

O primeiro deles, relativo ao mundo físico, considera que todo texto empírico surge do comportamento verbal de um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo. Assim, todo texto empírico surge de um ato situado em um dado contexto físico, que, de acordo com Bronckart (2009), pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar físico de produção, o momento de produção, o emissor/produtor/locutor e o receptor.

O segundo deles, relativo ao mundo social e ao subjetivo, considera que todo texto empírico surge em uma dada formação social e, mais especificamente, surge de uma interação comunicativa, que implica as regras, as normas e os valores do mundo social e as imagens que o agente dá de si no mundo subjetivo. Segundo Bronckart (2009), também esse contexto sócio subjetivo pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar social (em que formação social e instituição o texto é produzido?); a posição social do emissor, que lhe concede o estatuto de enunciador (que papel social o emissor desempenha na

interação?); a posição social do receptor, que lhe concede o estatuto de destinatário (que papel social é atribuído ao receptor do texto?); e os objetivos da interação (quais são os efeitos sobre o receptor pretendidos pelo emissor?).⁴

Bronckart (2009) enfatiza que esses parâmetros do contexto, relacionados aos mundos físico e sócio subjetivo, que acabamos de enumerar, influenciam o texto apenas através das representações do agente-produtor. Para o autor, essas representações sobre os parâmetros do contexto físico são construídas logo na primeira infância e estão relacionadas a duas capacidades cognitivas: a identidade do indivíduo, que o distingue dos outros, e as coordenadas de espaço-tempo. Já as representações sobre os parâmetros do contexto sociosubjetivo, que estão relacionadas aos lugares sociais, às normas sociais e aos papéis sociais, são construídas por uma aprendizagem contínua, de acordo com a experiência da vida social, e são, por isso, modificadas continuamente.

O autor explica que os parâmetros do contexto são representações construídas pelo agente-produtor, o qual, a depender da sua experiência social, engendra e mobiliza umas e não outras. Assim, essas representações variam de acordo com a experiência do agente-produtor.

Discutida brevemente a proposta do ISD sobre a relação entre ações de linguagem, textos e representações, apresentaremos, a seguir, a nossa própria proposta de análise de representações, com base na discussão que desenvolvemos em Gurgel (2013).

4 O ISD traça distinção entre o estatuto emissor/enunciador e receptor/destinatário. Emissor e receptor são noções do mundo físico e estão relacionados, respectivamente, ao agente que produz ou recebe o texto, enquanto enunciador e destinatário são noções do mundo sociosubjetivo e referem-se ao papel social (pai, professor, cliente, patrão, amigo, por exemplo) assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor do texto. Entretanto, Bronckart (2009, p. 95) ressalta que “a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única”, que, portanto, deve ser definida a partir do ponto de vista do mundo físico e do mundo sociosubjetivo. Para o ISD, então, essa entidade, denominada de emissor-enunciador, pode ser mais simplesmente designada como agente-produtor ou autor. Assim, percebe-se a preocupação de Bronckart (2009) em distinguir, na problemática do contexto, as suas dimensões físicas e sociosubjetivas.

LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES: A PROPOSTA DE GURGEL (2013)

Conforme já esclarecemos, pretendemos neste trabalho identificar e analisar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, a partir da análise dos mecanismos enunciativos, que materializam, linguisticamente, representações em textos. Sendo assim, estamos interessados, neste trabalho, na dimensão linguística das representações.

Nesta seção, então, antes de passarmos à metodologia e à análise dos dados, devemos esclarecer o que entendemos por representações e, mais especificamente, por representações sobre o estágio. Para isso, retomamos, mesmo que brevemente, a nossa proposta desenvolvida com profundidade em Gurgel (2013). Sendo assim, destacamos, logo de início, que para nós o domínio das representações é, sobretudo, o domínio da linguagem.

Com base no ISD (BRONCKART, 2009), consideramos central a função da linguagem na construção de representações que são, necessariamente, multifacetadas, dados os seus estatutos linguístico-discursivo, psicológico e social, conforme propomos em Gurgel (2013). Para nós, as representações emergem nas/das atividades e ações de linguagem, que se materializam em textos, objetos empiricamente observáveis, dos quais podemos depreender, através das marcas linguísticas e enunciativas, os significados e as avaliações que constituem as representações de um grupo/sujeito sobre um objeto. Assim, consideramos as atividades e ações de linguagem como práticas sociais de interação, nas quais emergem, circulam e se transformam representações, que (re)velam as avaliações e os posicionamentos dos sujeitos frente aos outros e aos objetos do mundo que lhes são socialmente relevantes.

Nessa perspectiva, considerando que as representações são construídas, transformadas e difundidas nas e pelas atividades e ações de linguagem, defendemos que o seu estudo deve partir da análise de textos, que são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas. Os textos, ancorados em determinados gêneros e inscritos em determinada formação discursiva e social,

influenciam as atividades e as ações humanas e refletem representações (significações, avaliações) sobre essas atividades e sobre essas ações.

Nesse sentido, defendemos que as atividades humanas, como práticas sociais, são carregadas de significados e que, por conseguinte, todo e qualquer agir humano é marcado por significados, que podem ser (des)velados a partir da análise linguística das produções de linguagem dos agentes. Assim, reforçamos que é na e pela linguagem que se constroem e circulam representações, ou seja, avaliações e posicionamentos que os sujeitos, pertencentes a dado grupo, atribuem aos objetos do mundo e às suas ações e atividades.

Para nós, as representações são produtos e processos de mediação da ordem simbólica. Em um tempo e espaço singulares, elas situam o indivíduo no mundo, definem a sua identidade e o situam em um grupo, cujos membros partilham cooperativamente avaliações e posicionamentos frente aos objetos que lhes são socialmente relevantes. Além disso, as representações regulam, significam e justificam as interações e as ações dos sujeitos (GURGEL, 2013).

No caso desta pesquisa, assumimos que o estágio é uma prática marcada por significados (eventualmente divergentes), atribuídos pelos sujeitos que dela participam (no nosso caso específico, as estagiárias). Esses significados, partilhados pelos membros do grupo, pode nos ajudar a compreender o que as estagiárias fazem e por que o fazem, quando dizem o que dizem do modo como dizem nas atividades da disciplina.

Para nós, as representações constituem um elemento de coesão e de coordenação do grupo de estagiárias (assim como de todos os outros grupos), constituindo, portanto, um acervo comum de significados e avaliações que unem o grupo e que permitem que ele se posicione frente às atividades de que participa na disciplina. Essas representações são, portanto, avaliações que o grupo atribui às atividades do estágio e que dialeticamente influenciam as suas ações na disciplina.

Nessa perspectiva, consideramos, por fim, que a análise de representações sobre o estágio nos permite identificar e, se for o caso, problematizar os processos de atribuição de sentidos à disciplina, destacando, para isso, a relação dialética entre pensar-sentir-agir no contexto da formação inicial de professores de língua materna.

A seguir, na seção 4, apresentaremos o percurso metodológico da nossa pesquisa e, em seguida, na seção 5, passaremos à discussão e análise dos dados.

PERCURSO METODOLÓGICO: O GRUPO FOCAL COMO AÇÃO DE LINGUAGEM

Neste trabalho, situado na área das pesquisas em Linguística Aplicada, pretendemos refletir, a partir da consideração da dimensão linguística das representações, sobre as atividades do estágio realizadas no contexto da formação inicial de professores de língua materna. Sendo assim, pretendemos, conforme já adiantamos, identificar e analisar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, a partir de uma abordagem linguística e enunciativa das representações. Nossos objetivos mais específicos são a) identificar as avaliações que o grupo atribui, linguística e enunciativamente, ao estágio, antes e durante a disciplina, e b) reconhecer se as representações partilhadas foram ressignificadas durante a disciplina.

Para isso, realizamos dois Grupos Focais (GFs) com oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, às quais atribuímos nomes fictícios: Lúcia, Priscila, Sandra, Cíntia, Andressa, Carolina, Beatriz e Marina. No início das atividades da disciplina (segunda semana de aula), realizamos o primeiro GF (GF-1) com as oito estagiárias e, durante as atividades (no penúltimo mês de aula), realizamos o segundo GF (GF-2), com apenas cinco delas (das três que faltaram ao encontro, duas haviam desistido da disciplina). Todos os dois GFs foram gravados em áudio e transcritos na medida em que foram realizados.

Como sabemos, o GF caracteriza-se como um procedimento de investigação qualitativa, em que um grupo de participantes é reunido para discutir, a partir de sua experiência pessoal, sobre um tema, que é objeto de pesquisa. Como esclarece Dias (2000), o principal objetivo do GF é identificar representações, atitudes e experiências dos participantes sobre determinado assunto ou sobre determinada atividade, objetivo que condiz com o nosso propósito de analisar como as representam, linguística e enunciativamente, o estágio antes e durante a disciplina.

Para preservar o princípio da não-diretividade do facilitador (GATTI, 2005), procuramos, como moderadores dos GFs, não interferir na discussão do grupo. Entretanto, no início da discussão, distribuimos um roteiro⁵ com algumas questões sobre as atividades do estágio realizadas pelo grupo. Com esse roteiro, procuramos, sobretudo, orientar as estagiárias quanto à temática sobre a qual discutiriam coletivamente. Esclarecemos, para elas, que não se tratava de um roteiro fixo, ao qual elas deveriam se deter rigorosamente, pois nossa intenção era que a discussão fosse, como de fato foi, orientada pelas interações espontâneas do grupo.

Para nós, o procedimento do GF foi o mais adequado aos nossos objetivos, pois, a partir dele, presenciamos a interação cooperativa das estagiárias sobre as atividades do estágio das quais participariam (GF-1) ou das quais participaram (GF-2). A interação cooperativa das estagiárias nos dois GFs só foi possível porque elas partilham representações que constituem um repertório comum de avaliações quanto às atividades da disciplina. Sendo assim, nos GFs as estagiárias mobilizaram avaliações sobre o estágio, que, acreditamos, seriam mobilizadas pelo grupo nas suas interações corriqueiras.

Como adiantamos, os dois GFs foram gravados em áudio e depois transcritos. A partir da leitura atenta das transcrições, identificamos as ocorrências de modalizações apreciativas (BRONCKART, 2009) na voz das estagiárias, mecanismos enunciativos que, para nós, indicam as avaliações que constituem as representações do grupo sobre o estágio.

Para esta nossa análise das modalizações apreciativas mobilizadas pelas estagiárias durante a interação com os seus pares nos dois GFs, assumimos a proposta de Bronckart (2009). Para nós, essa proposta é a mais adequada aos nossos objetivos, pois ela parte da consideração dos mundos objetivo, social e subjetivo, que estão relacionados a diferentes representações mobilizados pelos sujeitos em suas ações de linguagem, conforme discutimos na seção 2.

Para Bronckart (2009, p. 330), as modalizações traduzem avaliações relativas a elementos do conteúdo temático e, portanto, “pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o

5 O roteiro está disponível em Gurgel (2013).

estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático” (grifos do autor). A partir disso, o autor propõe quatro tipos de modalização: lógica, deontica, apreciativa e pragmática.

As modalizações lógicas⁶ são as avaliações de dados elementos do conteúdo temático apoiadas em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Sendo assim, as modalizações lógicas organizam as avaliações baseadas no julgamento sobre o valor de verdade das proposições, ou seja, apresentam os elementos do conteúdo temático a partir do “ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (BRONCKART, 2009, p. 330).

Já as modalizações deonticas são as avaliações de dados elementos do conteúdo temático apoiadas nos valores, nas normas e nas regras que definem o mundo social. Nesse sentido, as modalizações deonticas apresentam os elementos do conteúdo temático sob o ponto de vista dos valores sociais, ou seja, do direito, da obrigação social, da conformidade com as normas em uso. Sendo assim, as modalizações deonticas apresentam os elementos do conteúdo temático como, por exemplo, socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis.

As modalizações apreciativas são as avaliações de dados elementos do conteúdo temático apoiadas nos parâmetros do mundo subjetivo da voz que é a fonte dos julgamentos. Assim, as modalizações apreciativas apresentam os seus elementos do conteúdo do ponto de vista da instância que avalia e que os classifica como bons, benéficos, maus, infelizes e estranhos, por exemplo.

Por fim, as modalizações pragmáticas revelam a responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, por exemplo) em relação às ações das quais é o agente. Sendo assim, as modalizações pragmáticas atribuem, a esse

6 Segundo Bronckart (2009), as modalizações que ele classifica como lógicas agrupam as modalizações conhecidas como aléticas, relacionadas à verdade das proposições enunciadas (seu caráter necessário, possível e contingente, por exemplo), e também as conhecidas como epistêmicas, relacionadas às condições de verdade das proposições.

agente, dadas intenções (o querer-fazer), razões (o dever-fazer), capacidades de ação (o poder-fazer) e restrições, por exemplo. Nesse sentido, as modalizações pragmáticas indicam intencionalidades e responsabilidades das instâncias/entidades que aparecem no conteúdo temático.

Bronckart (2009) esclarece que as modalizações podem ser marcadas por diversas estruturas linguísticas, como tempos verbais, verbos auxiliares de modo e advérbios, por exemplo. No nosso caso, atentaremos para todas as estruturas linguísticas que marcam, linguística e enunciativamente, a avaliação das estagiárias sobre o estágio, com base nos seus parâmetros do mundo subjetivo.

Posto isso, antes de passarmos à análise dos dados, esclarecemos que, nesta pesquisa, consideramos o GF como ação de linguagem (BRONCKART, 2009), pois, ao participar dele, as estagiárias mobilizaram, na e pela linguagem, representações a partir das quais o grupo se posicionou enunciativamente em relação às atividades de que participou na disciplina.

ANÁLISE DOS DADOS: AS MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS COMO MARCAS LINGUÍSTICAS E ENUNCIATIVAS DE REPRESENTAÇÕES

Para esta análise, consideramos que, da voz das estagiárias, durante a interação com os seus pares nos dois GFs, emergem representações sobre o estágio, que podem ser identificadas a partir da análise, por exemplo, dos mecanismos enunciativos (GURGEL, 2013). Sendo assim, nesta seção, analisaremos, dado o espaço de que dispomos, apenas algumas ocorrências das modalizações apreciativas mobilizadas pelas estagiárias nos dois GFs, as quais, para nós, materializam linguística e enunciativamente avaliações que constituem as representações do grupo sobre o estágio.

Como já adiantamos, assumimos, para esta análise, a proposta de Bronckart (2009a), segundo a qual as modalizações são mecanismos de responsabilização enunciativa que contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto, revelando as posições enunciativas assumidas pelo sujeito no texto. Neste estudo, consideramos, então, a

função das modalizações apreciativas na constituição dos sentidos na voz das estagiárias.

Nossas estagiárias têm de 24 a 32 anos. Uma estava no penúltimo semestre, e sete, no último. Das oito estagiárias, três participaram de algum grupo de estudo ou de pesquisa na licenciatura (a estagiária Andressa participou de um grupo de pesquisa em tradução; a estagiária Marina participou de um grupo de estudo em literatura, e a estagiária 6 não especificou de que grupo de pesquisa/estudo participou).

Quatro estagiárias foram bolsistas na graduação ou nos cursos de extensão das Casas de Cultura da UFC (a estagiária Marina foi monitora da disciplina de Latim e de Introdução à Linguística; a estagiária Beatriz foi professora bolsista da Casa de Cultura Hispânica da UFC; a estagiária Andressa foi bolsista da Casa de Cultura Alemã, e a estagiária Carolina foi bolsista de Aprendizagem Cooperativa).

Todas as oito estagiárias já eram professoras de língua materna e de língua estrangeira (inglês, espanhol, alemão). Todas elas já tinham assumido a sala de aula antes mesmo de participarem do estágio. O tempo de carreira variava de um a três anos.

Posto isso, passaremos à análise.

MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS NO GF-1

Na voz das estagiárias no GF-1, realizado no primeiro mês da disciplina, identificamos 59 ocorrências de modalizações apreciativas. Devido ao espaço de que dispomos, apresentaremos e analisaremos, a seguir, apenas algumas dessas ocorrências.

No que se refere à importância que atribuem ao estágio de regência, as estagiárias avaliaram que a disciplina é importante apenas para aqueles que ainda não exercem o magistério:

É aí onde eu acho, a importância é muito para o aluno que não tem essa experiência (1 Andressa).

Mas assim quem ainda não foi enfrentar uma sala de aula é muito importante (2 Marina).

Então, é aí onde eu acho, a importância é muito para o aluno que não tem essa experiência em sala de aula, né? Tanto que eu acho assim que é uma coisa, essa história de fazer o estágio a gente já tendo com algum

tempo de experiência em sala de aula e tal acho que fora esse lance do feedback [...] pra gente, né? Mas assim quem ainda não foi enfrentar uma sala de aula é muito importante (1 Andressa).

Segundo as estagiárias, o estágio de regência é útil apenas para os professores em formação inicial que ainda não têm experiência em sala de aula. Assim, o estágio seria dispensável no caso delas, pois já são professoras atuantes há pelo menos um ano. Na avaliação do grupo, o estágio de regência para os professores em formação inicial que já ensinam é “idealizado”, pois não atende às reais necessidades do grupo.

Eu acho também o estágio *meio utópico* assim, *meio idealizado* (1 Lúcia).

Eu vejo a regência como algo *meio utópico* (1 Lúcia).

A gente tá *louca* pra se formar, né? (2 Cíntia).

A fala (6) revela a intenção e a expectativa das estagiárias ao participarem das atividades do estágio de regência, que, para elas, é o último requisito obrigatório para a conclusão do curso. A pressa, marcada pelo modalizador apreciativo “louca” na fala (6), leva as estagiárias a cumprirem, de qualquer maneira, a carga horária da disciplina, sem pararem para refletir sobre as atividades que desenvolvem.

O modalizador apreciativo “louca” indica-nos, então, a representação do estágio de regência como ritual de passagem, como atividade final para conclusão do curso e como última etapa para certificação. Assim, as estagiárias representaram o estágio como uma etapa transitória, marcada pela pressa e pelo medo de não conseguir concluir as atividades. Essa pressa também está relacionada, para as estagiárias, ao pouco tempo em que ocorre o estágio de regência e à falta de tempo de que dispõem para realizarem as atividades da disciplina, como nos indicam as falas a seguir:

Em um semestre, não dá pra você [...] *tão apertado* [...] fazer isso aí, essas coisas, mais profundamente (1 Lúcia).

Meu Deus, o que faço agora? (2 Carolina).

As estagiárias se representaram como profissionais inseguras quanto ao domínio da teoria. Na voz delas, identificamos relatos de episódios vivenciados que são marcados por pequenas descrições,

nas quais aparecem adjetivos e frases não declarativas com função valorativa (modalização apreciativa), que reforçam essa insegurança quanto ao domínio da teoria. Para nós, as frases não declarativas, bastante frequentes na voz das estagiárias, atribuem certo grau de emotividade e, portanto, representam modalizações apreciativas:

“Meu Deus! É muito estranho, muito ruim! (1 Carolina).

Notemos que a fala destacada acima indica-nos angústia, sentimento que marca o agir das estagiárias nas atividades da disciplina. Esse sentimento está relacionado, para elas, às dúvidas causadas pela falta de domínio da teoria (notemos, a seguir, os modalizadores apreciativos “solto” e “perdido”, que nos indicam um sentimento de insegurança e angústia, e o modalizador apreciativo “cruel”, com forte carga semântica negativa, acentuada ainda mais pelo advérbio de intensidade “muito”):

Você fica, se sente assim solto, perdido, quando você vai entrar na escola (1 Carolina).

Essa questão de saber alguma coisa é muito cruel (2 Carolina).

Nesse sentido, as estagiárias, embora já sejam professoras atuantes, não se sentem seguras para continuarem na profissão. Essa insegurança é um dos problemas levantados por elas que motivam muitas a não quererem seguir a carreira docente.

Pelas ocorrências discutidas acima, percebemos que as modalizações apreciativas denunciam as reações emotivas (surpresa, espanto, angústia, antipatia e medo, por exemplo) das estagiárias frente aos elementos do conteúdo temático. Esses valores, que desconsideram quaisquer considerações de caráter lógico/epistêmico e deontico, indicam que as representações das estagiárias sobre o estágio de regência são marcadas predominantemente por valores negativos.

MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS NO GF-2

Na voz das estagiárias no GF-2, realizado no penúltimo mês da disciplina, identificamos 56 ocorrências de modalizações apreciativas, das quais discutiremos, a seguir, algumas ocorrências.

Da voz das estagiárias no GF-2, emergiu a representação do estágio de regência como aprendizagem da profissão. Mais uma vez, as estagiárias avaliaram que a disciplina só é importante para aqueles estagiários que ainda não são professores. Para elas, o estágio seria importante apenas para aqueles que ainda não assumiram a sala de aula, já que eles, antes de se formarem, precisam conhecer a realidade escolar.

Notemos que os modalizadores apreciativos “relativo” e “diferente” mostram, a seguir, que as estagiárias avaliaram que a disciplina traz poucas contribuições para elas, se comparadas às contribuições que oferece aos estagiários que ainda não atuam no magistério.

Aí [a gente] já sabe como é, mas eu acho que é *muito relativo*. [...] agora eu acho que deva ser aquela coisa *diferente* pra quem nunca entrou numa sala de aula, aí é um coisa, aí, eu não sabia que era assim, ter uma noção” (1 Beatriz).

Como elas já são professoras atuantes, o estágio como aprendizagem da profissão não é importante, pois elas já estão em contato diário com o ambiente escolar. Assim, as estagiárias parecem reduzir o estágio a uma mera atividade prática instrumental.

Pôr em prática o que a gente aprendeu na teoria. [...]. Então acho que é *bom*, que o *principal* objetivo é isso, você começar antes de se formar, começar a ver como é a realidade e colocar tudo isso que aprendeu na teoria em prática (1 Marina).

Para as estagiárias, o estágio de regência é importante para o professor em formação conhecer a realidade da escola (“começar a ver como é a realidade”). Sendo assim, emerge da fala das estagiárias a ideia de que o estágio de regência é o momento em que o professor inexperiente pode se deparar com a realidade escolar.

Além disso, segundo as estagiárias, aqueles que ainda não tiveram contato com a sala de aula poderão, no estágio como aprendizagem da profissão, reafirmar ou não sua escolha profissional.

É tudo questão de saber, porque como a gente já entrou, a gente já sabe como é. Agora para quem não entrou é *bom*, não, não era isso que eu esperava (1 Beatriz).

Tanto é que quando eu comecei ensinar, eu tive a crise, né? *Nossa, não, pelo amor de Deus!* Não é isso que eu quero. Eu tive a crise. Eu acho que todo o mundo tem quando depara com a prática, então acho que o *principal* objetivo é isso, você começar antes de se formar, começar a ver como é a realidade (1Marina).

Das duas falas destacadas acima, notamos que o estágio, para o grupo, é o momento em que aquele que ainda não entrou em sala de aula quebrará suas expectativas quanto ao cotidiano das práticas do ensino (“não, não era isso que eu esperava”). Sendo assim, emerge da voz do grupo que o professor em formação inicial, quando inicia a prática, desencanta-se com a profissão.

Notemos que, para a estagiária Marina, o desencantamento da profissão é uma “crise”, pela qual, segundo ela, todos os professores passam quando começam a ensinar. Essa crise é causada pela quebra de expectativas (“Não é isso que eu quero”). Sendo assim, para as estagiárias, o estágio de regência é importante para aqueles que ainda não assumiram a sala de aula, já que eles precisam conhecer a realidade escolar antes de se formarem, para que tenham tempo de reafirmarem ou não a sua escolha profissional.

Assim como aconteceu no GF-1, a voz das estagiárias no GF-2 reforçou a representação do estágio como última etapa para a conclusão do curso. A partir dos modalizadores apreciativos destacados na fala abaixo, podemos pressupor que, para as estagiárias, o estágio de regência, realizado no último semestre da licenciatura, está relacionado, sobretudo, à correria e à ansiedade, o que nos permite afirmar que o estágio é realizado de forma aligeirada (notemos a forte carga semântica do modalizador apreciativo “doido”, que, na fala a seguir, denota ansiedade):

Com relação à cadeira de estágio, podia ter durante todo o curso, porque geralmente a gente estagia no último semestre e pega uma cadeira dessa, *doido* pra sair, *doido* pra terminar (1Cíntia).

Notemos a expressão “doido pra sair”, que nos revela que as estagiárias não se sentem contentes no curso e que esperam concluí-lo o mais rápido possível. Dessa fala, emerge, também a preocupação excessiva das estagiárias com o cumprimento da carga horária da disciplina. Essa preocupação nos alerta que o estágio ainda continua

sendo “uma atividade terminal dos cursos de formação” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 101).

Outra representação que emerge da voz das estagiárias é a do estágio como feedback/avaliação da prática. Quanto a essa representação, a estagiária Marina afirmou que o estágio como avaliação da prática é importante para elas perceberem erros e acertos quanto ao seu agir.

A gente ter consciência do que a gente fez foi *certo*, pra gente perceber os pontos *negativos*. [...] ter consciência do que a gente fez de *bom* e *ruim* e corrigir (1Marina).

Essa representação do estágio como feedback/avaliação é responsável pelo medo e pela angústia do grupo quanto à avaliação (aprovação/reprovação) pela professora orientadora, já que, para as estagiárias, a função da professora orientadora é supervisioná-las:

[...] *medo* de não ser aprovado (1 Cíntia).

Eu vou trancar. Muito *medo*! (2 Priscila).

É *ruim*, é a pressão de não ser aprovado pela professora do estágio” (1Carolina).

As estagiárias pareceram superestimar a ideia de supervisão, que estaria relacionada, para elas, a uma atitude autoritária da professora orientadora. Pimenta & Lima (2012) lembram que a conotação negativa da palavra supervisão, herdada da pedagogia tecnicista, reforça o estágio como componente prático (e, portanto, isolado das disciplinas teóricas) do currículo do curso de formação inicial de professores. Nesse sentido, a representação do estágio como feedback/avaliação da prática reforça a dicotomia teoria versus prática.

Na voz das estagiárias, quanto à representação do estágio como feedback/avaliação, percebemos que elas se posicionaram como alunas e não mais como professoras atuantes, atribuindo a função de avaliação à professora orientadora, que, para elas, tem mais experiência, sendo, portanto, a pessoa mais apta a sinalizar os erros e os acertos da prática dos professores em formação.

Quanto às dificuldades que enfrentaram para a realização das atividades da disciplina, as estagiárias se queixaram da carga horária que devem cumprir no último semestre do curso. Todas elas, além da

disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa, cursavam, pelo menos, outras três disciplinas. Além disso, as estagiárias questionaram o pouco tempo do estágio, que, realizado em apenas um semestre, não oportuniza discussões aprofundadas sobre as vivências nas atividades da disciplina.

[...] porque não dá tempo. Eu acho o principal *problema* é esse, que é *muita coisa* pra um semestre só (1 Beatriz).

A gente tem que ver a teoria e a prática, não dá tempo. Fica tudo *por cima, tudo empurrado* (2 Lúcia).

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas para a realização das atividades, as estagiárias apontaram a pouca receptividade das escolas em acolher estagiários, lembrando-nos que são poucas as instituições que se disponibilizam, atualmente, a acolher estagiários. Para elas, a universidade deveria se dedicar a pensar em políticas que favorecessem a parceria entre academia e escola.

A gente foi em uma e não deu *certo* porque [...] a professora não foi *muito receptiva* com a gente (1 Beatriz).

Outra dificuldade apontada pelas estagiárias foi conciliar o horário livre delas com o das atividades do estágio na escola. O modalizador apreciativo “difícil” a seguir indica o obstáculo enfrentado pelas estagiárias:

Eu achei *difícil* achar uma escola que pudesse se encaixar no meu horário e no dela [colega estagiária] e no da escola também (1 Marina).

Notemos que os modalizadores apreciativos identificados nos casos listados acima constroem valores negativos que estão relacionados às representações do estágio como aprendizagem da profissão, como última etapa para certificação e como feedback/avaliação da prática.

Quanto ao agir do professor, as estagiárias apontaram que encontram muitas dificuldades em sala de aula, porque aquilo que planejam não dá certo devido a problemas que fogem à sua responsabilidade, como o baixo nível dos alunos e as condições precárias da escola:

A gente imagina tudo *lindo*, mas de repente não dá nada certo (1 Beatriz).

A gente se depara assim com muita dificuldade, com muita carência mesmo, então é muito *complicado* (2 Marina).

É *tão diferente* do que a gente espera. *Muita dificuldade!* (3Beatriz).

As falas acima indicam que as estagiárias, que já são professoras, decepcionaram-se quando começaram a dar aula, pois encontraram, na escola, condições diferentes das que esperavam encontrar. Essa quebra de expectativas foi um dos motivos que levou algumas estagiárias, como Marina, a afirmarem que não pretendem seguir mais a carreira. Notemos que a frase exclamativa destacada abaixo, com função de modalizador apreciativo, indica uma reação de espanto da estagiária frente à realidade que encontrou quando começou a ensinar.

Nossa, não, pelo amor de Deus! Não é isso que eu quero. Eu tive a crise (1 Marina).

Para a estagiária Sandra, a realidade escolar e as políticas de valorização do professor desmotivam os profissionais:

Eu acho que a maioria [de professores] é *desmotivada*, viu? Porque tanta coisa! Escolas *precárias*, os alunos já vêm, não têm o nível *muito bom*, porque o professor ganha *muito mal*, então ele já fica desmotivado a partir daí, é muito trabalho, é *pouca valorização*, o ensino não é bom, as condições da escola não são *muito boas*, os políticos também (1 Sandra).

Notemos que, na fala (23), a estagiária, para qualificar as condições da escola, o salário do professor e o nível dos alunos, mobiliza grande quantidade de modalizadores apreciativos de carga negativa e de advérbios de intensidade que acentuam essa carga. Essas marcas linguísticas indicam que a estagiária Sandra está desmotivada e decepcionada com a realidade escolar e com a carreira docente, já que atribui valores negativos aos elementos que estão relacionados ao trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma abordagem linguística e enunciativa, procuramos, neste trabalho, identificar e analisar as representações de professores

de língua materna em formação inicial sobre o estágio e problematizar os seus efeitos formativos. Para isso, a partir das orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), analisamos as ocorrências de modalizações apreciativas na voz de oito estagiárias do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, durante a interação com os seus pares em dois Grupos Focais realizados no início e no fim da disciplina. Para nós, as modalizações apreciativas estão relacionadas a avaliações e interpretações que constituem representações.

Neste trabalho, partimos da consideração de que o estágio é tanto um objeto de representação quanto um espaço propício para a ressignificação de representações docentes, as quais consideramos como sentidos que servem de referência para estratégias de significar o ser e o agir docentes (GURGEL, 2013, p. 10). Sendo assim, considerando que as representações implicam posicionamentos dos sujeitos frente aos objetos que lhes são socialmente relevantes, julgamos que identificar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio é necessário para que se possa reconhecer e problematizar as avaliações e as ações dos estagiários nas atividades da disciplina, que legitimam as práticas de formação inicial de que eles, os estagiários, participam.

Em nossa análise, confirmamos que, da voz das estagiárias nos dois GFs, emergiram representações sobre o estágio, a partir das quais o grupo regulou, justificou e interpretou as suas ações na disciplina. Na análise, identificamos, tanto no GF-1 quanto no GF-2, a predominância de modalizações apreciativas relacionadas a avaliações negativas.

Pela análise, percebemos que as estagiárias, tanto antes quanto durante as atividades da disciplina, representam o estágio a) como aprendizagem da profissão e aplicação da teoria, b) como feedback/avaliação da prática e c) como ritual de passagem/ atividade final para conclusão do curso/última etapa para certificação. Sendo assim, as estagiárias, durante a disciplina, não ressignificaram – considerável nem significativamente - as suas representações, preocupando-se apenas em cumprir os aspectos burocráticos, relacionados à conclusão do curso e à certificação, sem refletirem significativamente sobre, por exemplo, o seu agir.

Para nós, essas representações, partilhadas pelas estagiárias, regulam as ações de linguagem do grupo nas atividades da disciplina, constituem as suas interpretações e avaliações quanto ao estágio e estão relacionadas à defesa de seus interesses e objetivos. Sendo assim, constatamos que as estagiárias partilham um repertório comum de representações, relacionadas às suas interações, às suas experiências e às suas ações/atividades (GURGEL, 2013).

Com base na nossa análise, então, podemos legitimar que as estagiárias, como sujeitos situados em um tempo e espaço singulares, ancoram suas representações sobre o estágio em suas experiências pessoais, que estão diretamente relacionadas ao seu percurso acadêmico e profissional e também às interações nas e pelas quais circulam com suas colegas de grupo.

Em outras palavras, as representações partilhadas pelo grupo de estagiárias são carregadas de valores pessoais, ligados diretamente às suas experiências nas atividades da disciplina, e indicam, para nós, pistas de como foi realizado o estágio, que, como já sublinhamos, foi sobrecarregado por questões burocráticas. A partir dessa constatação, podemos discutir algumas das implicações dessas representações para a formação inicial de professores de língua materna.

Como percebemos na análise, as estagiárias sabem que, cada vez mais, precisam responder às exigências legais de certificação. Para elas, então, a principal preocupação durante as atividades do estágio é cumprir as atividades da disciplina para concluírem o curso e assim receberem o diploma, que, segundo elas, é o documento que lhes falta para comprovarem a qualificação necessária a fim de receberem melhores salários. Sendo assim, elas se apressaram para concluir o curso.

Nesse sentido, podemos afirmar que a representação do estágio como atividade final para a conclusão do curso, bastante arraigada na voz das estagiárias, devido principalmente a exigências burocráticas, determina as motivações do grupo nas atividades desenvolvidas durante a disciplina, justifica o pouco interesse dele por essas atividades e regula as suas ações, caracterizadas por uma certa correria na busca pela conclusão do curso. Sendo assim, essa representação dificulta uma participação mais reflexiva e crítica nas atividades do estágio.

Da voz das estagiárias poderiam emergir outras representações, como a do estágio como mediação e integração entre universidade, escola e sociedade, a do estágio como formação contínua e a do estágio como superação de dificuldades a partir da pesquisa. Pela ausência dessas representações na voz do grupo, podemos pressupor que as estagiárias não se posicionaram como pesquisadoras da sua prática e da realidade escolar durante as atividades do estágio.

Para nós, os cursos de formação inicial de professores deveriam promover a pesquisa como componente basilar do estágio. Apoiados em Pimenta & Lima (2012), podemos argumentar que as licenciaturas devem instrumentalizar os professores para a pesquisa, a partir da qual eles possam produzir novos saberes e ressignificar os saberes já adquiridos.

Se as representações partilhadas pelo grupo fossem as que elencamos acima, os posicionamentos das estagiárias frente às atividades da disciplina provavelmente seriam bastante diferentes das que identificamos neste trabalho, já que, a partir dessas outras representações, as estagiárias avaliariam positivamente a disciplina de estágio à medida que a considerariam uma oportunidade de ressignificar os seus saberes.

Em se tratando de representações, não existem as certas nem as erradas. Sendo assim, não estamos julgando as representações partilhadas pelo grupo de estagiárias sobre o estágio com falsas, erradas ou inadequadas. Na verdade, estamos apenas problematizando os efeitos formativos dessas representações, pois, como argumentamos, elas não contribuem favoravelmente para a formação de professores críticos e reflexivos do seu agir, já que estão relacionadas apenas a preocupações com aspectos burocráticos relacionados à conclusão do curso. Assim, o estágio de regência realizado no último semestre do curso, somado à pressa das estagiárias em concluir a licenciatura, não contribui significativamente para a ressignificação de representações docentes.

Por fim, podemos questionar: se professores de língua materna em formação inicial representam o estágio não como o espaço propiciador de ressignificações do ser e do agir docentes, mas como o espaço de cumprimento de obrigações burocráticas para efeito de conclusão do curso, que professores estamos formando?

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.

DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação e Sociedade: estudos. João Pessoa: v. 10, n. 2, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GURGEL, M. C. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Ceará, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo, Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2012.

A PARTICIPAÇÃO E A ESCUTA DAS VOZES INFANTIS COMO ELEMENTO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

*Participation and listening to children's voices as
a guiding element to children education*

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco¹

Recebido em: 07 mar 2016

Aceito em: 13 abr 2016

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo teórico sobre as concepções históricas sobre a criança em estudos da infância, com o objetivo de indicar a necessidade de considerar a criança como um ator social e como sujeito histórico-cultural, em diferentes espaços de educação das crianças. Este estudo decorre da tese de Mestrado em Educação (UFPA / 2008), que investigou os significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da terceira série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros no ensino. Fazemos uma incursão teórica em estudos de infância para demonstrar como a construção social da infância, trouxe para as várias áreas de estudos científicos, conceitos e modelos idealizados da infância e da criança, produzindo estereótipos e homogeneizando o assunto, a partir de um entendimento universal da infância que isolou os problemas e as suas condições sociais, a existência econômica, cultural e histórico, demonstrando como historicamente também as vozes das crianças foram silenciadas, seja de causa estudos da infância conceber a criança como um objeto a ser estudado. Elegemos a teorização de Philippe Aries, Colin Heywood, e estudiosos da sociologia da infância

1 Universidade Federal do Pará (Doutoranda). Pedagoga. Especialista em Alfabetização Infantil. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará/UFPA, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores. Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Foco das suas pesquisas: Infância, Educação da Criança História da Infância. E-mail: tatianapacheco@gmail.com.

para apresentar o movimento histórico de construção social da infância e da necessidade de considerar a participação e ouvir as vozes das crianças como elemento orientador da Educação das crianças e sua inclusão no processo de participação social.

Palavras-chave: Criança. Infância. Educação da criança. Vozes infantis.

ABSTRACT

This article presents a theoretical study on the historical conceptions about the child in childhood studies, with the aim of pointing out the need to consider the child as a social actor and as cultural-historical subject, in different spaces of children's education. This study comprises the master thesis in education (UFPA/2008), which investigated the meanings and senses of the speeches of a group of children from the third grade of elementary school about the profession and the genera in teaching. I make a theoretical incursion in childhood studies to demonstrate how the social construction of childhood, brought to the various fields of scientific studies, concepts and idealized models of childhood and child, producing stereotypes and homogenizing the subject, from a universal understanding of childhood that isolated the issues and their social conditions, economic, cultural and historical existence, demonstrating how historically also the children's voices were silenced, because studies of childhood conceive the child as an object to be studied. We elect the theorizing of Philippe Aries, Colin Heywood, and scholars in the Sociology of Childhood, to present the historical movement of social construction of childhood and the need to consider participation and listening to the children's voices as a guiding element of the education of children and their inclusion in the process of social participation.

Keywords: Child. Childhood. Child's education. Children's voices.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo teórico acerca das concepções históricas sobre a criança, nos estudos da infância, com o intuito de apontar a necessidade de se considerar a criança como ator social e como sujeito histórico-cultural, nos diferentes espaços de educação. A importância de as crianças serem vistas como sujeitos ativos se faz

necessária por serem elas que experienciam as práticas educativas e que vivenciam diariamente as relações em sala de aula e que, portanto, precisam ser apreendidas e consideradas como sujeitos sócio-históricos, que vivem a sua história e dão significados às suas ações.

Historicamente, os estudos sobre a infância consideraram as crianças como um objeto a ser analisado. Em outras palavras, as vozes infantis não ecoavam. Os *in-fans*² continuavam sem fala, pois, apesar dos grandes avanços dos estudos teóricos sobre a infância, a consideração da criança como sujeito histórico e social, produtora de cultura, não era suficiente para que esses sujeitos fossem literalmente ouvidos. A ênfase recaía mais nos saberes sobre a infância.

A partir da década de 1990, os estudos sobre a infância alcançam o interesse da sociologia e, já no final desta década, aponta-se a possibilidade de mais um campo de estudos nessa área que é a Sociologia da Infância. Os processos de socialização infantil passam a ser área de interesse para os estudos dessa etapa da vida. Quinteiro (2002) demonstra que autores como Sarmiento e Pinto,³ consideram a voz infantil imprescindível para os estudos da infância. Valorizar essas vozes é perceber a importância de estudar esses sujeitos nas suas dinâmicas de relações sociais, nas suas articulações com o mundo sócio-cultural. É importante que possamos desnaturalizar a ausência das vozes infantis nas pesquisas em educação, nos processos de organização do tempo e espaço escolares, nos projetos e ações destinados a esses sujeitos.

Para Quinteiro (2002, p. 21), “[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...]”. Para essa autora, ainda há, em diversas áreas do conhecimento, resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável. Quinteiro (2002) também chama a atenção ao pouco interesse das Associações Nacionais de Pesquisa⁴ para o tema criança. Em suas pesquisas, constatou que em tais associações, desde

2 Tem o sentido de “não-fala”

3 Estudiosos do Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho.

4 Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Brasileira e Antropologia (ABA), e os próprios grupos de trabalhos (GTS) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

1986, constam poucos títulos estudados referentes à infância ou à criança de maneira explícita.

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permite conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2002, p. 08).

Considerar a criança como um sujeito que se constrói nas suas relações com o mundo é percebê-la como ser histórico e social. A criança é um sujeito marcado pela realidade da vida, um sujeito que ao se relacionar com o outro, vai construindo, formando as suas identidades e a sua subjetividade.

O papel da criança como sujeito ativo deve ser valorizado, bem como sua posição no mundo, e as suas compreensões sobre o contexto em que vivem. Enfim, os adultos devem entender que as crianças estão envolvidas com os acontecimentos sociais, históricos e culturais de seu tempo e espaço e que esses acontecimentos influenciam as suas formas de definir o mundo.

A modernidade trouxe à tona a discussão que considera a criança como sujeito de direitos, que possui características específicas que precisam ser valorizadas, como a imaginação, a criação e a fantasia. Essas características são enfatizadas por todos/as pesquisadores/as que estudam a criança no Brasil, e que a consideram como um sujeito histórico, social e produtora de cultura. Dentre estes autores/as podemos destacar Kramer (2003), Quinteiro (2003), Souza e Pereira (s/d), Demartini (2002), entre outros. No entanto, as ideias sobre a criança não foram sempre as mesmas. Philippe Ariès (1981) e Colin Heywood (2004) são autores que apresentaram importantes estudos sobre a história da infância.

Ariès (1981) colocou à disposição dos/as estudiosos(as) sobre o assunto uma visão histórica e cultural da criança a partir da Idade Média, informando que até esse período não havia um interesse pela infância e nem por seus estudos. Colin Heywood (2004) apresenta um importante estudo sobre a infância e argumenta, também, que na

Idade Média não havia interesse pela criança e em estudar a infância culturalmente, psicologicamente e sociologicamente, pois a imagem que a sociedade tinha de infância era diferente daquela que temos hoje, como veremos a seguir.

Foi somente no século XIX que o interesse de se estudar a infância cresceu em diversas áreas que deram destaque à evolução e à socialização da criança. Desde então, muito se diz sobre elas, todos e todas falam por elas, ilustrativamente, a família, a escola, as inúmeras áreas do conhecimento científico e, com estas, os/as seus respectivos autores e autoras, sendo muitos os sujeitos e instituições que a estudam, informam, ditam as regras de conduta, as suas necessidades, enfim, todos falam e se interessam pela criança. No entanto, são poucos os que não a consideram apenas como objeto de estudo, mas também como sujeito social, situado e datado historicamente, que traz consigo as marcas do seu tempo.

Assim, faremos um breve percurso pelos conceitos e ideias sobre a criança, com a finalidade de compreendermos o complexo movimento histórico da construção social da infância e suas repercussões nas diversas áreas que a estudam, nos arranjos sociais e nas suas relações sociais, para apresentar a necessidade de se considerar a participação e a escuta das vozes infantis como elemento norteador da educação de crianças e a sua inclusão nos processos de participação social.

A INFÂNCIA NA IDADE MÉDIA: DA INDIFERENÇA À SENSIBILIZAÇÃO PELA CRIANÇA

IncurSIONAR na historicidade da infância é exercer um olhar curioso nas formas como as crianças foram e são percebidas na cultura ocidental. O primeiro olhar atento neste sentido é direcionado a Philippe Ariès e Colin Heywood, autores que nos convidam a compreender as mentalidades das sociedades Medieval e Moderna europeia acerca da criança.

Ariès (1981), em sua primeira tese apresentada na obra *História Social da Criança e da Família*, afirma que na Idade Média não havia um sentimento de infância, pois nesse período a duração da infância estava associada ao período de dependência que esta tinha do adulto.

Este período durava aproximadamente até os 05 ou 07 anos de idade e promovia no adulto uma percepção da criança como diferente deste somente em função da força e do tamanho.

A convivência das crianças com os adultos neste período era realizada em todos os ambientes a partir dos 05 anos de idade, e contribuiu, segundo Ariès (1981), para a ausência de um sentimento de infância. A inserção precoce da criança no mundo dos adultos caracterizou a infância, na Idade Média, como um período de curta duração, e interferiu na consolidação de um sentimento que tocasse a sensibilidade adulta e pudesse retirar a insignificância que o adulto chegou a ter pela criança.

A brevidade da infância não estava somente associada ao curto período em que estas permaneciam entre seus pares ou isoladas do mundo adulto, mas também à sua pequena expectativa de vida, em função dos números elevados de mortalidade infantil que gerou na sociedade da época um sentimento de indiferença tanto à criança quanto à sua morte, que era vista como algo natural e necessário.

[...] As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (ARIÈS, 1981, p. 22).

O grande índice de crianças que morriam nos primeiros anos de vida na Idade Média propagou uma crença de que a perda de um filho era iminente. As condições demográficas da época também permitiram a propagação desse tipo de pensamento. Assim, a criança era considerada sem importância para que pudesse ser recordada ou ser fonte de sentimentos intensos por parte de suas famílias, pois a morte já era esperada e as famílias não se apegavam a elas para não sentir a sua falta.

Os séculos X e XI foram, para Ariès (1981), um período que a infância foi vista como um momento de passagem na vida do homem, um período tão curto que não dava para guardar na lembrança. A postura da sociedade medieval para com as crianças revela a pouca consideração que era dada a estes sujeitos até o século XIII, quando as crianças não eram representadas por suas características específicas,

mas vistas como adultos menores. Essas imagens iriam perdurar até o século XIII, período considerado por Ariès (1981) como o da descoberta da infância.

Segundo Ariès (1981), a criança na Idade Média circulava e interagía com uma diversidade de sujeitos nos mais diversos meios sociais, o que revela uma não preocupação dos adultos em controlar as relações infantis e direcionar a sua educação. Até o advento da escola, este era o modelo de educação: a aprendizagem se dava num espaço que a criança era misturada aos adultos para aprender as coisas. Era uma inserção direta na realidade da vida.

Como a educação se dava pela aprendizagem⁵, não havia preocupação com a separação por idade, pois a mistura de idades era comum neste período, assim como as brincadeiras e a socialização, trazendo um tom de liberdade nas relações sociais, em que aspectos como a vigilância e o controle não eram ainda utilizados como mecanismos educacionais.

A partir do século XIII, uma nova tomada de consciência sobre a criança começa a se desenvolver - é o período em que Ariès (1981) anuncia a descoberta da infância e com esta o delineamento de novos modos de tratar, agir e educar estes sujeitos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p.28).

As diversas maneiras de se perceber a criança vão, a partir do século XVI, tomar proporções cada vez maiores, colocando-as mais distanciadas do adulto. A percepção das especificidades infantis caracterizou a criança como um ser diferente do adulto e a criança começa a assumir um lugar de destaque, pois gradualmente a infância passaria de uma fase sem importância e interesse para um período particular, com especificidades que a diferenciam do adulto.

5 Ariès chama de educação pela aprendizagem o tipo de ensino que se realiza a partir da ajuda que a criança dava aos adultos nas atividades diárias ou na aprendizagem de um ofício.

A construção de um novo sentimento de infância vem acompanhado da distinção e separação da criança do mundo dos adultos e da compreensão de uma particularidade infantil, trazendo a estes sujeitos um lugar específico em nossa sociedade. Portanto, os sentimentos evoluem de uma indiferença, já que não era permitido a estes sujeitos nem a sua lembrança, para uma sensibilização seguida de uma preocupação, que levaria, segundo Ariès (1981), as crianças ao isolamento em relação à vida dos adultos.

AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA NA MODERNIDADE

Nos séculos XVI e XVII iniciam-se mudanças nos costumes com base na reforma moral e religiosa. É neste período que crescem as reflexões sobre a natureza e importância da infância. Questões como inocência, impureza, fragilidade, fraqueza, imperfeição passaram a ser aspectos centrais para moralistas, educadores, religiosos e juristas. Ariès (1981, p. 85) comenta que “[...] de fato, foi nessa época que se começou realmente a falar na fragilidade e na debilidade da infância”.

A ambivalência nos sentimentos com relação à criança aponta para duas posturas do adulto, uma de brincadeira e encantamento ligado à aparição e outra de disciplinamento e cuidados ligados ao sentimento de fragilidade. Estes conceitos repercutiriam consideravelmente nas formas de relacionamento da criança com o mundo, e instituições como a família, a escola, a igreja iriam ditar as ações dos adultos para com as crianças. Vemos, portanto, além de um respeito à particularidade infantil, um novo sentimento, um novo conceito e uma nova preocupação e interesse pela infância.

O mundo passou então a ser visto como muito arriscado para que seres tão inocentes fossem contaminados pelos seus vícios. As ideias de inocência e fragilidade foram associadas ao caráter de preservação, a um sentimento de proteção e a uma crescente preocupação com a educação e o desenvolvimento moral, que deveria ser de responsabilidade da escola.

AS IDEIAS DE IMPUREZA, INOCÊNCIA E FRAGILIDADE

O interesse pela criança e por sua educação encontra no paradoxo impureza e inocência a fonte das preocupações dos estudiosos do comportamento infantil. Essas ideias contraditórias são heranças de um período considerado dos grandes dualismos na história da humanidade, que deixou à criança as dicotomias anjo – demônio, pecadora–inocente. Foram estas representações que deram ao adulto o poder de dizer e agir sobre a criança.

Nessa visão dual a influência do Cristianismo se fez presente e retirou a paporicação e as brincadeiras direcionadas à criança e as substituiu por uma educação moral, que tomou proporções surpreendentes e contribuiu para que os conceitos de inocência e fragilidade fossem considerados como verdades universais acerca da infância.

Para Heywood (2004), a doutrina cristã do pecado original, na qual está ancorada a ideia de impureza infantil, impingiu à criança a condição de nascer em pecado e por isso vista como inclinada aos desejos e vontades; sua fraqueza poderia fazê-la ceder ao mal. Essa ideia foi apresentada por Santo Agostinho (354 - 430) no século IV. Sua crença está baseada na compreensão de que todo o problema teria começado com Adão e Eva pela mancha do pecado, que seria transmitido a todos pelo ato da criação, e só o batismo poderia retirá-la. A concepção de a criança nascer pecadora perdurou até o século XII.

A ideia de inocência infantil também está ligada a Jean Jacques Rousseau (1712–1778) que, segundo Heywood (2004), defendeu a noção de inocência original da criança, oposta à da tradição cristã, do pecado original. Esse autor acreditava que a criança nascia inocente e a sociedade a corrompia. Viu na criança um ser que possui características próprias, que corresponde a cada fase ou etapa da vida, reforçando a ideia da existência de diferenças nas formas de agir, pensar e raciocinar da criança em relação ao adulto. Rousseau foi um dos grandes destaques do século XVIII nos estudos da infância. Heywood (2004, p.51) afirma que “[...] a associação da infância à inocência tornou-se profundamente arraigada na cultura ocidental, especialmente após os românticos deixarem as suas marcas, no século XIX”.

A compreensão da criança como tábula rasa surge no século XVIII com John Locke. Para Heywood (2004), Locke lança a ideia da criança como um papel em branco, que poderia ser moldada de qualquer maneira pelo meio externo. A importância da observação do comportamento infantil e o respeito às características correspondentes a cada idade foram aspectos enfatizados por Locke, que percebia a criança como fraca e devia desenvolver a razão. Para Heywood (2004), essas ideias suscitaram questionamentos às concepções de criança, ao considerar que esta não nascia nem boa nem má, cabendo à educação promover a sua aprendizagem.

As noções de fraqueza e fragilidade desenvolvidas sobre a criança a destituiu de qualquer ideia que pudesse ser associada à ação ou independência e dotou o adulto de uma capacidade de formar moralmente a criança por meio de uma disciplina rígida, em que a escola passou a ser o espaço de ensino, vigilância e controle deste sujeito, por ser visto como incapaz de agir com racionalidade.

O novo conceito de infância veiculado desde o século XV foi atrelado a um processo de valorização da educação escolar e uma tendência de isolar a criança do meio adulto “[...] passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 194). É neste sentido que escola, família, eclesiásticos, dentre outros, com o objetivo comum de uma educação disciplinar, irão preparar a criança para uma vida bem diferente daquela até então existente. Agora o aprendizado de regras, normas, a imposição de limites, a correção, a censura e a obediência, serão as bases de sua formação, sempre acompanhadas pelo olhar adulto.

Essas transformações são reflexos das mudanças na esfera cultural, num momento de transição para a sociedade moderna, um momento de transformações históricas, sociais, políticas e econômicas, que modificaram os modos de relações das crianças com o seu meio, e o seu papel e função numa sociedade agora capitalista, na qual os modos de produção se modificam e passam a estar em dependência da ciência e, por isso, articulados com esta. A criança nessa nova realidade precisa se preparar para ser um futuro adulto racional e produtivo e para tanto ser educada com racionalidade e disciplina, sem papiricação, com base nas novas exigências sociais.

AS REPERCUSSÕES DAS CONCEPÇÕES SOBRE A CRIANÇA NA MODERNIDADE: CONCEITO, OBJETO, MODELO IDEAL

Algumas maneiras de se pensar a criança até aqui abordadas ainda perduram na atualidade, como por exemplo a ideia de criança como um ser imperfeito, imaturo, que precisa se tornar como o adulto. Esse pensamento influenciou muitos estudos sobre a infância, cuja centralidade não estava naquilo que ela é, mas no que deve ser, e transformou a infância num período de preparação para a vida adulta.

De ser inocente a organismo incompleto, assim a criança foi ganhando definições, com os inúmeros estudos desenvolvidos a partir do século XIX, em áreas do conhecimento como a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Antropologia e outras. A criança passa a ser envolta pelas diversas correntes de pensamento, que buscavam explicações sobre a natureza humana. Questões referentes ao que é inato e o que é adquirido servem de modelos explicativos sobre a natureza da criança e de base para ações educativas. A consciência de que os primeiros anos de vida são os mais adequados para se aprender se consolidava. Assim, um longo caminho se abre na produção de conhecimentos sobre a criança e a coloca como objeto de estudo no século XX.

Foi a partir do século XVIII, num processo de grandes mudanças sociais, econômicas e culturais, que as formas de se pensar a criança se modificaram e conseqüentemente as relações destas com o meio social. As escolas passaram a se organizar por idade, as crianças, já isoladas dos adultos, eram preparadas para o futuro, para o progresso da nova sociedade industrial. Os objetivos e as metas para a infância eram traçados tendo em vista a construção de um novo homem.

Vários temas foram desenvolvidos com o intuito de definir a infância, e esta passou a ser vista como um período delimitado pela idade, com características biológicas específicas que implicam uma imaturidade diante e dependência do adulto. Enfim, um ser que precisa de proteção e cuidados devido a sua inocência, a sua fragilidade, a sua incapacidade de se mover no mundo. Agora, a melhor opção é o enclausuramento, o distanciamento dos adultos e uma relação baseada na superioridade do mais velho.

O advento das sociedades modernas, as mudanças no sistema econômico e o poder dado à ciência neste modelo de sociedade colocaram a criança a serviço da ciência para a sua dominação, ou melhor, para a produção de um adulto perfeito. O interesse teórico pela infância na modernidade reduziu a criança a objeto de estudo. Ela deve ser testada, observada, avaliada, experimentada, para se transformar num conceito, num ser homogêneo e universal em suas especificidades: inocente, sagrada, frágil, imatura. Assim, a criança foi registrada com o olhar do adulto influenciando os modos de percebê-la.

A criança na Modernidade se constituiu mais como uma abstração do que como um ser concreto, histórico, que se relaciona, que interage e não só reage e obedece. Os conceitos até aqui abordados desnudaram a criança, a despiram de sua dimensão social, isolaram-na de suas condições concretas de existência, da relação que há na sua constituição de sujeito, dos aspectos culturais, de classe, de gênero e étnicas.

O homem racional, ser pensante, que foi delineado pela cultura ocidental, não permitiu que a criança fosse pensada da mesma forma que o adulto. A esta restou lutar para conquistar a razão, para ser adulta. Ao adulto coube o estatuto de sujeito racional, à criança coube o de vir a ser. Numa sociedade da racionalidade, as ações educativas deveriam estar articuladas às condições de desenvolvimento econômico, e os sujeitos infantis deveriam ser desenvolvidos para serem úteis e produtivos. A criança passa a ser vista como um sujeito cognitivo, com potencialidades para aprendizagem, e, nesse processo de aprendizagem, vai evoluindo a níveis cognitivos mais elevados.

Essas ideias orientaram e conduziram (e ainda orientam) ações e percepções sobre a criança. Ideias estas que são construtos culturais e que delineiam o fazer docente, pela ênfase atribuída à cognição infantil, em vista de prepará-la para a vida em sociedade.

A ênfase da ciência, da escola, nos aspectos cognitivos em detrimento de outras características presentes na criança, demonstra o quanto a preocupação com a infância na modernidade esteve atrelada à ideia de progresso e de preparação para o futuro.

Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como

uma construção do sujeito mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de assujeitamento da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico (SOUZA e PEREIRA, s/d, p. 03).

Os significados atribuídos à criança a transformaram num ser a-histórico, a-social e a colocou em suspenso, ou seja, os conceitos a-históricos de criança transformaram a infância num período isolado das questões sociais e culturais de seu tempo. A criança foi produzida, transformada pelo conhecimento científico em um modelo, em objetivos, naquilo que está por vir, no que ela pode desenvolver e em como o meio deve agir para se alcançar o modelo de sujeito traçado pela racionalidade técnica.

Para Heywood (2004), as sociedades baseadas em interesses diversos sempre quiseram impor uma imagem de infância refletida na existência de uma natureza ou essência, o que conduz a uma homogeneização e imutabilidade do conceito, desconsiderando as diferenças de tempo e de espaço na sociedade, bem como as culturais, as sociais, econômicas, de gênero, de raça.

Este autor nos lembra que há um movimento presente na construção de imagens de infância e das suas formas de ser que não é linear, pois essas imagens podem se apresentar em vários momentos históricos, possibilitando para as sociedades a assunção e a circulação de visões conflitantes a respeito da criança, como as que já foram aqui tratadas.

Nesse sentido, é imprescindível compreendermos que o grande movimento da ciência moderna em conhecer o homem e aquilo que lhe é peculiar trouxe à criança um papel central na sociedade ocidental, como aponta Kramer (1996, p. 25) “[...] o fato é que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico [...]” e se tornou um campo fértil de estudos, no qual as diversas áreas do conhecimento estabeleceram verdades sobre ele. Uns, dentro de uma perspectiva mais ampla, em que as dimensões sociais, políticas, ideológicas, se fazem presentes, permeando as investigações; outros partem de uma visão mais restrita, ou seja, centram-se nas especificidades dos sujeitos infantis.

São, portanto, as dimensões cultural, social e histórica da criança que precisam ser consideradas, pois, numa sociedade desigual como a nossa, as condições concretas de vida das crianças interferem

diretamente nos modos de se viver a infância. É por isso que é mais coerente afirmar, na contemporaneidade, que há multiplicidades de infâncias e diferentes modos de ser criança.

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DAS CULTURAS INFANTIS E DAS MULTIPLICIDADES DE INFÂNCIAS: DE UM CONCEITO ABSTRATO A SUJEITO CONCRETO

O século XX foi marcado por uma crescente produção de estudos sobre a infância e por diversas concepções teóricas nesta direção. Desse movimento, ficou a constatação de que as ideias que temos de criança mudam, tomam diferentes contornos, de acordo com o movimento histórico.

De certo, as visões de infância que circulam desde a antiguidade são múltiplas e estão relacionadas com os interesses políticos, econômicos, religiosos e sociais de cada época. No entanto, algumas posturas em direção à criança parecem não ter se modificado ao longo da história, apesar da importância que lhe fora atribuída. Os exercícios do poder, da hierarquia, da obediência, da submissão, do mando, ainda são direcionados às crianças; estas continuam como um alvo perfeito para práticas autoritárias por parte de instituições como a família e a escola.

Os avanços teóricos são evidentes. Kramer (2003) defende um conceito de criança como um sujeito histórico e social, produtor de cultura. Discorda das ideias que defendem uma essência infantil, que coloca todas as crianças num patamar de igualdade, independente das condições históricas e sociais que vivem. Lembra-nos que a dependência da criança com relação ao adulto é fato social e não natural, pois existe uma relação de poder entre adultos e crianças por inúmeras razões que estão relacionadas a aspectos ideológicos em nossa sociedade. Todas essas questões apontadas pela autora são inquietantes, pois vivemos num cenário cheio de desafios para os que trabalham com a criança, que nos leva a duvidar das nossas próprias imagens construídas, principalmente quando tiveram como base conceitos totalizantes e universais sobre a infância.

O entrelaçamento dos aspectos políticos, econômicos e culturais, denotam as enormes disparidades nas vivências de crianças no mundo

todo “As infâncias estão hoje profundamente divididas pelos valores, pela riqueza ou miséria, pelo caos político ou relativa estabilidade” (STEARNS, 2006, p. 201), não havendo, portanto, lugar para conceitos e imagens homogêneas de infância, pois a realidade diferencia as experiências dos diversos grupos infantis.

A concepção da criança como sujeito histórico e social, produtora de cultura é bem recente, e não foi suficiente para que os sujeitos infantis fossem retirados do silenciamento a que foram historicamente submetidos, pois a maioria dos estudos estava longe de considerar a criança como um sujeito que para ser conhecido precisa ser ouvido. A ênfase recaía mais nos saberes sobre a infância.

Demartini (2002) lembra-nos da importância de aprendermos a ouvir as crianças, de escutar as suas vozes, do estabelecimento do diálogo com estes sujeitos, pois cada vez mais escutamos por parte daqueles/as que convivem e trabalham com crianças sobre a incapacidade de entendê-las; fruto de um processo de distanciamento entre adulto e criança provocado pela modernidade.

A proclamação legal da criança como sujeito de direitos (Constituição de 1988), o reconhecimento como sujeitos que possuem especificidades, como grupo social diferenciado, por possuírem cultura e experiências diferentes das do adulto, não garantiu a estes sujeitos a sua participação, a sua inclusão como sujeito social nos diálogos estabelecidos nos diversos espaços de convivência social, e também nas pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

A concepção de criança como ator social, como sujeito participativo, só iria despontar a partir da década de 1990, com o interesse maior das Ciências Sociais nas diversas formas de ser criança, com a focalização na própria criança e em seu contexto de experiência social. É o que podemos chamar de ocupação pelas crianças de um novo lugar social, onde estas saem do anonimato e da condição de objetos de estudo para a condição de sujeitos.

No final da década de 1990, o campo da Sociologia, mais especificamente o da Sociologia da Infância, vê nos processos de socialização infantil a fonte para se estudar a criança concretamente, mas não mais como objeto distante e isolado - a busca agora é por uma infância desnaturalizada, que possui uma natureza sociocultural

e política, como a de todos os sujeitos, sejam adultos, crianças, adolescentes ou idosos.

A Sociologia da Infância propõe a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente de construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas. Porém, mais do que isso, a Sociologia da Infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 02).

A Sociologia da Infância aponta para a análise das dinâmicas de relações sociais das crianças com as mais variadas situações de vivência, e não mais só na escola ou na família “[...] esta já não é mais considerada como algo maleável que a moral e a autoridade moldariam, mas como um parceiro com o qual é preciso negociar” (SIROTA, 2001, p. 09). Essa visão coloca as crianças como um grupo social em si, como atores sociais. Esse campo de estudos defende a ideia de não se construir mais discursos sobre a criança, independente da sua dimensão social, da sua situação concreta de vida e da sua condição de sujeito ativo:

Não se trata aqui de simplesmente opor uma ideologia subjacente da proteção a uma ideologia da autodeterminação, mas trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela (SIROTA, 2001, p. 18).

A busca da construção de um outro olhar e de uma nova postura em direção à criança sugere que esta não seja vista sob a expectativa do adulto e que seus estudos não se tornem um estudo das ações do adulto sobre a criança. Assim, deve-se compreender o que ela pensa da sua realidade e acima de tudo acreditar na sua capacidade de dar opiniões de dialogar sobre temas variados, de exercitar o direito de falar e de ser ouvida, ou seja, acreditar que elas podem dizer algo sobre si mesmas. E é neste sentido que defendemos a inclusão social da criança como ator social, como sujeito

que vivencia, apreende e interpreta a realidade em que está situada e que, portanto, precisa ser ouvida. É nesse sentido que Quinteiro (2003) fala da emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil.

A referida autora destaca o crescimento que nas duas últimas décadas teve nos estudos sobre a infância no Brasil, porém alerta que existem ainda poucos estudos sobre a infância como condição social da criança. Isto porque, para Quinteiro, os estudos no país:

Nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de “adulto em miniatura”, e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (2003, p. 05).

A realidade apresentada por Quinteiro (2003) relembra que os modos que percebemos as crianças refletem no lugar dado a elas nas pesquisas sobre os diversos temas das inúmeras áreas do conhecimento. É por isso que muito se diz sobre elas, todos/as falam e se interessam por elas. No entanto, são poucos os que as consideram importantes para o conhecimento da realidade.

Conhecer a criança a partir de si mesma é o diferencial das propostas e estudos que a defendem como ator social, como sujeitos do processo de socialização. Segundo Montandon (2001), alguns estudos atuais se centram não somente nas instituições dirigidas às crianças, mas também nas relações entre gerações, nas relações entre crianças, e a criança como um grupo de idade. Tais estudos permitem o adentramento numa infância vivenciada em sua complexidade e apontam para a existência de uma pluralidade de infâncias.

Pesquisas recentes⁶ que tomam a criança como ator social e a infância como categoria social procuram entender este grupo a partir

6 Destaco os estudos de Ângela Borba (s/d): As culturas de infância nos espaços-tempos do brincar; Silvia Cruz (s/d): O que pensam as crianças acerca da sua experiência educativa; Fernanda Muller (2003): Infância nas vozes das crianças: culturas infantis trabalho e resistência; Altino Filho (2006): Crianças e adultos: marcas de uma relação; Tatiana Pacheco (2008): Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência.

de seu contexto sociocultural, analisando as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, bem como as suas percepções e desejos sobre a escola.

Os resultados destes estudos apresentam a complexidade presente nas relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, em que não estão baseadas somente na obediência e na aceitação do que lhe é imposto. As crianças não criam apenas estratégias de resistências para lidar com as imposições, mas também mecanismos que as tornam menos frustradas nas interações e nas formas de compreender o mundo “[...] elas não são meras receptoras de cultura. Pelo contrário, elas criam seus próprios significados a partir das determinações externas, sejam estas, inclusive os limites da sala, do pátio” (MÜLLER, 2003, p. 12).

Os/as autores/as ressaltam que na maioria das relações estabelecidas com os adultos, as crianças não são vistas como participantes ativos do processo educativo. Os adultos tentam privá-las de suas expressões pelo controle e repreensão, tornando poucas as oportunidades que as crianças têm de se expressar, receber e dar explicações, de serem ouvidas, em função das grandes exigências e da prioridade atribuída ao silêncio, ao estar sentado/a, às filas e horários que não permitem barulhos, risos ou improvisações.

Ao analisar os processos de socialização entre crianças e entre estas e os adultos, Filho (2006) constatou que a forma como os adultos percebem as crianças refletem nas relações e nos modos como estes se dirigem a elas. As posturas diferenciadas dos adultos se baseiam ou na consideração das crianças como atores sociais, respeitando as suas especificidades ou em uma visão de criança como sujeitos homogêneos.

Este autor também destaca que as formas de relação das crianças com cada adulto exigem destas comportamentos diferenciados e nestas relações os sujeitos infantis não deixavam de manifestar os seus desejos, os seus pontos de vista e necessidades “[...] As crianças pesquisadas mostravam, em seu convívio diário, do que gostavam e do que não gostavam de fazer nos espaços/tempos da instituição” (FILHO, 2006, p. 22). O processo de socialização estudado pelo autor enfatiza a postura participativa da criança nas interações sociais, mesmo quando estas tinham como base a hierarquia e superioridade do adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade plural e de extremas desigualdades sociais como a nossa, em que a criança experiencia a sua infância no contexto sociocultural que está inserida, não cabe a ideia de uma infância universal, padronizada, e muito menos partir deste princípio para estudos ou práticas escolares.

Nessa perspectiva, a sua inclusão na sociedade, como ator social, e os seus processos de socialização são fundamentais para entendê-la, por não ser vista como mero absorvente passivo das suas experiências. Na sua relação com o mundo a criança participa, interpreta, dá significado às suas experiências. A imobilidade a qual a criança foi submetida historicamente deve-se também ao fato de uma visão adultocêntrica que, segundo Delgado e Muller (2005), contribuiu para o predomínio do olhar adulto nos estudos sobre as culturas infantis e para a ausência das vozes das crianças nas pesquisas.

A ruptura que as autoras propõem nos faz refletir o quanto as culturas infantis foram negligenciadas, ignoradas, negadas, excluídas dos estudos, das pesquisas e dos processos de participação social. O quanto não foi dada importância às suas vozes como fontes para se conhecer os mundos sociais e culturais da infância.

Faz-se necessário refletir o que cada grupo e cada cultura almejam para as crianças. Desnaturalizar a infância, ver as crianças como sujeitos infantis e não infantilizados - essa postura leva ao seu silenciamento, à incapacidade de criar, dizer, fazer. Portanto, para exercerem os seus direitos, é preciso que lhes sejam concedida a palavra, é preciso que sejam sujeitos. Sem dominação, com educação.

As crianças não vivem alheias a este mundo ou num mundo à parte; os adultos que construíram modelos e modos de vivência idealizados para a infância. É num mundo plural, diverso e desigual que estes sujeitos vivem e se relacionam, e ao interagirem com este mundo imprimem nele suas marcas e deixam-se por elas se constituírem. Por isso, a importância de não isolar as crianças das questões sociais e culturais e da escola perceber e se relacionar com elas como atores sociais, como sujeitos ativos na sua educação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 01-17.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35 n.125. São Paulo, mai-ago, p. 161-179, 2005.

FILHO, Altino José M. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: FILHO, Altino José M. [et al]. **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 13-37.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da idade média a época contemporânea no ocidente. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. s/v, n.112, p. 33-60, mar. 2001.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: **26º Reunião Anual da Anped**. GT07. Poços de Caldas, p. 01-17, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 22/08/2006.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil. In: **26º Reunião Anual da Anped**. GT14. Poços de Caldas. p.1-16. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16/03/2007.

_____. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: _____. **Por uma Cultura da Infância**: metodologias

de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**. V.26, n. 91. Campinas: SP. p. 361-378, mai-ago, 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. s/v n.112. São Paulo. p. 07-31. mar., 2001.

SOUZA, Solange Jobim &; PEREIRA, Rita Marisa R. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. S/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 27 jun. 2007.

STEARNS, Peter N. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

**A LEITURA LITERÁRIA E O
MÉTODO RECEPCIONAL: POSSIBILIDADES
DE RECEPÇÃO DAS OBRAS “A CRUZADA DAS
CRIANÇAS”, DE BERTOLT BRECHT, E
“FUMAÇA”, DE ANTÓN FORTES**

*The literary reading and the recepcional method: possibilities of
reception of the books: “A cruzada das crianças”, by Bertolt Brecht,
and “Fumaça”, by Antón Fortes*

*Alexandre Leidens¹
Fabiano Tadeu Grazioli²*

Recebido em: 19 abr 2016

Aceito em: 23 jul 2016

RESUMO

Este trabalho procura elucidar o Método Recepcional para o ensino de Literatura no Ensino Médio, abordando-o tanto em uma perspectiva teórica quanto prática e, posteriormente, propondo uma sequência didática a partir das orientações do método ancorada em fatos históricos tratados pela literatura, tematizados na Segunda Guerra Mundial e no Holocausto. Para isso, são discutidos os pressupostos teóricos do método, bem como as justificativas e fundamentos para sua aplicação, subsidiando-se da Estética da Recepção e tendo em vista a formação leitora coerente, sistemática e assistida do estudante por meio da ampliação do seu horizonte de expectativas. Acredita-se que apresentar uma proposta didática a partir do método, visando à emancipação dos estudantes e

1 SESC - Serviço Social do Comércio - Unidade de Francisco Beltrão. Licenciado em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim. Orientador de atividades: Letramento, no SESC de Francisco Beltrão. E-mail: xandyleidens@hotmail.com.

2 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim. Doutorando em Letras na Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Letras pela mesma instituição. Professor do Departamento de Linguística, Letras e Artes da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim/RS e da Faculdade Anglicana de Erechim/RS. E-mail: tadeugraz@yahoo.com.br.

utilizando-se de temas que lhes despertam interesse seja um quesito facilitador para o professor e fundamental para os estudantes entenderem como e porque a leitura e recepção literária são importantes.

Palavras-chave: Método Recepcional. Horizonte de Expectativas. Leitura Literária.

ABSTRACT

This work seeks to elucidate the Recepcional Method for Literature teaching at High School. It approaches the matter both in theoretical and in a practical perspective. Then, it proposes a didactic sequence from the method based on the orientation of it. This work is anchored in historical facts presented by the Literature in which they talk about World War II and the Holocaust. Thus, it is discussed the theoretical assumptions of the method as well as the reasons and grounds for its application. This work brings about a contribution from the Aesthetics of Reception and it has as an objective a consistent reader training, in a systematic and assisted way. So, the student is able to open his horizon of expectations. It is believed that presenting a didactic proposal from the method aims the emancipation of the students and it uses themes which call their attention. This is a facilitator item for the teacher and mainly for the students understand how and why reading and the Literary Reception are important.

Keywords: Recepcional Method. Horizon of Expectations. Literary Reading.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o ensino de Literatura está ligado a uma perspectiva positivista, com forte teor histórico e social, baseando-se, geralmente, em uma visão unívoca dos fatos, das obras, das correntes e escolas literárias, dos cânones, da Literatura em si. Por essa razão, não causa espanto o pouco – ou nenhum! – espaço dado, nas escolas brasileiras, ao Método Recepcional, sistematizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993) e difundido por meio da obra “Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas”.

No Ensino Médio, principalmente, não é comum a adesão dos estudantes à leitura e às discussões literárias, bem como à busca pela

leitura, sobretudo a dos clássicos da Literatura, tanto brasileira como estrangeira. A metodologia predominante hoje em dia para o ensino de Literatura tende a criar uma visão maniqueísta dos livros literários, dada a forma como são tratados os clássicos ou os autores de leitura “obrigatória” em sala de aula. De um lado, a obrigatoriedade que faz os jovens enxergarem obras de qualidade estética como enfadonhas, rançosas, chatas, velhas e de leitura complicada, que servem apenas para situar-nos em alguma época da história e para passar de ano ou no vestibular. De outro, e sobretudo pela falta de contato com elas no Ensino Médio, as demais obras, preferencialmente as contemporâneas, que aos olhos dos estudantes parecem ser mais apetecíveis à leitura e ao deleite, seja pela temática, seja pela linguagem.

A problemática no ensino da literatura, contudo, não tem origem somente quando o estudante inicia o Ensino Médio. A literatura infantil e juvenil, no Ensino Fundamental, muitas vezes aparece ligada a atividades pedagógicas que objetivam apenas ensinar algo ou alguma virtude às crianças de modo padronizado, sem sequer especular sobre a importância da leitura de obras com valor literário para o seu desenvolvimento humano e intelectual. Essa visão, totalmente ligada a uma dimensão utilitária da literatura na escola, culmina, no Ensino Médio, com a metodologia que apontávamos acima, e, por meio de uma metodologia do Ensino da Literatura fracassada na Educação Básica, o jovem brasileiro passa pela escola sem se beneficiar, de fato, da leitura literária. Outro entrave encontramos nesse contexto ao percebermos que, embora muitas proposições sejam desenvolvidas, aplicadas e divulgadas, são poucas as que saem do meio acadêmico e chegam até a escola, que se mantém aquém de muitas possibilidades de aperfeiçoamento na metodologia de ensino de literatura.

Não podemos negar que, nas últimas décadas, professores, estudiosos e pesquisadores começaram a defender o espaço privilegiado que a Literatura Infantil e Juvenil tem por direito, seja na escola, seja no mercado editorial. Subsidiando essa afirmação, existem, hoje, diversas pesquisas que revelam ser a obra literária muito mais eficaz para o crescimento do jovem leitor do que livros infantojuvenis que sustentem um tom normatizador e conformador. Também não ficaram, os pesquisadores, apenas questionando e avaliando a consistência e o

valor literário da obra que é apresentada ao leitor. Foram além, criaram metodologias para o trabalho com a literatura em sala de aula. Um exemplo disso é a obra já citada, na qual as autoras se empenharam em elucidar cinco métodos para o Ensino da Literatura, os quais podem ser utilizados em qualquer nível de Ensino. São eles: Método Científico, Método Criativo, Método Recepcional, Método Comunicacional e Método Semiológico. O conhecimento da obra e, portanto, dos métodos é, a nosso ver, fundamental para as ações de qualquer mediador de leitura, principalmente os licenciados em Letras e Pedagogia.

O foco deste trabalho é o Método Recepcional, como já anunciado. No decorrer das próximas páginas elucidaremos tal método e buscaremos em aspectos fundamentais da Estética da Recepção – principalmente a partir dos estudos de Regina Zilberman (2012) – a explicação de sua base teórica. Na sequência, proporemos uma exemplificação de aplicação do método em questão, seguindo as etapas arroladas por Aguiar e Bordini, utilizando-nos das obras “A cruzada das crianças” (2014), de Bertolt Brecht, e “Fumaça” (2011), de Antón Fortes, esta última distribuída às escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola, edição 2014. Essas obras tematizam a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, temas de relevância histórica inquestionável para o jovem leitor e que flertam com o Método Recepcional na sua proposta, nos seus princípios.

As análises apresentadas neste artigo possuem abordagem qualitativa, sendo de natureza aplicada, propondo saberes para aplicação prática. Quanto ao objetivo proposto, o estudo enquadra-se como exploratório-descritivo e o procedimento técnico envolve pesquisa bibliográfica e documental, partindo de conhecimentos já produzidos para explorar o *corpus* do estudo: as obras “A cruzada das crianças” e “Fumaça”.

MÉTODO RECEPTIONAL: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Uma obra literária não é apenas um índice para uma análise ou contextualização histórica. Portanto, não deve ser trabalhada como se isso fosse. Embora possa ser utilizada para conhecimento, pesquisa e

desenvolvimento histórico, a obra literária é muito mais do que apenas uma fotocópia de sua época: ela pode atravessar o seu espaço-tempo para ganhar sentidos vários e até adversos, de acordo com a recepção, visão e postura do leitor. Ainda assim, devemos ressaltar que ela já é uma leitura dentre muitas do seu tempo, praticada pelo autor, que pode ou não ter sido fiel aos hábitos e costumes de então, pode ou não ter inserido ou omitido alguns aspectos que considerou desnecessários para a obra escrita. Enfim, se puséssemos a obra literária apenas como um constructo histórico, estaríamos descartando todo o seu valor literário, estaríamos deixando-a nua, como se não precisasse que nós a completássemos, a vestíssemos e, posteriormente, em uma nova leitura, trocássemos a sua vestimenta, pois a obra nunca está completa, de tal forma que, a cada leitura, podemos vesti-la de forma diferente, enxergá-la de maneira até oposta. É esse aspecto que não pode ser esquecido no ensino de literatura e que é deixado de lado quando a observamos apenas historicamente. A obra é um pequeno recorte do real que deve ser considerada pelo valor que tem em si, como obra, como texto, como a arte da palavra, em todos os níveis de ensino.

O texto, na obra literária, atua como um mediador entre o leitor e o mundo. No movimento de leitura de uma obra, o indivíduo passa por um processo inevitável: o de se desligar automaticamente do mundo real e adentrar, desde que ele esteja preparado e aberto para isso, o mundo da ficção, da literatura. Isso evidencia uma substituição momentânea da realidade, na qual o real deixa de ser o mundo em que o leitor vive e está familiarizado ou acostumado para imergir no mundo da ficção, que ele adentra sem conhecer. Imerso nesse novo mundo, o indivíduo começa a perceber, a observar, a analisar o universo apresentado pela obra, o recorte que o autor fez do real. À narrativa, à obra literária, cabe a característica de maior eficiência no trato, na transformação, na reconfiguração do real. O leitor, então, atua de forma a afastar-se do mundo real, renegando-o pelo breve momento da leitura, de maneira que esse distanciamento traça uma expectativa de leitura do mundo mais interessante do que a real.

Em outras palavras, embora a obra escrita, de um lado, signifique a possibilidade de o indivíduo se integrar ao meio e melhor compreendê-lo, de outro, ela estimula a renúncia ao contato material e concreto,

denegrindo as qualidades deste ao negar-lhe os atributos de plenitude e totalidade (ZILBERMAN, 2012, p. 18).

Sendo assim, o ato da leitura indica a possibilidade de o indivíduo viver, observar e analisar a realidade através de uma perspectiva de mundo diferente da sua, desconhecida até então e encontrada no texto. Ele abandona, pelo tempo da leitura, a sua própria disposição e passa a se preocupar com algo que nunca experimentou, de modo a vivenciar a alteridade com protagonismo, sem perder, no entanto, as orientações do seu plano de fundo: o real (ZILBERMAN, 2012).

Mesmo abarcando essa entrada em outro mundo, mais valioso e menos efêmero, que é o da literatura, não pode o leitor, de forma alguma, assumir uma postura de passividade perante o texto. Esse é um pressuposto fundamental para a leitura, tão importante quanto estar aberto e preparado para entrar no mundo da ficção. O leitor que se mantém passivo diante de uma obra literária não colabora para que ela se complete, fica inerte em frente a um mundo que precisa de sua participação, de sua manifestação. Se retomarmos a metáfora utilizada anteriormente, esse leitor é justamente o indivíduo que deixará a obra nua, não a vestirá, nem fará esforço para isso. Vestir a obra é completá-la. Ademais, da mesma maneira que uma vestimenta não é perfeita para todos os momentos, a obra literária também nunca estará completa nem será definitiva – sempre poderão existir novas possibilidades de leitura a partir do texto escrito.

Percebemos, dessa maneira, a amplitude e a fundamentação primeira de uma obra literária. Não sendo ela uma trama fechada e intransitiva, embora imutável enquanto projeto escrito, não faz outra coisa senão fornecer apenas rotas e sinais ao leitor, de tal modo que ele deve segui-los e, na medida do possível, desvendá-los. O texto, então, depende dessa disponibilidade do indivíduo em reunir os aspectos que lhe são dados, desenvolvendo uma sequência ou um encadeamento de imagens e acontecimentos que termina na construção do significado da obra. Isso acontecerá na imaginação do leitor, após ele “absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, resumir o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente” (ZILBERMAN, 2012, p. 44). Essas aberturas para a

inserção e movimentação do leitor dentro do contexto do mundo da ficção são exatamente os fatores decisivos no que tange à completude de uma obra; entretanto, a sua abertura é de tal modo perene e eficaz que o leitor pode completá-la de maneira adversa em uma segunda leitura, ou ainda em uma terceira, e assim sucessivamente.

O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro, se sua visão é correta. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar no preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas (ZILBERMAN, 2012, p. 43).

Necessário para que isso aconteça é, também, uma observação, análise e reflexão do leitor. Muito embora essa ação possa pender a um reflexo incondicionado, ele deve realizar a leitura, ou as leituras, observando a maneira de pensar ou de agir do personagem frente aos problemas ou conflitos que o afligem, avaliando o modo como a trama se desenha, os embates presentes na história e a maneira como se encaminham para o desfecho, o modo com que estão escritos, a sintaxe, a utilização das palavras. O leitor pode, inclusive, se colocar no lugar do outro, nesse caso, tanto do personagem como do escritor, questionando as ações e os acontecimentos dentro da história, seja na amplitude que forem. Baseando-se na série de reflexões que são possíveis a partir da leitura literária, o indivíduo, ainda, pode perceber que faz parte de um sistema que tem seus problemas e que está ligado direta ou indiretamente com as mazelas e infortúnios sociais, podendo o leitor, também, se notar como protagonista ou antagonista nesse meio.

O Método Receptional trabalha com essa abertura para leituras das mais diversas, desde que permitidas pelo texto, e vai além, estimula uma receptividade cada vez maior de textos literários e de complexidade crescente. Esse Método, diferentemente das metodologias correntes,

acredita no relativismo histórico e cultural, bem como na mutabilidade dos objetos, dentre eles, a obra literária. Como pré-requisito, o Método Recepcional reconhece o texto escrito para além do seu valor histórico e social, mas sim literário, além de prezar pela participação e capacidade do leitor em empreender as mais diferentes leituras e interpretações do texto literário.

Segundo os teóricos da Escola de Constança, a recepção é tida como uma “concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação de estética da recepção” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 82). Ingardem e Vodicka iniciaram os estudos na perspectiva apontada. Ingardem, conforme destacaram Aguiar e Bordini (1993), afirma que a obra literária é uma estrutura linguístico-imaginária, permeada por pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais. Durante a leitura ou a escrita esses pontos são atualizados e tornam-se objeto estético do leitor. Vodicka, também em conformidade com as autoras citadas, se ocupa de aspectos relacionados à sensibilidade, acredita ele que a obra seja um signo estético que se volta ao leitor e que exige uma reconstituição histórica da sensibilidade do público para entender como a obra se concretiza.

A concretização, nesse caso, seria operada por meio de avaliações que o leitor atribui à obra-signo em sua consciência a partir de determinada norma estética vigente. Por isso, as concretizações de um texto se modificariam constantemente, segundo a sociedade avaliasse naquele momento a obra e seus lemas e procedimentos estruturais (VODICKA apud AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 82).

Percebemos que o sistema estético em voga no momento inter-vém claramente no julgamento do leitor sobre a obra, atuando como um agente influenciador nas decisões e até nas leituras então possíveis; entretanto, como esse modelo estético se modifica com o tempo, as avaliações do leitor tendem a mudar também, na medida em que isso acontece. Vodicka, dessa forma, corrobora a defesa da perspectiva da mutabilidade dos objetos, antes mencionada.

As ideias de Vodicka renderam outros estudos e foram reestruturadas posteriormente. A concretização como um processo de

interação entre o leitor e o texto foi retomada por teóricos posteriores. O texto é uma pauta, então todo o não dito e o que foi omitido estabelecem espaços cujo leitor deverá interferir, criando e dialogando com o texto, sem que nenhum dos dois se sobreponha ao outro. Todavia, esse é um diálogo incerto, pois a obra não permite que o leitor saiba o quanto são acertadas as suas apreensões sobre ela.

Sob esse aspecto, Iser (1996) trabalha com a possibilidade de se criar um quadro de referências que permite essa comunicação entre leitor e texto, reafirmando, entretanto, que durante o diálogo isso não é possível, é antes preciso um reagrupamento e uma reestruturação do código, uma vez que o que rege tal código está fragmentado no texto. Ilustrando esse pensamento, Aguiar e Bordini (1993, p. 82) afirmam que:

O quadro de referências que permite a comunicação entre dois parceiros sociais é constituído pelas indicações e perguntas que cada falante faz a seu interlocutor para assegurar-se de que está controlando a fluência comunicativa. Com a obra e o leitor isso não é possível, uma vez que a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa imobilizar seu imaginário para continuar o contato.

O exercício imaginativo que é preciso para o leitor continuar esse contato com a obra sem perder o seu eixo, sem desencaminhar-se da congruência do texto e da fundamentação de sua leitura é a finalidade primeira, por assim dizer, da literatura. Isso só é possível pela interação. A interação tem um pressuposto básico simples: texto e leitor devem fundir seus horizontes históricos para que haja comunicação. O problema, no entanto, é que esses horizontes históricos podem estar distantes, sem um ponto de encontro que seja eficaz para que a comunicação ocorra. Entendemos, assim, que texto e leitor, antes da leitura, já carregam seu horizonte histórico separadamente e, para que haja comunicação, devem encontrar pontos, mesmo que parciais, que possam se comunicar e, além disso, gerem a intercomunicação de um todo, necessária entre leitor e texto. De acordo com Aguiar e Bordini (1993), esses são nada mais do que os quadros de referências, chamados por Jauss de horizontes de expectativa.

Posteriormente, Zilberman (1982) elencou algumas ordens de convenções que são cruciais para essa comunicação e pelas quais o

leitor pode interpretar a obra. É, geralmente, por meio de uma delas – ou até mais que uma – que fazem, texto e leitor, essa ligação entre os seus horizontes históricos:

- Social: depende da posição social do indivíduo, dentro da hierarquia presente na sociedade;
- Intelectual: depende da sua visão de mundo, sendo proveniente, grosso modo, do término da sua educação formal e do seu lugar na sociedade;
- Ideológica: depende dos valores circulantes na sociedade em que vive e não consegue se desligar;
- Linguística: depende do padrão expressivo, que pode estar de acordo ou não com o padrão prestigiado socialmente. Tem relação com a educação e com o espaço social ocupado;
- Literária: depende das leituras já realizadas, bem como das preferências artísticas e do que é oferecido pelos meios de comunicação. Tem relação, também, com a educação.

Por último, Zilberman coloca uma ordem que pode influenciar na comunicação de qualquer uma das outras de forma relativa: a afetiva, que promove adesões ou rejeições das ordens anteriores. Isto é, dependendo da condição afetiva do leitor no momento, poder-se-á ter uma comunicação diferenciada para com as ordens acima, de maneira que poderá haver uma grande adesão quanto ao aspecto intelectual ao passo que uma vista rejeição quanto ao aspecto ideológico (AGUIAR; BORDINI, 1993). No entanto, como já dito, isso se inclinará à mudança, se a condição afetiva ou a leitura for outra.

A complexidade da perspectiva de horizontes na estética da recepção fica assim evidente. A fusão dos horizontes de expectativas é de suma importância para a comunicação entre texto e leitor e, também, obrigatória, “uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 83).

Nesse sentido, é importante ficar claro que o leitor já tem um horizonte de expectativa construído pelo que acredita, pelas convenções que aceita, além das suas leituras e vivências e, no ato da leitura literária, deverá ver seu horizonte de expectativas sofrer mudanças, de modo a expandir-se. Ou seja, o leitor, na medida em que conhece uma

nova obra, fará contato do seu próprio horizonte de expectativas com o horizonte apresentado pelo texto. Essa interação resultará na expansão do horizonte de expectativas do leitor, que o deixará mais preparado e mais sensível para receber novas leituras, de maneira a abrir novamente seu horizonte de expectativas em um movimento paulatino.

Mais especificamente, durante a leitura

[...] as reações do leitor são induzidas pela estrutura do texto, que contém indeterminações, bem como orientações, códigos, estratégias e comentários; mas o leitor participa da construção do texto quando traz para dentro dele seus próprios códigos. Dão-se, pois, dois tipos de concretização: a do horizonte implícito de expectativas proposto pela obra, intraliterário, e a do horizonte de expectativas extraliterárias, que balizam o interesse estético dos leitores. Da inter-relação do efeito condicionado pela obra com a modalidade de recepção trazida pelo público nasce o diálogo entre o texto e o leitor, a integração ou o conflito entre esses dois seres vivos (ZILBERMAN, 2012, p. 44).

Embora haja comunicação entre os dois horizontes de expectativas, da obra e do leitor, a expansão dar-se-á, predominantemente, pelo viés do estranhamento. É, sobretudo, a partir de uma obra que apresenta um estranhamento, se comparado ao que está o leitor acostumado, que vai o horizonte de expectativa do leitor se expandir. Ele deverá sentir uma quebra, ver que algo está destoando da amenidade na narrativa ou do modo em que está acostumado: continuasse assim o seu horizonte de expectativas não sofreria um alargamento. Portanto, a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por se oporem às convenções conhecidas e aceitas por ele (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Além disso, ressaltamos que se a obra apenas corrobora o sistema de normas, valores e crenças do leitor nada acontecerá, sua posição é e permanecerá sendo de conforto e seu horizonte de expectativas ficará inerte. A consagração de uma obra se dá, entre outros motivos, pela consecutiva abertura no horizonte de expectativas de sucessivas gerações, tornando-se perene. Iser, de acordo com Zilberman (2012), postula que obras literárias se tornam perenes porque têm uma estrutura muito permeável, cujo leitor de épocas distantes pode adentrar os

acontecimentos ficcionais apresentados e compartilhar um universo de alteridade ali presente.

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 84),

Obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais. Todavia, a obra emancipatória perdura mais no tempo do que a conformadora, devendo haver uma justificação para o investimento de energias psíquicas na comunicação que estabelece com o sujeito.

Isso evidencia uma aproximação do leitor com a obra de leitura difícil, cujo esforço para compreensão é necessário e fundamental, pois essa comunicação se dá por meio da tomada de consciência da distância entre as visões de mundo do leitor e as apresentadas pela obra. Esse aspecto pode ser auxiliado pela formação intelectual do leitor e pelas suas perspectivas estética e ideológica. Nesse meio, fica claro que quanto mais desafiadoras forem as leituras do indivíduo, tanto maior será a probabilidade de estar reformulando o seu horizonte de expectativas.

Assim sendo, não sem lógica, a exigência do leitor para com as obras que lê será cada vez maior, mais latente e crítica. Além disso, fica evidente também a função social da literatura, que só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social (JAUSS apud ZILBERMAN, 2012, p. 41).

O leitor começará, sem dúvida, a colocar em prática a alteridade que a leitura literária e a expansão de seu horizonte de expectativas proporcionam-lhe e, por conseguinte, estará mais preparado para receber as incongruências e conflitos de sua própria vida. Ademais, a literatura é o agente propulsor da emancipação do leitor. Nesse sentido,

A experiência de leitura pode libertá-lo [o leitor] de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se do horizonte de expectativa da vida prática histórica, porque não só conserva experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos

desejos, aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura (JAUSS apud ZILBERMAN, 2012, p. 41).

Como podemos observar, a emancipação do leitor é o maior êxito do Método Receptional e da leitura literária de um modo geral. As obras de arte, nas suas mais variadas formas, fazem com que o indivíduo, no mínimo, repense o mundo em que está inserido; todavia, a literatura vai além, apresenta um mundo alheio, mas não menos real nem menos vivo, que reapresenta e recobre toda uma perspectiva de observação e reflexão sobre a vida e a própria existência do ser e, ainda, modela, paulatinamente, a capacidade de inserção e reação do indivíduo dentro do literário, mas que se expande, consecutivamente, para o mundo real.

Por fim, acreditamos que manter as aulas de Literatura sob um viés histórico e unívoco impede o desenvolvimento do indivíduo no sentido de não permitir a sua emancipação. Uma vez que o objetivo principal do Método Receptional é o rompimento do horizonte de expectativa do leitor, o professor deve incitar a leitura de diferentes textos que propiciem ao estudante essa ruptura, bem como conhecer ou determinar o horizonte a ser rompido. Basicamente, o trabalho consiste na comparação entre o conhecido, o familiar e o novo e se dá com a participação ativa do estudante na forma de debates e discussões em grupo, ou mesmo individualmente, tanto de maneira oral quanto de forma escrita, subsidiado especialmente no seu questionamento.

Porém, para que isso se concretize, é preciso atingir alguns conceitos básicos com os estudantes. São eles: a receptividade, a concretização, a ruptura, o questionamento e a assimilação. A princípio, o leitor precisa estar aberto para receber o novo e conhecer algo diferente, ao passo que o professor fará a concretização, satisfazendo o horizonte cultural do estudante, apresentando-lhe um texto que apenas atualizará seus conceitos. A ruptura acontecerá no contato do leitor com outro texto que ultrapasse e se distancie de seus horizontes culturais e gerará, inevitavelmente, o questionamento dos seus conceitos, a reavaliação de suas necessidades e possibilidades como leitor, assim como a reformulação de suas ideias e comportamentos. Por fim, a assimilação acontecerá quando ele introduzir esses novos sentidos ao seu universo vivencial e ao seu horizonte cultural (AGUIAR; BORDINI, 1993). A operacionalização do Método Receptional a partir dessa sequência

didática é fundamental para o sucesso da metodologia e resultará, sem dúvida, no rompimento e alargamento do horizonte de expectativas do leitor. Mais especificamente, para o trabalho com o método na sala de aula, é imprescindível que sejam seguidas as 5 etapas, cujas especificações faremos depois de apresentarmos as obras a partir das quais exemplificaremos o método em questão.

“A CRUZADA DAS CRIANÇAS”, DE BERTOLT BRECHT, E “FUMAÇA”, DE ANTÓN FORTES: MEMÓRIA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Certo é não haver facilidade em representar fatos tão ultrajantes, sofridos e sórdidos como os proporcionados pela Guerra em um meio que, isoladamente, já trabalha com as percepções, a consciência, as memórias e os sentimentos como é a Literatura. Não apenas por essas questões, mas também pela delicadeza com que esse assunto de sequelas recentes e vivazes é tratado, é atípica a introdução de um tema como esse na literatura para jovens.

Não obstante, existem algumas exceções como “A cruzada das crianças” (2014), de Bertolt Brecht, e “Fumaça” (2011), de Antón Fortes. Brecht é um dos maiores dramaturgos do século passado e em “A cruzada das crianças” (2014) narra, na forma de poema, a travessia de um grupo de órfãos que fogem da destruição e tentam achar refúgio durante a Segunda Guerra Mundial, na esperança de chegar a um local seguro. Sem líder nem mentor, em um cenário de destruição e em pleno inverno, uma das crianças assume a condução dos demais, querendo não mais que salvar suas vidas. O grupo vai crescendo compulsivamente, até chegar ao número de 55 crianças e um cão. É justamente esse cachorro que dá esperanças de socorro a elas, pois pedem ajuda por meio de uma placa pendurada no seu pescoço, achando que o cão iria, dessa forma, achar alguém e conseguir ajuda; no entanto, o cão não volta e a ajuda não vem. Embora ancorado na experiência do próprio autor em relação à Guerra e aos rumores de que realmente houve uma peregrinação de órfãos durante esse período, o poema é ao mesmo tempo sensível e forte, emocionante e impactante. Além disso, as ilustrações de Carme Solé Vendrell, que enaltecem o desespero causado pelo frio e pela

dor, pela morte e pela destruição, colaboram positivamente para essas sensações. Enfim, Brecht produziu um belo texto que apresenta os horrores da Guerra na perspectiva dos refugiados, dos que não estão envolvidos diretamente nem compactuam com ela, mas sofrem suas consequências.

Antón Fortes, escritor galego, por sua vez, apresenta em “Fumaça” (2011) uma perspectiva um pouco diversa. A história acontece em uma narrativa envolvente dentro dos campos de concentração. O protagonista não nomeado descreve o que consegue entender de todos aqueles acontecimentos. É um inocente menino que foi levado com toda a sua família para os campos de concentração. Sua mãe e ele foram separados do pai, permanecem junto com outras tantas mulheres e alguns outros meninos, tão inocentes quanto ele, que têm medo, sofrem e choram. Alguns deles são levados do local e não voltam mais, ao passo que outros, como é o caso do protagonista, são colocados para trabalhar, fazendo o que podem para sobreviver e tornando-se responsáveis pelas suas tarefas. O menino demonstra sua inocência várias vezes durante a narrativa, acreditando no que a mãe lhe conta e refletindo, à sua maneira, sobre os acontecimentos que presencia. Os horrores passados pelo protagonista ficam evidentes; entretanto, ele procura seguir os conselhos de sua mãe: “Sempre levanto as mãos quando vêm guardas com pistola e com cães que mordem. Pior é quando nos levam ao pátio e enforcam pessoas. Mamãe me diz para fechar os olhos, senão mais tarde sonho com dragões” (FORTES, 2011, p. 22). Para se aliviar da história trágica que está vivendo, o menino relembra momentos bons vividos com o pai, com a família. Por fim, depois de somente obedecer e seguir as indicações de sua mãe até então, foi enganado por um guarda e acreditou que ele e o único amigo estavam sendo levados para tomar um banho. A narrativa termina justamente dentro das câmaras de gás, onde a escuridão não permitia ao narrador enxergar mais nada. Com a escuridão veio o medo e a mão do amigo foi seu último refúgio.

Essa narrativa é mais uma das que retratam as várias famílias destruídas pelo nazismo. Temas de decorrem deste tema central, tais como a solidão, a separação da família, a lembrança e a saudade estão no enredo. Todas essas características são impulsionadas no texto pela inocência do narrador. Um pequeno menino que mal consegue entender

o que está acontecendo e vai amadurecendo prematuramente dentro de um cenário de desastre e horrores, de sofrimento e desesperança, que agrega ao texto um caráter mais emocional e mais comovente. Decerto, aos olhos de uma criança que procura um sentido onde não há, evidenciando a alienação e a falta de razão das ações dos adultos e demonstrando a desumanização do ser humano, o descrédito para com os seus iguais, a falta de importância dada à vida, independentemente de quem seja aquela vida e de qual a sua raça, crença ou cor, o texto torna-se mais forte, mais duro, mais profundo e mais difícil de ler e aceitar. Com um olhar infantil, o autor consegue dar uma voz diferente e mais enfática às vítimas, demonstrando as atrocidades que o homem é capaz de cometer, conservando na obra uma linguagem leve e terna. Mesmo Fortes não sendo um sobrevivente do Holocausto, consegue, sem dúvidas, apresentar de forma ímpar esse episódio.

As ilustrações de Joanna Concejo são impactantes, fortes e causam um choque inicial considerável. Poucas são as cores em meio à opacidade dominante, que retratam, no entanto, exemplarmente a situação de desespero pela qual as os personagens passam. A riqueza de detalhes não deixa aspecto nenhum do texto esquecido. Concejo faz isso se utilizando muitas vezes de elementos fantásticos, mas não menos assustadores, que dão um significado e uma amplitude ainda maior ao texto, como a ilustração frígida e sem cores que introduz o texto (p. 4-5), na qual a aglomeração de pessoas ao entrarem nos vagões do trem é vigiada por algumas aves pretas que mais parecem urubus com cabeças de homens sem nenhuma feição, nem emoção, como a estarem indicando a rota sombria para a qual aquele trem os levará. Outros exemplos importantes de ilustrações carregadas de elementos fantásticos e assustadores estão nas páginas 18-19 e 24-25. Nas primeiras há, em um tom opaco e sem vida, duas cabeças de meninos junto a batatas cruas, como se ao monte de batatas pertencessem e, ao fundo, figuram os dois garotos em posse de algumas delas. Mais adiante, nas páginas 24-25, momento em que o menino descreve os enforcamentos que acontecem no pátio, há uma ilustração em preto com fundo azul, na qual em primeiro plano são vistas apenas roupas presas em redes, como se flutuassem dispostas de uma forma que aparentam estar recobrando seus donos, e, embaixo e ao fundo, os músicos que

compunham a trilha sonora para aqueles momentos. Devemos ressaltar que na obra predominam ilustrações em tamanho grande que ocupam duas páginas, como nos exemplos aqui citados. Em meio a uma narrativa tão relevante e comovente, as ilustrações conseguem potencializar e dar uma significação mais ampla e menos hermética à leitura, causando estranhamento e até repulsa no leitor não acostumado com obras deste nível de representação do horror. De fato, a leitura dessa obra é uma experiência singular.

Como percebemos, apesar de incomum, os temas das obras em questão podem ser apresentados aos jovens leitores. Cada uma à sua forma, essas duas obras fazem uma leitura particular e bastante interessante sobre a Guerra e o Holocausto e que, certamente, influenciará os leitores na sua percepção, no seu entendimento e na sua interpretação desses fatos históricos.

UMA POSSIBILIDADE APLICAÇÃO DO MÉTODO RECEPTIONAL

Como antes especificado, para a execução do Método Receptional é necessário que o professor siga as cinco etapas listadas. Mas não apenas isso: optar pelo trabalho com o método requer, ainda, um planejamento bastante pontual quanto à metodologia, além do conhecimento de várias obras que possam ser úteis para o desenvolvimento das atividades, pois, quanto mais obras o professor conhecer e melhor for sua precisão na seleção, maiores serão as possibilidades de elas romperem o horizonte de expectativa dos estudantes. Conhecê-los também é fundamental. A primeira etapa se constitui na determinação do horizonte de expectativas da turma. Nossa proposta foi pensada para uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Nessa fase do método, o professor poderá prever as suas futuras ações dentro da atividade, pois o horizonte de expectativa do leitor, nesse caso, da turma, está ligado às suas formas de enxergar o mundo, suas crenças, modismos e preferências.

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas e leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates,

discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 88).

Conhecendo previamente os estudantes, bem como a natureza dos trabalhos com os quais estão acostumados, o professor pode pensar em estratégias para a determinação do horizonte de expectativas dos estudantes. Existe a possibilidade de inovação, como, por exemplo, incluir aos conteúdos leituras de outras matérias sobre a mesma temática, de modo a ampliar a compreensão do estudante sobre o tema e determinar ainda melhor o horizonte a ser rompido. Supomos, para esta atividade, que o professor tenha percebido, por meio de debates anteriores e conversas, a curiosidade dos estudantes sobre a Guerra, então proporemos uma aplicação do Método Recepcional com base nas obras antes apresentadas. Uma vez que a Literatura está ligada à História, a interação entre esses dois campos se torna interessante e importante, sobretudo nessa primeira etapa em que os estudantes estão ainda construindo sua visão sobre o tema escolhido, neste caso a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. Sendo assim, o professor pode iniciar fazendo leituras e discussões com os estudantes, apresentando vídeos, filmes ou documentários, ou, inclusive, solicitar ao professor de História uma breve explanação sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, no intuito de que todos os estudantes fiquem familiarizados com o tema. Uma reflexão sobre os refugiados, a morte e as crianças que viveram aquele período é bastante importante para a sequência da atividade.

Tendo essa discussão ocorrido, pode partir o professor para a segunda etapa: o atendimento do horizonte de expectativas. Nesse caso, sobretudo se os estudantes estão acostumados a trabalhar com textos poéticos, ou a ouvirem sua declamação, sugerimos o trabalho com a obra “A cruzada das crianças” (2014), de Bertolt Brecht. Aqui, os estudantes familiarizados com o gênero encontrarão um poema que narra, como já nos referimos, a procura de refúgio de um grande grupo de crianças órfãs durante a guerra. Haverá uma apresentação aos estudantes de um texto literário em um gênero já conhecido sobre um tema já tratado. Determina-se, assim, o horizonte de expectativas dos estudantes.

Sobre as atividades, pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões. Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar a forma familiar, variando os passos ou finalidades (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 89).

Provavelmente, o horizonte de expectativas dos estudantes já sofrerá alguma alteração com a leitura dessa obra, não com a mesma amplitude que o será até o final da atividade. “A cruzada das crianças” (2014) poderia, também, ser inserida na próxima etapa; no entanto, para essa proposta, ela serve perfeitamente neste estágio em que a inserimos e cumpre um importante papel nesse momento. Além disso, a ruptura e consequente abertura do horizonte de expectativas do leitor é um processo gradativo e sem um final definido. Quanto maiores e mais amplas forem as leituras, tanto maior será a abertura do seu horizonte de expectativas. Isso acontece paulatinamente e se dá em toda a vida do indivíduo enquanto leitor, não se restringindo apenas à etapa de alfabetização, escolar ou universitária.

Seguimos, então, para a terceira etapa do Método Recepcional: a ruptura do horizonte de expectativas. Essa é a etapa fundamental, em que o horizonte de expectativas dos estudantes vai sofrer a maior ruptura em nossa exemplificação. É o momento em que o leitor tende a ser mais abalado, seja pelo aprofundamento da temática, seja pela forma como o texto é escrito ou pela proximidade com que os fatos são narrados. Como anteriormente dito, essa ruptura se dá, em geral, por meio de aversão, repulsa ou estranhamento. “O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 89). Nesse momento, então, o professor apresenta aos estudantes a obra “Fumaça”, de Antón Fortes (2011). Porém, além da leitura, as atividades desenvolvidas em sala de aula ou fora dela devem ser diferentes das que os estudantes estão acostumados. Essa obra é desafiadora, seja pelo texto, seja pelas ilustrações ou ainda pela proximidade com que os fatos históricos e horrores do Holocausto são narrados. Apresenta uma visão mais próxima e mais comovente da

guerra por estar o narrador dentro dos campos de concentração e também por ser uma criança, tal qual eram, até pouco tempo, os estudantes. Embora já tenham tido uma visão histórica, ainda na primeira etapa do método, debatido e refletido sobre isso, bem como feito a leitura da obra anterior, nenhuma dessas atividades, decerto, será tão marcante e perturbadora como a leitura de “Fumaça”.

O professor pode fazer uma leitura expressiva, uma análise mais detalhada e trabalhar com a relação e a perspectiva de visão desse livro para com o Holocausto, além da ligação das ilustrações com a narrativa, dentre outras possibilidades. Nessa obra, ele pode dedicar mais tempo, analisá-la com perícia e fazer inúmeras reflexões, de tal modo que os estudantes tenham abaladas sua concepção e certezas sobre o tema, sobre a guerra e sobre as relações humanas a partir da leitura e análise do livro.

A quarta etapa do Método Recepcional é o questionamento do horizonte de expectativas. Os próprios estudantes farão uma análise comparativa das leituras que acabaram de realizar. Nesse sentido, é comum que textos com caráter artístico muito acentuado e de leitura um pouco mais complexa sofram com certa resistência do leitor, não sem que ele perceba a importância dessa etapa para seu desenvolvimento. Esse é um tempo reservado para que o leitor avalie suas perspectivas e pressuposições, além do seu próprio momento de leitura, suas reações, comportamentos, pensamentos, atitudes e respostas ao texto. Aguiar e Bordini (1993) sugerem algumas alternativas de atividades para essa etapa, como o debate sobre o comportamento dos próprios estudantes no momento em que liam os textos, a análise dos desafios e problemas enfrentados por eles nesse momento, além da reflexão sobre o que é preciso para que esses obstáculos não apareçam mais durante as próximas leituras, entre outras. Essas atividades podem ser realizadas no grande grupo, ou, ainda, em grupos menores, importando sempre que cada estudante consiga perceber e refletir sobre o processo de leitura sobre o qual acaba de passar e contribua na discussão com seus colegas.

Por fim, a última etapa do Método Recepcional é a ampliação do horizonte de expectativas. Essa etapa é o resultado da sequência de todas as outras e a propulsão para as próximas leituras e, possivelmente,

para novos rompimentos e alargamentos do horizonte de expectativas dos estudantes. Nessa fase, mais precisamente, eles tomam consciência de suas aquisições e alterações a partir dessa experiência de leitura, percebendo que suas exigências se tornaram maiores e que estão preparados para novas experiências literárias. “Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 91). Apurar sua própria evolução como leitor é essencial nesse momento. O professor deve conduzir o estudante a fazer uma reflexão não mais apenas sobre as leituras que acabou de realizar ou sobre a temática trabalhada, mas sobre todo o processo pelo qual passou desde a primeira etapa do método e sobre sua mudança de perspectiva para com as obras literárias ou a temática e para consigo mesmo, de maneira a estar disposto e preparado para novos abalos no seu horizonte de expectativas. Na sala de aula, o estudante pode fazer isso de forma escrita ou dialogada, apresentando sua evolução ou a percepção de suas leituras para a turma ou apenas escrevendo um texto sobre o processo a partir de provocações do professor. O essencial nesse momento é que haverá uma conscientização e compreensão do estudante sobre o processo pelo qual a literatura permite-lhe passar, tanto na observação dos fatos históricos, como os apresentados nas duas obras lidas, ou do seu cotidiano, como os questionamentos e incertezas que permeiam tanto a história como o seu dia a dia, além do modo como essa perspectiva de abertura do seu horizonte de expectativas é aplicável e extensiva à sua vida.

Certamente, o desenvolvimento do estudante, tanto em seu gosto pela literatura como em sua capacidade de recepção e análise de textos literários, será melhor aproveitado quando o trabalho metodológico for bem realizado. O Método Recepcional não só permite como dá garantia de um avanço considerável, preparando o estudante para novas e sucessivas rupturas e possíveis alargamentos de seu horizonte de expectativas, além de conscientizá-lo sobre o processo literário pelo qual passou e sobre sua função como leitor nesse processo. Para tudo isso é necessário um professor conhecedor do método e preparado para sua aplicação.

PALAVRAS FINAIS

Muitas propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura foram desenvolvidas, aplicadas e divulgadas durante os últimos anos. Embasadas em um referencial consistente, visando a um melhor aproveitamento das aulas e um desenvolvimento do estudante mais coeso e pleno, o Método Recepcional é uma delas.

Dando voz ao estudante e observando com clareza o seu progresso por meio da ruptura e alargamento do seu horizonte de expectativas e sendo, ainda, um trabalho autorreferencial, em que o estudante não só participa ativamente, mas também reflete, observa e percebe o percurso pelo qual acaba de passar e a sua própria transformação como leitor, além de prepará-lo para futuros abalos e novas transformações, o Método Recepcional dá forma a um desenvolvimento coerente, seguro e assistido do estudante.

Certamente, apresentá-lo teoricamente e propor uma atividade com base em obras literárias como fizemos é pouco se considerarmos a amplitude das mudanças, tanto metodológicas quanto teóricas, que devem acontecer e o engajamento necessário dos professores para um real aproveitamento das aulas de literatura na escola. Entretanto, nosso objetivo de trazer o Método Recepcional à tona e exemplificá-lo pode motivar professores e demais mediadores de leitura a se aprofundarem nessa metodologia e fazer uso dela em suas aulas.

Quanto às obras escolhidas para a exemplificação, afirmamos na Introdução se tratar de obras especiais para a metodologia em questão. Queremos agora dizer por que: passar por uma experiência de leitura literária como a proporcionada pelo Método Recepcional e adentrar temas poucas vezes apresentados aos jovens por meio de obras literárias, a nosso ver, potencializa a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores e reforça a possibilidade de a aula de literatura resultar na emancipação dos leitores, como quer Jauss (apud ZILBERMAN, 2012), colaborando para o entendimento da condição humana, social e política dos seres humanos de uma época e de um contexto histórico específico, o que não furta o leitor de refletir sobre as suas condições de indivíduo que adentra cada vez mais o Século XXI.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRECHT, Bertolt. **A cruzada das crianças**. Tradução de Tercio Rondono. Ilustrações de Carme Solé Vendrell. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

FORTES, Antón. **Fumaça**. Tradução de Marcos Bagno. Ilustrações de Joanna Concejo. Curitiba: Positivo, 2011.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. Volume 1. Tradução de Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. A formação do leitor. In: _____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. O leitor e o livro. In: _____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

DISCURSO E PODER: UM OLHAR SOBRE A OBRA “TERRA CAÍDA”, DE JOSÉ POTYGUARA

Discourse and power: a look at “Terra caída”, by Jose Potyguara

Keila Maria Silva Teixeira Oliveira¹

Miguel Nenevé²

Sônia Maria Gomes Sampaio³

Recebido em: 04 jul 2016

Aceito em: 01 set 2016

RESUMO

Este artigo se propõe analisar a obra Terra Caída, de José Potyguara sob a ótica pós-colonialista. Por meio da observação da voz de quem detém o poder no seringal durante o Ciclo da Borracha, que foi um período turbulento em que o estado do Acre, tendo recebido um grande contingente de homens com o intuito de trabalharem no seringal. Estes homens eram movidos por uma profunda expectativa de mudança. Toda a questão climática e endêmica contribuiu para que a história se desenrolasse num pano de fundo de dificuldades diárias. Percebe-se a voz opressora e o silêncio do oprimido. Embora seja um romance, traça bem o perfil histórico dos trabalhadores da época, oriundos da seca no Nordeste e sedentos por mudança. Para tanto, procura-se apoio em Said (2007), Orlandi (1996) e Fanon (1979) bem como observar os discursos que permeiam todo este contexto.

Palavras-chave: Terra Caída. Discurso. Poder. Colonialismo. Seringal.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the work “Terra caída”, by José Potyguara, under a postcolonial view. By observing the voice of those

1 Acadêmica do Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: keila_livia@hotmail.com

2 Prof. Dr. do Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: mneneve@hotmail.com

3 Profa. Dra. do Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: soniagsampaio@superig.com.br

who have the power in the “seringal” (rubber plantation) during the rubber cycle which was a turbulent period in which the state of Acre received a great amount of men whose goal was getting work at the seringal. Those men were moved by a deep expectation of change. All those climate and endemic issues helped the history to be solved from a view of daily difficulties. In this way, we can notice the oppressive voice and the oppressed ones’ silence. Although it is a novel, it traces the worker’s historical profile at that time resulting from the drought in the Northeast and eager for changes. We get theoretical support in Said (2007), Orlandi (1999) and Fanon (1968) as well observe the speeches that crisscross all that context.

Keywords: Terra Caída. Speech. Power. Colonialism. Seringal (rubber plantation).

INTRODUÇÃO

É de suma importância compreender o contexto histórico em que o romance é narrado. Tudo ocorre durante o Segundo Ciclo da Borracha. Sabe-se que inúmeros nordestinos vieram para o norte em busca de melhores condições de vida para si mesmos e suas famílias. Muitos destes vieram do Ceará com a promessa de um enriquecimento concreto e de um trabalho tranquilo dentro do seringal. Aliando-se o fato de que o Nordeste passava por um período de grande seca, o jeito foi aventurar-se numa viagem que durava em torno de três meses. Alguns adoeciam durante a viagem, outros morriam e eram abandonados ao longo de barrancos.

Quando finalmente chegavam ao destino, eram distribuídos aos seringalistas como se fossem mercadorias. Então começariam a entender que não era tão simples assim o trabalho com o látex. Silva relata que “[...] no trabalho nos seringais esses homens eram submetidos a árduas tarefas de caráter explorador, madrugada afora pelos seringais em busca de leite branco (látex) que enriquecia apenas as companhias internacionais seringalistas” (SILVA, 1998, p. 28).

O Ciclo da Borracha se deu entre o final do século XIX e início do XX. Todo esse processo tinha duas vertentes: por um lado, garantia luxo e riqueza para um pequeno grupo; por outro lado, oprimia e explorava

centenas de milhares de seringueiros. Além da viagem extremamente cansativa, o trabalho árduo mata adentro, tudo isto aliado às doenças endêmicas como malária e febre amarela fizeram com que milhares de vidas fossem ceifadas nesta região de ambiente hostil.

José Potyguara traduziu em forma de romance todos os pormenores que envolviam a relação entre seringueiro e seringalista e o que de fato ocorreu durante esse período. O fato de ser nordestino, nascido em Sobral (CE), e de seus pais terem sido um dos primeiros desbravadores da região acreana contribuem bastante para a riqueza de detalhes que se percebem na obra *Terra caída*. Obviamente o romance mescla história e ficção num enredo envolvente e curioso que prende o leitor a cada página descrita.

Ao falar do homem acreano, Potyguara (1998) revelou o ser humano como um todo e pintou-nos um dos quadros mais belos e trágicos de nossa história, em que o ser humano duplamente resistiu aos entraves da natureza e da perversidade humana.

TERRA CAÍDA – UM OLHAR PARA OS PERSONAGENS E ENREDO

Terra Caída é um romance escrito por José Potyguara, publicado no ano de 1986, pela gráfica da Fundação Cultural do Estado do Acre. Considerado um romance histórico, tem como personagem central da trama Chico Bento, um nordestino que foge da seca no Ceará para trabalhar no Seringal na região amazônica, motivado pela ilusão de enriquecimento rápido, assim como todos os seringueiros que migram para o Acre durante o Ciclo da Borracha. Traz a família, sendo esta composta de esposa e duas filhas. A viagem muito longa e cansativa já é um grande entrave para chegar até a região amazônica, como revela Potyguara (1998, p. 12), “a chegada ao seringal marcou o início de novos sofrimentos: a fase duríssima de adaptação ao meio hostil; as doenças, as febres, as pragas de mosquito, a solidão da selva feroz e dominadora, agravando as saudades do sertão distante.”

Ao chegar ao Acre, sua filha caçula morre em decorrência da malária, transmitida pela picada do mosquito Anopheles, doença comum

em regiões tropicais e subtropicais. A esposa Maria sofre copiosamente a perda da filha caçula. Resta-lhes ainda a filha mais velha, Maria do Carmo. Alguns meses depois, a esposa fica grávida e posteriormente dá à luz a um menino, o que o deixa extremamente feliz. Felicidade esta que é ceifada, pois o menino morre aos nove meses vítima de um ataque de onça. Logo se vê que o saldo desta viagem não foi nada positivo para Chico Bento. Perdera dois filhos de forma cruel e em tão pouco tempo.

Em companhia de Chico Bento vieram também da Serra da Meruoca, região norte do Ceará, Policápio, sua esposa e sua filha Rosinha, que na época tinha apenas vinte anos e deixou o seringal todo um rebuliço, em virtude de sua beleza extremamente atraente. De acordo com Potyguara ela era “[...] linda, morena, de olhos negros cismadores, dentadura perfeita e seios empinados, a provocar a cupidez de cento e muitos seringueiros sem mulher” (POTYGUARA, 1998, p. 15).

Mulher era um artigo de luxo no seringal, se fosse atraente então como é descrita Rosinha, a situação ficava mais crítica. O fato é que Rosinha era comprometida com Nonato. Conforme relata o autor um “[...] sertanejo troncudo e calado, de vinte e cinco anos, filho de outro seringueiro, o Zé Rufino, e que também veio para a companhia do pai” (POTYGUARA, 1998, p. 15).

Posteriormente, este romance se rompe e Rosinha acaba por tirar proveito de sua beleza tornando-se uma prostituta dentro do seringal, em troca de pequenos favores. Muitos homens passam por sua cama e Rosinha acaba por ficar difamada já que homens casados ou solteiros acabam por ceder aos seus encantos de moça bonita.

Outro personagem de destaque no romance é Tomaz, um funcionário do dono do seringal, temido por muitos e odiado por tantos outros por representar o patrão e deter uma voz de comando dentro desta organização:

De péssimo caráter, arrogante com os humildes, maneiroso e sabujo quando precisa agradar, Tomás é homem de confiança do patrão. Por isso, apesar de geralmente antipatizado, os seringueiros o respeitam e o temem, pois sabem quanto ele é mesquinho e perseguidor. Triste de quem cai no seu desagrado! Além disso, petulante e audacioso, é metido a conquistar e gaba-se de relações sexuais com todas as mulheres que deseja (POTYGUARA, 1998, p. 16).

Tomaz finda a história morto por Nonato, ex-noivo de Rosinha, que o esfaqueia e não dá tempo para revide. Nonato anteriormente havia matado seu próprio pai, achando se tratar de Tomaz. Ele faz uma armadilha que na verdade quem cai é o progenitor. Movido pelo ciúme e sentimento de ódio, acaba por cometer dois crimes passionais no “pacato” cenário do seringal.

Antônio Monteiro, mais conhecido como Coronel Tonico, dono do seringal, casa-se em idade já avançada, com uma jovem moça da cidade, Dona Laura, com quem teve uma filha. A mesma não suporta o ambiente do Seringal e trata logo de ficar na cidade, mais precisamente em Belém (PA). Coronel Monteiro não teme em traí-la dentro da floresta, mas não suporta saber que fora traído durante muito tempo por sua esposa e seu próprio sobrinho, acarretando assim uma enfermidade irreversível ao Coronel.

Há ainda personagens secundários como, por exemplo, Laura (esposa do coronel), Paulinho (sobrinho do coronel), Elza (professora enviada para alfabetizar crianças e adolescentes dentro da floresta), Mr. Scott (uma espécie de “médico amador” dentro da mata), Zé Barbosa (funcionário postal), Conrado (guarda-livros e escrivão), dentre dezenas de personagens que compõem a trama e entrelaçam pequenos conflitos dentro de um “grande conflito”, que é a sobrevivência dentro do “inferno verde”.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A região amazônica sempre foi alvo de fabulosas histórias que povoavam o imaginário das pessoas. Essas histórias ganhavam mais força ainda quando se tratava de nordestinos que, fugindo da seca, viam nesta região a salvação para todo seu sofrimento, o paraíso, o alento para suas dores, conforme ressalta Silva (1998, p. 15):

Desde muito tempo, existiam fabulosas histórias sobre o Eldorado: ouro, prata e pedras preciosas que existiam nas margens de um grande rio que percorre uma misteriosa floresta, de cores e riquezas inimagináveis. Essas lendas contribuíram para que aventureiros espanhóis e portugueses, nos séculos XVI e XVII, se lançassem num vasto território percorrido pelos exploradores que buscavam o Eldorado

e que durante um século cruzavam a cordilheira andina em todas as direções, até a embocadura do Amazonas.

Porém, a realidade era outra: ao chegarem à região, percebiam que não era bem do jeito que imaginavam; uma série de fatores contribuíram para que as dificuldades fossem tamanhas, dentre eles o fato de dependerem do sistema de barracão para o suprimento de suas famílias. Assim, já iniciavam o trabalho devendo muito, pois era a única maneira de se manterem dentro da mata conforme mostra Neto (1979, p. 45):

O nordestino na Amazônia começava sempre a trabalhar endividado, pois via de regra obrigavam-no a reembolsar os gastos com a totalidade ou parte da viagem, com os instrumentos de trabalho e outras despesas de instalação. Para alimentar-se dependia do suprimento que, em regime de estrito monopólio, realizava o mesmo empresário com o qual estava endividado e que lhe comprava o produto. As grandes distâncias e a precariedade de sua situação financeira reduziam-no a um regime de servidão. Entre as longas caminhadas na floresta e a solidão das cabanas rudimentares onde habitava, esgotava-se sua vida, num isolamento que talvez nenhum outro sistema econômico haja imposto ao homem. Demais, os perigos da floresta e a insalubridade do meio encurtavam sua vida de trabalho.

Entende-se Colonialismo como opressão política, social, racial, dentre outras. Uma imposição de pensamentos e práticas que vão sendo colocadas como verdade absoluta. Edward Said (2007) na sua obra *Orientalismo - o oriente como invenção do Ocidente*, relata como os mitos acerca do oriente foram repassados ao longo do tempo como verdade absoluta:

[...] O Oriente e o Ocidente são criados pelo homem. Assim, tanto quanto o próprio Ocidente, o Oriente é uma ideia que tem história e uma tradição de pensamento, um imaginário e um vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente (SAID, 2007, p. 31).

Assim, podemos dizer que o processo de colonização começa na mente das pessoas; para que haja colonização, há que existir duas figuras indispensáveis: o colonizado e o colonizador. No caso de Terra Caída, podemos observar em vários momentos a voz que comanda todo o seringal, representado então pelo Coronel Monteiro, dono do seringal, que detém a voz e o poder naquele ambiente:

- No meu seringal, quem manda sou eu. Eu só! Aqui sou delegado, juiz, rei, papa, o diabo! Ninguém se meta à besta! Quem faz a lei sou eu; e a lei, aqui é bala!

Embora um tanto exagerado, por vaidade ou por intimidar, a verdade é que, dentro do imenso seringal, ele é temido. Tudo se resolve e decide arbitrariamente, mesmo porque autoridade, de fato, só existe na sede da Comarca, distante dali quatro dias de rio abaixo (POTYGUARA, 1998, p. 23-24).

Ele é o dono; portanto, tudo deve estar de acordo com sua vontade, nem que para isso tenha que passar por cima da ética, moral e decência. E aos que vivem à mercê de suas próprias leis. De acordo com o autor, resta apenas baixar a cabeça num ato de condescendência e submissão: “Tá bem coronel. O seringal é seu: eu obedeço” (POTYGUARA, 1998, p. 30).

Podemos apoiar-nos em Orlandi (1996) para compreender melhor essa fala de submissão do seringueiro, que simplesmente obedece e não questiona de modo algum a imposição do patrão, pois a voz de comando é dada por quem detém o poder, que nesta situação é o dono do seringal. Para Orlandi (1996, p. 50):

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.

Para a autora, todo o discurso está interligado em condições de produção bem como entrelaçado em outras falas que irão influenciar o discurso final de quem produz:

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 1996, p. 39).

Portanto, os indivíduos que estão trabalhando no seringal, juntamente com Chico Bento, são livres, pois estão lá por vontade

própria, fizeram uma escolha. Porém, encontram-se presos à submissão e ao trabalho degradante. Estes não têm voz e simplesmente executam tarefas a que estão designados fazer. Percebemos aí o assujeitamento através do silêncio da parte mais fraca, o seringueiro.

No entanto, o Coronel Monteiro não é a única voz que detém o poder lá no seringal. Tomaz é designado como “o homem de confiança do patrão” (POTYGUARA, 1998, p.16). Sua fala é de grande valia, pois ele tem autoridade para representar o chefe. Sua fala tem um peso diferente da fala de um simples trabalhador do látex. É o que Foucault chama de “ordem do discurso”:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de processos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, esquivar-lhe a pesada, temível materialidade (FOUCAULT, 1972, p. 12).

Abaixo apresentamos um diálogo entre Chico Bento e Tomaz. Ocorre que Chico Bento plantou no local onde morava e Tomaz veio advertir-lhe sobre a proibição por parte do patrão de fazer agricultura numa terra que não pertencia ao seringueiro. Sabe-se que esta proibição se dá pelo simples fato de o Coronel querer temer deixar de ganhar exorbitantemente em cima do sistema de plantação que funciona dentro do seringal e que faz com que o seringalista tenha lucros abusivos sobre os trabalhadores e os mesmos fiquem sempre escravizados por este comércio imoral:

Vendo os companheiros, Tomaz criou coragem para dizer: O senhor não sabe que é proibido plantar no seringal?

- Isso é verdade, Seu Bento, - interveio timidamente um dos rapazes. – O patrão num quê ninguém fazendo agricultura.
- Então que diabo de terra é esta, onde nem se pode plantar uns pés de feijão? Isso é cativoiro? – Protestou Chico Bento.
- É ordem do dono da terra... – arriscou Tomaz (POTYGUARA, 1998, p. 18).

Para Orlandi (1996), o texto não se limita a acúmulo de palavras; pelo contrário, é profundo e tem uma relação com a exterioridade: “O texto (o que se diz) não é soma de palavras, não é soma de frases, não

é soma de interlocutores, e tampouco esgota-se em seu espaço fechado. Tem relação com a exterioridade, com as condições em que se produz, com outros textos”. Portanto, o ato de falar no contexto do seringal não é fato isolado e descontextualizado. É, sobretudo, uma manifestação de poder, de demarcação de território, de autoridade. É a plena aplicação da hierarquia no ambiente seringalista.

Podemos nos reportar a Fanon (1979) para ilustrar melhor como se dá esta relação entre seringalista e seringueiro. Não deixa de ser uma relação entre colono e colonizado:

O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que “os” conhece. É o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial. A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é na verdade, criação de homens novos (FANON, 1979, p. 26).

Potyguara (1998) descreve um pouco o trabalho de Zé Barbosa, um funcionário postal que trabalha em condições desumanas no “inferno verde”. Vale ressaltar que não apenas o que trabalha especificamente com o látex é um indivíduo colonizado pelo sistema dentro do seringal. Vários trabalhadores diretos ou indiretos sofrem com a voz opressora e com o sistema de trabalho decadente:

Quinze dias subindo até o alto Juruá e mais nove ou dez de baixada. Quando chega, de volta, mal descansa: é tempo de subir outra vez. Com miserável ordenado, sem férias nem promoção, é útil a tanta gente e ninguém se lembra de melhorar a situação do humilde funcionário postal, com dez filhos pra sustentar, remando de sol a sol, subindo e descendo rio, naqueles confins de floresta (POTYGUARA, 1998, p. 35)!

Para Fanon (1979), o colono quer sempre mostrar sua superioridade frente ao mais necessitado:

O colono é um exibicionista. Sua preocupação de segurança leva-o a lembrar em alta voz ao colono que ‘o patrão aqui sou eu’. O colono

alimenta a cólera do colonizado e sufoca-a. O colonizado está preso nas malhas apertadas do colonialismo. Mas vimos que no interior o colono logra apenas uma pseudopetrificação. A tensão muscular do colonizado libera-se periodicamente em explosões sanguíneas: lutas tribais, lutas de sobas, lutas entre indivíduos (FANON, 1979, p. 40).

Em um dado momento de Terra Caída, o patrão resolve fazer uma recessão dos produtos do barracão, devido ao fato que estava havendo uma baixa na produção de borracha. Ele começa a restringir a retirada de produtos, o que revolta muito os trabalhadores que resolvem se rebelar, exemplificando o que Fanon (1979) fala sobre as “explosões sanguíneas”:

Retomando a palavra, Zé Ambrósio continuou:

- Teodoro tá com a razão: ninguém pode continuá trabaiando nessa sovinage! Se a borracha perdeu valor a culpa não é nossa! Amanhã cedo, quando o armazém abrir, vamo fazê nossas compra. Todo mundo armado de rifle e... já sabe: se a mercadoria não vier por gosto, vem contra a vontade, mas vem!

- E se o patrão reagir? Pergunta um seringueiro.

- Pior pra ele! Responde Zé Ambrósio. A gente não quer violência, quer é mercadoria pra podê trabaiá [...] (POTYGUARA, 1998, p. 87).

Através da ótica Colonialista, apoiamo-nos em Fanon (1979):

O colonizado está sempre atento porque, decifrando com dificuldade os múltiplos signos do mundo colonial, jamais sabe se passou ou não do limite. Diante do mundo arranjado pelo colonialista, o colonizado a todo momento se presume culpado. A culpabilidade do colonizado não é uma culpabilidade assumida, é, antes, uma espécie de maldição, de espada de Dâmocles. Ora, no mais fundo recesso de seu ser, o colonizado não reconhece nenhuma jurisdição. Está dominado, mas não domesticado. Está inferiorizado, mas não convencido de sua inferioridade. Espera pacientemente que o colono relaxe a vigilância para lhe saltar em cima. Em seus músculos, o colonizado está sempre à espera. Não se pode dizer que esteja inquieto, que esteja aterrorizado. Na realidade está sempre pronto a abandonar seu papel de caça para tomar o de caçador. O colonizado é um perseguido que sonha permanentemente em se tornar perseguidor (FANON, 1979, p.39-40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, procuramos analisar a obra *Terra Caída*, do escritor cearense José Potyguara (1998). O romance retrata várias histórias que ocorrem dentro do seringal do Coronel Monteiro durante o Ciclo da Borracha. Com um olhar atento aos pormenores que norteiam as famílias, sedentas por melhores condições de vida, Potyguara (1998) desvenda as dificuldades de viver no seringal neste período. Doenças endêmicas, animais ferozes e um clima devastador contribuíram para que o interior da floresta recebesse o apelido de inferno verde.

Procuramos nos basear no discurso de poder que permeia o ambiente do seringal. Coronel Monteiro é a autoridade dentro da sua propriedade. Ele delega funções e está investido de autoridade.

O que notamos em *Terra Caída* é justamente esta relação de poder e subordinação entre colono e colonizado, a relação de culpabilidade, desejo de mudança e desejo também de estar no lugar do outro, exercendo domínio sobre o mais fraco, como vimos em vários momentos o personagem Tomaz que era um subordinado do Coronel Monteiro, mas que ao mesmo tempo se libertava da subordinação para exercer a voz de comando ali na naquele ambiente hostil e nada hospitaleiro.

Partimos de Orlandi (1996) para tratar do discurso, da ideologia e das condições de poder. Pudemos notar que quem fala está investido de autoridade para isso, possui uma formação discursiva e muitas vezes o sujeito é assujeitado devido ao seu poder aquisitivo e condição social; além disso, a fala pode impor autoridade ou revelar total subordinação.

Portanto, todos os discursos que permeiam *Terra Caída* estão relacionados com as condições em que estão produzidos, dentre elas, o local (seringal), o clima amazônico (quente e úmido), as doenças tropicais, a distância dos grandes centros urbanos, quem está na condição de opressor ou colonizador (Coronel Monteiro) e o oprimido ou colonizado (o seringueiro). Tudo isso acaba por contribuir para reafirmar os poderes bem como para reforçar as diferenças sociais e econômicas que se apresentam no seringal.

O seringal descrito por Potyguara (1998) é este lugar de múltiplas histórias, onde tudo pode acontecer, inclusive nada. Vários enredos se

entrelaçam com a narrativa principal que trata da luta e da sobrevivência dentro da Floresta Amazônica. Inúmeros personagens que representam o sonho de uma vida melhor, o alcance deste “eldorado” amplamente divulgado nas propagandas da época. Espera-se que essa melhora venha, que algo novo mude a realidade de pais e mães de família, grandes sonhadores que veem no seringal sua última esperança para fugir da seca que já os faz muito sofredores.

No entanto, o que se tem de concreto é uma triste realidade para todos. Esperanças que se frustram em meio à árdua rotina de trabalho com extração do látex e posteriormente com a destruição do seringal e o que resta é escolher entre ficar ali vendo tudo ser destruído ou retornar para o sertão nordestino, onde o sofrimento não é menor. Chico Bento, o protagonista, escolhe retornar, já que parte da família ele já perdera nos confins da mata.

REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FOUCAULT, M. **A história da loucura**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

NETO, Manoel José de Miranda. **O dilema da Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

POTYGUARA, José. **Terra caída**. 3ª ed. Rio Branco: Fundação Cultural do Acre, 1998.

SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Emmanuel. **Histórias de Rondônia**. Porto Velho: Nobre & Nobre, 1998.

CORPO - CORPOREIDADE E OS JOGOS: UMA REFLEXÃO PRELIMINAR

Body - Corporality and Games: a preliminary reflection

José Gilvane Lauer¹
Paulino Eidt²

Recebido em: 06 jun 2015
Aceito em: 22 mar 2016

RESUMO

O ser humano desde os primeiros anos de vida é essencialmente movimento. As escolas tanto de educação básica como esportivas, ao receber esse corpo, devem considerar o desejo de movimento que o acompanha e devem proporcionar experiências significativas de acordo com a faixa etária, experiências que desencadeiam o fortalecimento e a estruturação da identidade do aluno e que potencializam e respeitam as diferentes habilidades, gerando interações positivas, desafiadoras, reveladoras de autonomia, criticidade e criatividade. A linguagem corporal precisa ser o centro da educação, principalmente na iniciação esportiva, pois não existe aprendizagem que não esteja relacionada ao corpo. Na criança, essa linguagem do movimento é a própria forma de expressão e comunicação do ser criança. Para ser construtivo, o jogo no processo ensino aprendizagem precisa conciliar as duas funções, a lúdica e a educativa, assegurando que o lúdico do jogo não anule a dimensão educativa, nem que esta se constitua na única razão da utilização do jogo na escola. Nesse sentido, além de pensar o conhecimento como algo inseparável da vida, já que este permite vivenciar a experiência de ressignificar os sentidos, contribui para semear a reflexão sobre uma educação que possa integrar o Ser e o Saber. O objetivo deste artigo de natureza teórica é contribuir para

-
- 1 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: divalauer@yahoo.com.br
 - 2 Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professor titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: paulino@unoescsmo.edu.br

uma reflexão que busque compreender a importância da linguagem corporal para o processo de conhecimento. Resultados preliminares dão conta que o jogo na sua dimensão lúdica e educativa possibilita uma relação mais solidária, amigável e humana entre os alunos. Nesta acepção, diminui a competição e o pensamento positivista, provocando um olhar mais sensível e humano na Educação Básica.

Palavras-chave: Jogo. Educação Básica. Linguagem corporal. Aprendizagem.

ABSTRACT

The human being since his first years of life is essentially movement. Schools - basic education and sports-, to get to this body should consider the desire to move that follows it and should provide meaningful experiences according to age, experiences that trigger the strengthening and structuring of the identity of the student and potentiate and take into account the different skills, generating positive interactions, challenging, revealing autonomy, criticality and creativity. Body language must be the center of education, especially in sport initiation, since there is learning that is not related to the body. In children, this language of movement is the very form of expression and communication of being a child. To be constructive, playing in the learning process needs to reconcile the two functions, the playful and educational, ensuring that the playful game does not cancel the educational dimension, or become the only reason to use the game at school. In this sense, and taking knowledge as something inseparable from life, as this allows live the experience of reframing the way, it contributes to sow reflection on education that can integrate Being and Knowing. objective of this article is to contribute to a reflection that seeks to understand the importance of body language to the knowledge process. Preliminary results show that the game in his playful and educational dimension enables a more harmonious relationship, friendship among students. In this sense, games reduce competition and positivist thinking, leading to a more sensitive and humane perception in Basic Education.

Keywords: Game. Basic education. Body language. Learning.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida dos seres humanos são marcados por descobertas, experiências e aprendizagens que se dão, principalmente, por meio das interações como meio e com o outro. Por isso, cuidar, orientar e educar são ações que se complementam para promover um crescimento saudável.

Os jogos, brinquedos e as brincadeiras proporcionam uma variedade de experiências lúdicas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, e social das crianças. Os jogos têm sido utilizados como recursos pedagógicos que por sua vez acenam para o desenvolvimento infantil.

Nesta fase de desenvolvimento, os estímulos dos pais, professores da iniciação esportiva, bem como os professores da educação infantil são fundamentais para a vivência de novas descobertas, apresentando para criança o máximo possível de experiências, para que ela possa aguçar todos seus sentimentos em diferentes atividades e oportunidades de ação. Cabe aos profissionais envolvidos na educação infantil ou na iniciação esportiva enriquecer ao máximo o universo das crianças. É importante que a criança tenha liberdade para se expressar e criar. O jogo, no processo ensino aprendizagem, não precisa acontecer de forma dissociada dos conteúdos escolares - a criança pode aprender brincando ou jogando.

Pautado nesta concepção, atribuímos um papel importante às escolinhas de iniciação esportiva para o desenvolvimento cognitivo e social infantil. O desenvolvimento das crianças na iniciação esportiva depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela mesma. São nos jogos que elas expressam suas emoções, seus desejos, seus sentimentos, agindo de forma natural no espaço.

É sabido que ao usar os jogos e brincadeiras no cotidiano das atividades realizadas em escolinhas esportivas e na sala de aula, podemos perceber uma relação de interação social, em que a criança aprende naturalmente, desperta o interesse pelas atividades realizadas, contribui na formação de atitudes solidárias, que demonstram a importância da valorização da cidadania. Desde a antiguidade os jogos foram adotados por alguns educadores - estes já reconheciam o valor pedagógico do

jogo e aproveitavam-no como meio educativo. O jogo é, nas mãos de um educador, uma excelente forma de contribuir para a formação da criança; por essa razão, todas as pessoas envolvidas com a formação das crianças em fase da iniciação esportiva devem não só fazer jogar, como utilizar a força educativa do jogo.

Através do jogo a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade. É através dos jogos e das brincadeiras que ela consegue resolver seus conflitos e problemas do cotidiano, aprendendo a conviver socialmente, respeitando regras e refletindo sobre seu papel social.

Vygotsky (1988, p. 127) afirma que

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.

A ludicidade estimula uma aprendizagem com enriquecimento de experiências, pois possibilita um trabalho interdisciplinar em que se desenvolvem habilidades de reflexão, cooperação, enfatizando os valores e conhecimentos. Através dos jogos e brincadeiras produtivas, estimulamos o imaginário do aluno, transformando o momento de ensino em agradável, prazeroso, divertido e ao mesmo tempo rico em conhecimentos.

Os jogos são um mundo em que a criança está em constante exercício. Através dos jogos e brincadeiras ocorre a descoberta de si mesmo e do outro, isto é, aprende-se. É no jogar que a criança tem a liberdade para desenvolver, para criar e é pela criatividade que aflora durante os jogos que descobre que ela é e existe. Nos jogos como ambiente de aprendizagem percebemos o quanto é eficiente e ao mesmo desafiador o uso de atividades lúdicas esportivas como aliadas do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. Isso acontece porque as experiências proporcionadas às crianças podem ser planejadas a partir de momentos prazerosos e significativos.

A aprendizagem de qualquer habilidade motora requer a seleção de informações que podem estar contidas no meio ambiente

e fornecidas pelo professor. Para haver um ensino eficiente, professor deve lançar mão de diferentes estratégias de atuação, tendo como base os fatos concretos dos alunos, que poderão gerar o entendimento de tudo aquilo que está distante de si, no espaço e no tempo. Dos fatos concretos surgirão de forma compreensível e interessada, princípios, leis e normas que serão incorporadas ao mundo abstrato de cada aluno. Dessa forma, a criança amparada, orientada e incentivada pelo professor gradativamente deverá passar a ser o agente de sua própria aprendizagem. Os profissionais devem compreender o esporte e os jogos cooperativos, buscar interações e inter-relações para auxiliar o processo de inclusão. Sua atuação pedagógica deve ser eficaz, não se esquecendo da sua função como agente pedagógico e sua importância no processo educacional.

O jogo no processo ensino aprendizagem, para ser construtivo, precisa conciliar as duas funções, a lúdica e a educativa, assegurar que o lúdico do jogo não anule a dimensão educativa, nem que esta se constitua na única razão da utilização do jogo na escola. Nesta concepção, convém pensar o conhecimento como algo inseparável da vida, já que este permite vivenciar a experiência de ressignificar os sentidos que contribuem para semear a reflexão sobre uma educação integradora do Ser e do Saber. Sendo assim, o objetivo da presente pesquisa teórica é buscar compreender a importância das escolinhas de iniciação esportiva no processo de conhecimento, disciplina e no rendimento escolar.

O problema central consiste das seguintes questões: de que forma as escolinhas de iniciação esportiva podem impactar no processo ensino e aprendizagem da escola? Como o regramento, a disciplina esportiva, a solidariedade e a competição se refletem na educação regular?

Com intuito de atender ao problema de pesquisa, o estudo teórico apresenta a corporeidade e sua função ao longo da história. Nesse entendimento, a pesquisa apresenta o corpo trabalhado e a serviço do poder. Em seguida, a produção teórica enfatiza a importância da Educação Física para o desenvolvimento, por meio de jogos cooperativos, de uma orientação baseada em princípios de acolhimento, solidariedade, e inclusão e cidadania.

CORPO, HISTÓRIA E SOCIEDADE

O processo evolutivo do homem aponta que nossa origem provém de um corpo coberto de pelos: andávamos em quatro “patas”, presas muito grandes. Nós nos movíamos em função da superação das necessidades básicas. Quando se esgotaram as frutas e ervas comestíveis, em determinado espaço geográfico, migrávamos para outros espaços onde a colheita de alimentos disponíveis na natureza. Esgotaram-se aquelas frutas, aquelas raízes - agora era necessário, para sobreviver, buscar outras possibilidades – caçar, pescar; percebemos então que, na superação das nossas necessidades, fomos criando movimentos diferenciados. É o corpo que vai se transformando – torna-se bípede, perde os pelos, perde as presas, descobre elementos da e na natureza que, em inter-relação com o corpo, mudam o próprio corpo.

No advento das grandes civilizações, muda substancialmente a relação homem/homem e homem/natureza. Na Grécia antiga o homem estava no centro do pensamento. A descoberta do homem, entretanto, não é a do eu, mas é a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana, o princípio espiritual dos gregos. Que significou a educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana. Os gregos dão atenção aos gestos e à delicadeza; poetizavam em cada momento da vida, inclusive na dor. A beleza física significava superioridade.

Para Gonçalves (1994, p. 80),

o movimento da história como uma totalidade não se deve exclusivamente a ideias, desligadas da vida social, nem a uma sociedade desligada de ideias, pois a sociedade é composta de homens que possuem ideias, e essas se enraízam num determinado contexto social. A compreensão do processo histórico só é possível se o ser humano for visto como um ser não somente racional, mas possuindo necessidades e impulsos, que transforma a si mesmo como um todo, ao mesmo tempo em que se transformam as relações entre os homens. Da teia de entrelaçamentos dos planos e ações humanas, surge uma força totalizante mais forte do que os desejos e as ações singulares, que impulsiona a marcha da história. Os múltiplos universos do homem [...] são totalidades parciais e possuem sua própria dialética, não se constituindo, entretanto, em estruturas autônomas, mas, sim, interdependentes, que estão em mútua conexão.

Desta forma, ao longo da história humana, o homem apresenta inúmeras variações na concepção e no tratamento de seu corpo, bem como nas formas de comportar-se corporalmente, que revelam as relações do corpo com um determinado contexto social.

Portanto, variam as técnicas corporais relativas a movimentos como:

- a) andar, pular, correr, nadar, etc.;
- b) os movimentos corporais expressivos (posturas, gestos, expressões faciais), que são formas simbólicas de expressão não-verbal;
- c) a ética corporal, que abrange ideias e sentimentos sobre a aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, ideais de beleza etc.);
- d) o controle de estrutura dos impulsos e das necessidades.

Esses quatro aspectos não só diferem, em sua ordenação e em sua coordenação, de sociedade para sociedade, como também, dentro da mesma sociedade, conforme o sexo, a idade, a religião, a ocupação, a classe social e outros fatores socioculturais.

Nas civilizações orientais, a experiência do corpo é vista como a chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade. O conhecimento do mundo baseia-se na intuição direta da natureza das coisas, numa relação com o mundo que envolve intensamente o homem como ser corporal e sensível.

A civilização ocidental, com suas raízes na Antiguidade Grega, tem uma visão dualista do homem como corpo e espírito. Seu processo de desenvolvimento, realizado por meio de tensões e oscilações históricas, caracteriza-se por uma valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentimento, e do universal em detrimento do particular.

Na Idade Média, as ações do homem, em sua vida cotidiana, estavam diretamente ligadas a seu corpo, o que fazia com que esse estivesse no centro dos acontecimentos. Nas sociedades tradicionais a ação real do homem submetia-se ao desenrolar natural do tempo, às estações do ano, ao crescimento das plantas e ao ritmo de reprodução dos animais. A ideia de personalidade orientava-se no sistema de

castas, uma muralha dentro da qual o indivíduo nascia e não tinha condições de sair. A pessoa, como corpo e espírito, submetia-se à ordem dada, havendo poucas possibilidades para impulsos individuais. A identidade, no sistema feudal, era garantida por um sistema de relações fundado em um princípio de unidade entre trabalho, domínio e prazer. A economia era orientada para a subsistência, uma economia para viver e sobreviver.

A partir do Renascimento, o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo conforme suas necessidades. Com o progresso das ciências, a partir do século XVII, o homem passa a considerar a razão como único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplinado e controlado. O corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica. As reduções do universo físico a elementos mensuráveis predominam no pensamento científico, “fechou progressivamente a compreensão dos homens aos elementos qualitativos e sensíveis do mundo natural”.

Sobre a evolução histórica do processo de civilização nas camadas sociais mais altas revelam que a transformação da estrutura psíquica do homem ocidental, no sentido de uma crescente repressão dos afetos, caminha passo a passo com a criação do Estado Moderno, com seu monopólio dos aparatos de controle e vigilância.

As análises históricas de Foucault (1975) revelam a existência de um poder – diferente do poder do Estado, mas a ele articulado, bem como ao modo de produção capitalista – que Esse poder surgiu a partir do século XVII – ele agia nas mais diversas instituições sociais – escolas, hospitais, prisões, fábricas e quartéis –, com o objetivo de submeter o corpo, de exercer um controle sobre ele, atuando de forma coercitiva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais. O objetivo dessa forma de poder é tornar os homens eficientes como força de trabalho, diminuindo a sua capacidade de revolta e resistência e tornando-os dóceis em termos políticos.

Ao longo do processo histórico da civilização ocidental, constatamos, assim, a crescente ação de um poder que atua sobre o corpo: de um lado, diminuindo suas potencialidades de empatia e comunicação e determinando-lhe formas específicas de comportar-se; de outro lado,

com o avanço da ciência e da tecnologia, investindo-o, também, de um poder que abre possibilidades de aperfeiçoamento quase ilimitadas de suas habilidades, de conservação da saúde e prolongamento da vida. Esse processo tem suas raízes históricas a partir das situações concretas determinadas pela expansão do sistema capitalista, com a qual caminha, passo a passo, a concepção da natureza como um objeto de domínio e manipulação.

CORPO E CIÊNCIA

O corpo do homem ocidental moderno, marcado pelas ideologias, é, à maneira do corpo dos anatomistas, esfacelado, desintegrado, com diferentes regiões que se articulam e cada uma delas sob o domínio de uma especialidade do conhecimento. O exemplo da medicina é patente: o cardiologista, o gastroenterologista, o oftalmologista, o psiquiatra, etc. nos falam de universos que parecem estar a milhões de anos-luz de distância entre si, e mais distantes ainda de nossa vivência concreta. Preocupamo-nos em perder a barriga, aumentar o bíceps, diminuir o nariz, como se as partes do nosso corpo estivessem fora de nós mesmos e como se as modificações sofridas por uma delas não fossem, na verdade, modificação do todo.

Porém, o homem é seu corpo e, quando age no mundo, age como uma unidade. Nessa ação não se separam os movimentos do braço do piscar dos olhos, dos batimentos cardíacos, dos pensamentos, dos desejos, das angústias.

A ciência, assim como os meios de comunicação de massa, com sua pretensa neutralidade e a objetividade e pela eficácia de suas aplicações tecnológicas, penetram em todos os recantos do planeta, em todas as consciências individuais. Além do esquadramento do corpo, tem investido na organização de ambientes voltados ao trabalho sobre o corpo; mais do que com saúde, esses ambientes objetivam o desenvolvimento de uma aparência de saúde, identificada com um determinado padrão de beleza.

Podem-se citar vários exemplos; os mais ilustrativos seriam, talvez, as academias de ginástica, as clínicas de estética, que, ao lado dos modernos salões de beleza, atuam no trabalho de remodelamento dos

corpos. Indústria e ideologia são voltadas a esse trabalho, subsidiadas por uma ciência e uma tecnologia que, concomitantemente desprezam os limites da materialidade e exaltam a noção moderna do indivíduo livre. A resistência do corpo e o limite da materialidade humana tornaram-se o centro das investidas da ciência, como já não era para o mercado, aspirando a concretização de divindade.

CONCEITO DE CORPOREIDADE

O que marca o ser humano são as relações do materialismo histórico entre o corpo, essa alma e o mundo no qual se manifesta relações que transformam o corpo humano numa corporeidade, ou seja, numa unidade expressiva da existência.

Para Merleau-Ponty (apud FREITAS, 1999, p. 52): “Eu só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a, eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo”.

Atesta Barral (apud FREITAS, 1999) que o homem existe em um corpo que se comunica no mundo com outros sujeitos. Esse corpo expressivo e significativo não é uma simples coleção de órgãos, não é uma representação na consciência, não é um objeto exterior cuja presença eu posso explorar: ele é uma permanência que eu vivencio.

Corporeidade leva à necessidade de superar a noção de homem apenas técnico, *homo faber*, associando a essa noção o conceito de homem imaginativo, aquele capaz de criar e destruir fantasmas, de sonhar, de criar e destruir mitos. No conceito de corporeidade concorrem em iguais condições o *homo sapiens* e o *homo demens*, pois aquele que produz sabedoria técnica e ciência é o mesmo que produz poesia e arte. É necessário conceber imbricados os conceitos de trabalho e ócio, não como oposições onde o primeiro é valorizado e o segundo desprezado, mas ambos compondo o modelo de homem vivo, existencializado.

Segundo Gonçalves (1994, p. 13), “A forma de homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um processo histórico”.

A corporeidade implica, portanto, a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, ou seja, relação dialética do corpo consigo

mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as coisas que se elevam no horizonte de sua percepção).

O corpo torna-se a presença, manifesta-se para mim a sua perspectiva, torna-se o espaço expressivo por excelência, que marcam o início e o fim de toda ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é início nem o fim: ele é sempre o meio no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua.

Entende-se assim que as constantes trocas de informações, sejam elas culturais, sociais, econômicas, políticas, são delineadas através da corporeidade e transformadas em padrões culturais. Afirmar que há como se desvincular da cultura é impossível. Alguns tentam quebrar as barreiras estabelecidas em uma sociedade, mas poucos conseguem mudar a situação.

A saída é tentar, mesmo com tantas influências, perceber que o movimento do corpo é um conjunto de costumes, crenças e dogmas, mas que não deixa de ter características próprias do homem. A sociedade consegue historiar nos corpos os costumes sociais e isso é demonstrado através dos modismos que se iniciam em um pequeno grupo e, logo em seguida, são adaptados pelo grande grupo.

CORPOREIDADES E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Dentro da Educação Física existem questões muito importantes relacionadas ao corpo. O corpo é responsável por todas as expressões do ser humano e, através dele, é possível detectar o estado emocional e físico da pessoa. Não obstante, a forma física estereotipada está amplamente relacionada com os resultados que esta, aliada à corporeidade, podem obter em sociedade.

Destaca Castellani Filho (apud FREITAS, 1999) que no Brasil a Educação Física iniciou-se seguindo o modelo do corpo disciplinado e dócil. Assim, foram modelados os corpos masculino e feminino por meio de práticas diárias e atividades físicas diferenciadas segundo, por exemplo, a fragilidade da mulher e sua função materna).

Durante o Estado Novo eram necessários corpos disciplinados e submissos ao trabalho nas fábricas, aos gestos mecânicos, eficientes e eficazes. Os princípios militares adentraram, assim, a escola, por meio de duas disciplinas propagadoras da ideologia hegemônica: a Educação Moral e Cívica e a Educação Física. Ambas serviram à construção de um modelo de homem brasileiro, para o qual convergiam os ideais do herói militar – forte, corajoso, obediente, defensor glorioso da pátria, salienta Castellani Filho (apud FREITAS, 1999).

A Educação Física, por outro lado, reproduzia as relações sociais, inculcando nas classes trabalhadoras um ideal de corpo burguês, ou seja, formando e mantendo uma cultura corporal abstraída da práxis materialista histórica.

Na Educação Física, que durante tanto tempo tão bem se incorporou ao modelo capitalista, começaram a surgir indícios não apenas de críticas a esse modelo, mas também de sua superação. Segundo Silva (apud Freitas, 1999), corpos disciplinados, obedientes a regras e horários, imóveis em suas cadeiras aprenderão exatamente a disciplina, a calar-se, a não serem notados e nem se exporem.

O corpo deixa de ser análise para se tornar síntese: o conceito de corporeidade situa o homem como um corpo no mundo, uma totalidade que age movida por intenções. É só por meio do corpo que a manifestação se dá, e esse corpo, aliado a essa manifestação no mundo, é o significado da corporeidade.

CORPOREIDADES E A FORMAÇÃO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

No campo da Educação Física a forma que se trata a corporeidade também sofre a influência de paradigmas que norteiam as ciências do conhecimento de uma forma geral, que é o paradigma cartesiano que trata o corpo humano e suas formas de manifestação e expressão, de forma objetiva e mecânica.

Com esta base, as formas de tratamento e observação da corporeidade geralmente buscam referências nas ciências naturais e exatas (biologia, física, química, matemática, etc.) alicerçadas em uma

visão mecanicista de onde o corpo humano é visto como uma máquina em funcionamento.

Esta compreensão e forma de tratamento do corpo possuem a sua base teórica e epistemológica no tradicional dualismo cartesiano, onde o corpo é visto como partes isoladas, corpo-prisão da alma, corpo enquanto instrumento corpo-máquina, corpo como objeto físico, corpo enquanto sistemas, reforçando a dicotomia corpo-mente.

Esse processo estreita a formação de professores visto que exclui a possibilidade de fazermos relações entre as diversas interferências e cruzamentos que constituem as relações estabelecidas entre os sujeitos, seu “objeto de estudo” homem/movimento e o contexto em que estão envolvidos. Segundo Merleau-Ponty (apud KUNZ, 1994, p. 168) “o corpo é uma realidade que é, simultaneamente, corpo e espírito, [...] devíamos construir novos conceitos para podermos realmente expressar o corpo-sujeito”.

A busca e a intenção são para a superação da forma dicotômica de pensar e agir sobre este corpo. Para isto, buscaram-se algumas reflexões que possivelmente poderão auxiliar numa “nova” forma de pensar e agir sobre o corpo e a corporeidade.

Na primeira o corpo é visto como unidade isolável, o corpo humano se torna objeto analisável a partir de modelos clássicos de pesquisa empírico-analítica, baseados somente nas ciências naturais e exatas. O que chamamos atenção é para a separação do objeto – corpo – do contexto no qual ele está inserido.

Este pensamento está relacionado com o pensamento tradicional oriundo da filosofia grega que se atrela ao conceito de substância, muito importante no pensamento grego-ocidental, concebido como algo em si, fechado. Assim, o homem é também o isolamento de substâncias: corpo-alma, corpo-mente. Como se fosse possível delimitar claramente esta divisão.

Nesse entendimento existe uma parte exterior e uma parte interior em nosso campo fica muito clara quando estudos tratam do Homem/atleta estudado pelos campos da anatomia, da fisiologia, biomecânica, sociologia, psicologia, etc. Esta fragmentação do homem reforça ainda mais o dualismo, dividindo-o em componentes internos e externos.

O mundo fica dividido, nesta visão, em mundo físico externo e mundo interno – o corpo serve de mediador entre estes dois mundos. O corpo, como mediador, é utilizado e concebido e definido como: prisão, instrumento, aparelho locomotor, meio de expressão, etc. Esta concepção de corpo se aproxima daquilo que os filósofos chamam de “corpo-objeto”.

Nossa concepção de corpo se aproxima do conceito de corpo-sujeito. Nesta perspectiva o corpo é visto em uma relação intrínseca com o mundo e está diretamente relacionada ao sentido/significado que é estabelecido na relação específica, ou seja, é na intencionalidade que se manifesta na inter-relação entre homem e mundo que o sentido/significado se estabelece, ficando muito mais próximo ao “eu posso” do que ao “eu penso” (cartesiano); nesta concepção de corpo-corporeidade a subjetividade entra como elemento essencial, pois se compreende o mundo pela ação (MERLEAU-PONTY apud KUNZ, 1994).

Nesta concepção busca-se a acentuar a intencionalidade e as possibilidades de agir do homem em sua relação direta com o contexto em que ele se encontra inserido, rico em interações significativas, o que não pode ocorrer de forma neutra e isolada e sim em um horizonte aberto às possibilidades, levando-se em consideração as particularidades de cada contexto e de cada sujeito da ação.

Ademais, é através do corpo que o homem pode impor questões que a fala não consegue transmitir de maneira abrangente. Exatamente por isso que é possível afirmar que o corpo fala e muitas vezes demonstra muito mais do que as palavras, tem efeito mais enfático e incisivo, abrange questões amplamente objetivas e complexas.

O LUGAR DO CORPO NA APRENDIZAGEM

A principal característica das atividades na faixa etária da iniciação esportiva ou na pré-escola é o desempenho, o corpo e a mente em sintonia. É pelo corpo e com o corpo que o ser humano se percebe e percebe os objetos que o cercam. Quanto mais conhecimento do próprio corpo o sujeito tiver, maiores serão as possibilidades de perceber, diferenciar e sentir o mundo ao seu redor. É pela interação com objetos

que se vai estabelecendo relações afetivas e emocionais com seu meio. Desta forma, como projetam Strieder e Zimmermann (2012, p. 122) “O desenvolvimento integral do ser humano reconhece a necessidade da cooperação entre as dimensões material, mental, afetiva e espiritual de cada um e de todos”.

É interessante ressaltar que corpo e organismo tomam aqui um significado diferenciado; o corpo adquire expressão de individualidade, por onde é possível expressar emoções e estados interiores. Em todo processo da aprendizagem estão implicados os quatro níveis: organismo, corpo, inteligência, desejo, e não se poderia falar de aprendizagem excluindo qualquer um deles. O corpo seria o mediador entre o organismo e o mundo. Toda e qualquer aprendizagem é vivenciada, registrada, guardada e memorizada pelo corpo. É com esta memória corporal que se torna possível continuar aprendendo. Novas aprendizagens vão sendo conquistadas e memorizadas pelo corpo através dos sentidos, percepções e relações que se estabelecem todo o tempo, e que vão criando novas aprendizagens, construindo conhecimentos.

O corpo é um instrumento de aprendizado, pois é através dele que a primeira noção do mundo é formada. É com ele que se aprende a respirar, a mamar, chorar, rir; é através do corpo que se vai construindo a noção do objeto, e o objeto aqui é tudo que está fora do corpo, é manipulado; é provando e sentindo que se vai mapeando o corpo e suas sensações. Descobrimo-nos. É no movimento, necessidade vital e essencial do ser humano, que a noção de objeto se desenvolve; é através da ação motora que se chega à representação mental.

No movimento corporal é possível se descobrir, pois é pela ação do corpo sobre os objetos que se consegue aprender as qualidades deste objeto e descobrir o outro limitador do meu espaço e companheiro de descoberta. Percebe-se, sente-se e só depois disso se pode internalizar o objeto para mais tarde representá-lo e futuramente abstraí-lo. Assim, o movimento interfere na inteligência mesmo antes dela se manifestar; ele organiza o real a partir das estruturas mentais, espaço temporal e causal.

O corpo é instrumento de comunicação e com ele é possível comunicar-se, desenvolver uma linguagem. É pelo corpo que o ser humano se comunica, recebe e envia mensagens do mundo para o

mundo. Com o corpo conhece-se a si e ao mundo, estabelece-se um vínculo afetivo com o aprender, experimenta-se o desejo e o prazer de conhecer se transformando em alegria.

No processo aprendizagem o uso do corpo sempre está presente. Do começo até o fim desse processo, usa-se o corpo para aprender e através do dele se percebe o mundo, interioriza-se os objetos, constrói-se e estabelece-se relações, cria uma visão de mundo através da qual se pode ler e significar o mundo. E através dessa leitura se vai guardando experiências, sensações, e elas passam a ter um significado - assim, com o correr do tempo, cria-se uma memória corporal. As experiências por que passamos ficam registradas no nosso corpo, e com o passar do tempo novas relações serão estabelecidas e novas aprendizagens construídas.

Usa-se o corpo desde cedo para aprender, mais cedo do que se costuma pensar. Antes de se chegar à escola, local sagrado do conhecimento, cultuando como a sociedade de aprender, o processo de aprendizagem já se iniciou. Uma das primeiras coisas que o ser humano aprende a fazer, fora do útero, é respirar. Fica claro o uso do organismo. As primeiras aprendizagens corporais começam quando o ser humano começa a provar o universo ao seu redor, e o faz de maneira espetacular com a boca, ele começa a interioriza-lo, colocá-lo dentro de si.

O movimento ajuda a criança a construir conhecimento do mundo que a rodeia, pois através das sensações e percepções que ela interage com a natureza. É através da sua ação no meio ambiente que a criança pode formular os primeiros conceitos lógicos matemáticos, pois o sentido de tempo e espaço é constituído primeiramente no corpo, corpo este que media a aprendizagem. Assim, brincando com seu corpo, a criança constroi diferentes noções. Segundo Caudaro (2002, p. 83), para uma boa elaboração do esquema corporal, é necessário que a criança receba o máximo possível de estimulações que a levem a perceber e sentir o corpo.

Um corpo organizado possibilita diversas formas de ação, sejam elas psicomotoras, emocionais, cognitivas ou sociais. O esquema corporal é a noção de corpo que a criança tem do seu próprio corpo, é a representação de suas experiências, de suas aprendizagens. Já a imagem corporal é subjetiva, é simbólica, marcada pelo desejo, é inconsciente.

Segundo Caudaro (2002, p. 83),

O resultado de um esquema corporal mal estruturado acarreta transtornos nas áreas motora, perceptiva e social. Na área motora apresenta dificuldades como: coordenação deficiente, lentidão e má postura. Na área perceptiva, dificuldades de estruturação espaço-temporal e na área social, problemas nas relações com outras pessoas, originadas por perturbações afetivas.

O conceito de corpo não pode ser ensinado, não depende de treinamento, ele vai se organizando na medida em que o corpo é usado. Quando a criança brinca, explora e usa seu corpo, ela vai elaborando uma memória corporal. Assim sendo, conforme Piaget (1990), o esquema corporal passa por três fases distintas, o corpo vivido, corpo percebido e o corpo representado.

CORPO VIVIDO - corresponde à fase conhecida como sensório-motora de Piaget; começa nos primeiros meses de vida, quando o bebê ainda não tem noção, consciência do eu. Nesta fase ele se confunde com o meio, se encontra em total simbiose e não é possível se perceber. As atividades motoras não são pensadas para serem executadas, pensa-se fazendo. A criança quando nasce não tem noção do seu corpo; seu conhecimento de corpo vai se construindo ao ser tocado, acariciado ou mesmo quando se machuca. Vai percebendo, sentindo, lendo o mundo com seu corpo; vai aos poucos organizando-o. A ação motora nos primeiros anos de vida se torna extremamente importante para esta troca com o meio. Enquanto brinca, ela observa seus pares, se olha no espelho, vai aprendendo. Nesta fase é através da experiência que é possível aprender, tem-se uma necessidade grande de movimento e é através dele que se vai poder ampliar a experiência motora, ocorrendo assim um processo de desenvolvimento satisfatório onde se pode experimentar o corpo, o espaço e o tempo, onde o processo de individualização ocorre, quando é possível se perceber a criança entra na outra fase.

CORPO PERCEBIDO - conhecido como a fase pré-operatória de Piaget. Começa aproximadamente por volta dos dois anos, quando a criança passa a perceber-se, onde tem início a tomada de consciência do “eu”. Nesta fase começa a se diferenciar do meio. É aqui que é possível se perceber; é quando ocorre a organização corporal, quando se organiza o espaço levando em conta o seu próprio corpo, ou seja,

o espaço é determinado pela posição na qual o corpo ocupa. O corpo passa a ser agora ponto de referência. A criança associa seu corpo aos objetos do meio. Jogar é o verbo da criança, jogando é a maneira como ela conhece, experimenta, aprende, vivencia, expõe emoções, coloca conflitos, elabora-os ou não, interage consigo e com o mundo. O corpo é um brinquedo para a criança; através dele ela descobre sons, descobre que pode rolar, dar cambalhotas, saltar, manusear, apertar, que pode se comunicar e transformar certas coisas.

A mesma bola para uma criança pode servir de fonte de exploração e conhecimento, para uma criança de dois anos pode ser fonte de interesse com relação ao tamanho, a cor e para uma criança de seis anos o interesse pode ser mais relacional: jogar, receber a bola do outro, chutar e fazer o gol. É de suma importância que a criança possa brincar sozinha e em grupo, preferencialmente com crianças de idade próxima, ampliando assim a possibilidade de consciência de si mesma, pois pode saber como ela é num grupo que é mais receptivo, num outro mais agressivo, num outro que ela é líder, num outro que é liderada. Lidando com suas diferenças, ela amplia o seu campo de vivências.

O jogar deve ser divertido, prazeroso e não tarefa, e o jogo deve ser apresentado de acordo com o interesse da criança. Assim, a noção de tempo e espaço começa a ser estruturada nesta etapa. Os conceitos espaciais como perto, longe, em cima ou embaixo começam a serem discriminados, noções temporais aparecem e é possível entender a duração dos intervalos de tempo, de ordem e sucessão de eventos.

Nessa fase ocorre um domínio corporal maior do que na fase anterior, já é possível uma adequação de seus movimentos no espaço circundante. Assim, essa fase é caracterizada pelo egocentrismo, o mundo está organizado sob o ponto de referência bastante individualizada, a noção do “eu” está mais estruturada.

CORPO REPRESENTADO - corresponde à fase do período operatório de Piaget. Começa por volta dos sete anos de idade, quando a criança já tem noção do todo e das partes de seu corpo, fala, usa e o desenha de forma elaborada, assume seus movimentos e os controla, se locomove no espaço com autonomia e independência.

A imagem mental adquire movimento e a noção temporal começa a estruturar-se. No final dessa fase a criança já tem imagem

do corpo operatório, ou seja, usa o corpo para efetuar e programar mentalmente ações, isto é, o corpo é estruturado em pensamento e não precisa necessariamente que a ação motora esteja presente; ela programa, projeta, imagina e executa com o pensamento a ação do corpo. O ponto de referência já é mais o corpo; ela pode executar, operar no nível mental e se orientar agora por objetos exteriores a si e os pontos de referências podem ser escolhidos. Nos jogos onde se cria um espaço onde o corpo pode ser manifestar em sua plenitude, com alegria e prazer, grandes aprendizagens ocorrem, pois este é um espaço criador, acolhedor.

Ao jogar a criança vai percebendo as diferentes dimensões, descobre seus atributos, sua utilidade, classifica-os, podendo mais tarde modificar sua estrutura. É através do jogo que a criança vai descobrindo o que pode e o que não pode. Assim à criança para a qual tudo é permitido e da qual todos os obstáculos são removidos por outras pessoas, principalmente os pais, não se dá condições de se estruturar logicamente a realidade e consequentemente de representá-la.

O processo de construção do conhecimento passa necessariamente pela afirmação e pela negação do conhecimento. A realidade impõe limites; são esses limites que geram as condições para as estruturas mentais. É através dessa relação sujeito-jogo que se pode criar conhecimento. Sendo assim, sempre se aprende mais do que se pensa, do que se pode demonstrar verbalmente ou declarar conscientemente.

O jogo contribui de forma espetacular para a construção da autoimagem positiva - através dele as crianças experimentam várias funções sociais, condutas, estabelecem vínculos, exercitam sua autonomia, experimenta emoções, criam e recriam, seus corpos expressam realidade externa. Vivem intensamente a sua realidade.

Para jogar, para exercer a capacidade de criar, é preciso um espaço rico e diversificado. Piaget (1990) nos diz que “o desenvolvimento moral da criança se constitui de três fases: Anomia, Heteronomia e Autonomia”.

ANOMIA – caracterizam-se por brincadeiras individuais, as crianças brincam com um grupo de amigos, porém individualmente. Mesmo estando no mesmo espaço físico, cada uma dessas crianças

brinca consigo mesma. O jogo é com seus objetivos internos e sua visão de mundo é bastante egocêntrica; somente o seu ponto de vista é percebido.

HETERONOMIA – nessa fase as crianças aceitam as regras do jogo, aqui já se joga em grupos, porém as regras do jogo não podem sofrer modificações propostas pelos participantes do próprio grupo; as regras são vistas como imutáveis; a criança ainda não se concebe como um criador de regras – fixa-se como uma executora, aquela se segue as regras. A regra é algo sagrado. No decorrer desta fase a criança vai mudando sua posição no que diz respeito às regras. A criança ainda nesta fase percebe o mundo apenas segundo o seu ponto de vista.

AUTONOMIA – a criança já abandonou sua fase egocêntrica e agora já começa a entender o sentido social da regra: regular e harmonizar as ações coletivas. Torna-se um legislador, aceitando e acatando decisões coletivas. Assim, antes do jogo começar, as regras são discutidas e aceitas e o jogo inicia-se tendo por base as regras combinadas anteriormente.

O jogo proporciona ao aluno ritmo, harmonia, ordem, estética, tempo, espaço, tensão, contraste, variação, solução, equilíbrio e união. A criança brinca com o seu corpo descobrindo suas próprias possibilidades e descobre, assim, o tempo e o espaço. O jogo faz parte da cultura de um povo. Jogar é inerente ao ser humano. Caracteriza-se um povo pelas brincadeiras, pelos jogos de suas crianças.

Ao jogar uma partida de qualquer jogo pode-se observar as operações requeridas do sujeito. É importante observar que nos jogos e na vida, no dia a dia, as mesmas operações são requisitadas; assim, ao jogar o sujeito exercita-se cognitivamente, socialmente e afetivamente, pois o seu desejo de jogar é determinante para que o possa fazer.

O jogar não implica apenas a questão de regra, da competição, da brincadeira em si. O jogo envolve muito mais, a forma como se vê e entende. O olhar psicopedagógico sobre o sujeito que joga, se liga às modalidades de sua atuação, levando em conta a forma de utilização de sua inteligência.

ENSINO E APRENDIZAGEM LÚDICOS

Em relação à iniciação esportiva, a mesma deverá ser uma forma de lazer e de trabalho para as crianças. Com isso, os jogos tornam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino-aprendizagem. A criança aprende melhor jogando e todos os conteúdos podem ser ensinados através de atividades predominantemente lúdicas. As atividades com os jogos devem sempre ter objetivos didático-pedagógicos e visarão propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Os métodos de educação exigem que seja fornecido às crianças um material conveniente a fim de que, jogando, elas, cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que, sem isso, permanecerão exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1990).

Os jogos deverão representar desafios para as crianças e devem ser adequados ao seu interesse e suas necessidades criativas, pois eles são convites para o jogar desde que a criança tenha vontade de interagir com os colegas e com o próprio jogo.

Geralmente, ao ser iniciada na escola de esportes, a criança enfrenta uma situação inédita que lhe provoca sempre um desequilíbrio, uma insegurança para atuar. É nesse contexto que se apresenta a importância do professor como estimulador da curiosidade, da iniciativa, e da autoconfiança, um profissional que proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem corporal, do pensamento, da concentração e da atenção. Por isso CAUDURO (2002, pag. 32) afirma que “é evidente que a tarefa do professor é servir como agente renovador e transformador desse contexto, já que são em suas ações concretas que se podem mudar determinadas situações socioculturais”.

Jogar é indispensável para a saúde física, emocional e intelectual da criança. É um estímulo cultural que, quando bem cultivado, irá contribuir no futuro para a eficiência e o equilíbrio do adulto. A criança que joga acostuma-se a ter seu tempo livre utilizado criativamente. Esse hábito, se desenvolvido de forma saudável, além de trazer satisfação, com o passar do tempo irá se transformando em atitudes de predisposição para o trabalho. É natural que a criança sinta interesse em desenvolver qualquer atividade, e por isso mesmo é de

extrema importância que a mesma desperte interesse para atividades diferentes. O jogo é fundamental para que sejam alcançadas a atuação e a concentração.

Assim, o jogo passa a ser visto como algo sério, conseqüente e não apenas o instrumento que as crianças utilizam para se divertir e ocupar o seu tempo - é uma atividade capaz de educá-las e transformá-las ao mesmo tempo. A ludicidade é muito importante para a saúde do ser humano, principalmente a mental já que o espaço do exercício da relação do ser é o espaço do exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. O jogo estimula a inteligência porque faz com que a criança desenvolva a imaginação, a criatividade, possibilitando o exercício da concentração, da atenção e do engajamento. É um convite ao lúdico, proporcionando desafios e motivação.

essa forma, a imaginação e as habilidades da criança se desenvolvem. Ao jogar a criança é tocada pela sua proposta, reconhece certas coisas, descobre outras, experimenta e reinventa, compara e cria. A criança pode jogar só, com companheiros, alcançando ou não um grau elevado de cooperação para atingir um objetivo comum. O interesse da criança e ação de jogar envolvem, conforme sua faixa etária o seu desenvolvimento sócio-afetivo e seus hábitos culturais. As variedades de situações que o jogo possibilita podem favorecer a aquisição de novos conceitos. Ao contrário de que muitos pensam, o jogo não é uma simples recreação ou passatempo, mas a forma mais complexa que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo.

Ao jogar em grupo ou sozinhas, as crianças fazem de suas brincadeiras uma verdadeira prática social e nessa prática aprendem a jogar, a contar, a distinguir e organizar suas ideias e suas vidas. É na magia do jogo que ela desenvolve a autoestima, a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, o senso crítico, percepção, a cooperação e o relacionamento interpessoal. Já vai longe o tempo em que jogar era considerado somente uma recreação ou um passatempo. Atualmente, graças ao trabalho de psicólogos e educadores, há uma forte convicção de que jogar é de fundamental importância para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Sendo assim, o jogo propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de

personalidade, afetividade, motricidade, inteligência, o raciocínio lógico, sociabilidade, criatividade.

Os jogos também estimulam a percepção, as capacidades sensório-motoras, condutas e comportamentos socialmente significativos nas ações infantis. Nos dias atuais, percebe-se que o papel do jogo, com apoio das atividades lúdicas que são muito importantes, favorece a construção dos valores e formação do indivíduo, pois ao mesmo tempo em que joga o sujeito está aprendendo de maneira prazerosa e significativa e o jogo estará lhe propiciando meios que venham ajudá-lo psicologicamente.

As crianças em idade de iniciação esportiva precisam de atividade e materiais simples; estes permitirão que a crianças deem livre curso à sua imaginação, deixando que a riqueza derive do eu próprio acervo de imagens.

O caráter de uma pessoa se forma nos primeiros anos de vida principalmente, e nada melhor para ajudar nesse desenvolvimento do que o jogo. Os jogos devem ser realizados de acordo com a idade, a capacidade e o interesse da criança. Os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivências sociais e permitir o prazer de brincar. É através dos jogos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

Aos poucos, a criança vai se permitindo um desenvolvimento também emocional, pois o contato com os jogos faz com que ela encontre um senso de dignidade e respeito próprios. Obtendo essa confiança e segurança, ela passa a estar apta a aceitar e respeitar outras pessoas em seu mundo, perdendo o medo de si mesma.

É fundamental saber que os jogos são tão importantes ao jogar quanto um livro ao estudar. Jogando as crianças constroem seu próprio mundo – aquele que querem e gostam. Os jogos são ferramentas que contribuem para esta construção, pois proporcionam à criança demonstrar e criar situações de acordo com as vivências e experiências motoras que possuem.

É preciso que pais, educadores e profissionais que atuam na iniciação esportiva repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento, e este também será conseguido através da interação entre o jogo, o brinquedo e a criança.

Sendo assim, o jogo pode ser visto como uma das formas mais puras da inserção da criança na sociedade, estando presente em todo desenvolvimento nas diferentes formas de modificação de seu comportamento, pois na formação da personalidade, nas motivações, necessidades, emoções, valores, as interações criança-família e criança-sociedade estão associadas aos efeitos do brincar.

O jogo torna-se um instrumento importante para facilitar o desenvolvimento da criança. Isso não significa que os jogos acelerem o comportamento, mas se nada for oferecido na área lúdica, a criança terá sérios problemas. Tanto o ato jogar como o ato criativo estão centrados na busca do eu – uma busca constante para descobrir algo novo.

É no jogar que se pode ser criativo e desenvolver-se no todo. O jogar tem a função de colaborar com criança nos seus processos de crescimento e de remoção dos bloqueios do desenvolvimento. O jogar é a própria saúde – facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, é uma forma de comunicação consigo mesma e com os outros. No jogar a criança pode exteriorizar seus medos, angústias, problemas internos e revelar-se inteiramente, resgatando a alegria, a afetividade, a felicidade o entusiasmo. O jogo é um acontecimento social. Segundo Greco (1997), é resultado da interação entre criança-meio ambiente-percepção-movimento. É uma situação de conflito e cooperação entre indivíduos, almejando determinados objetivos, comuns ou não.

O jogar revela-se como uma estratégia poderosa para a criança aprender. Nos dias de hoje os jogos vêm sendo cada vez mais utilizados na educação, constituindo-se peça importante na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento. Sob os diferentes enfoques, podemos dizer que o jogar está em presente em todas as dimensões da

existência do ser humano e muito especialmente na vida das crianças. Jogar é viver: as crianças jogam por necessidade.

O desenvolvimento das inteligências se processa de maneira mais acentuada quando há o recebimento de estímulos e depende também da qualidade desses estímulos. Independente da época, cultura e classe social, os jogos fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem. O jogo está no pensamento, na descoberta de si mesmo, na possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

Jogar não é ficar sem fazer nada, é necessário estar atento a esse caráter sério do ato de jogar, pois esse é o seu trabalho, atividade da qual a criança desenvolve potencialidades, descobre papéis sociais, limites, experimentam novas habilidades, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca. A criança se empenha durante as atividades do jogar da mesma maneira que se esforça para aprender qualquer outra coisa. A criança que joga não percebe o mundo à sua volta, como um jogador de futebol num campo, mas mergulha fundo em seu jogo porque ele é coisa séria. Essa seriedade do jogo infantil é, entretanto, diferente daquela que consideramos, por objeção ao jogo, à vida séria.

Essa seriedade de jogo implica um afastamento do ambiente real – a criança parece esquecer o real e se torna personagem. Tudo acontece como se o jogo operasse um corte no mundo, destacando no ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto.

O jogo constitui um mundo à parte, um outro mundo, distante do mundo dos adultos, o seu mundo lúdico. No jogo a criança cresce, liberando-se do domínio sob o qual ela era nada mais que um submisso, e como se sente pequena, tenta se realizar no seu mundo lúdico, evadir-se. O adulto também procura no jogo de aposta de bilhar o esquecimento dos seus problemas, o alívio de suas tensões. Portanto, brincar/jogar é o trabalho da criança, um ato muito sério; e por meio de suas conquistas no jogo, a criança afirma seu ser, proclama o seu poder e a sua autonomia, explora o mundo, faz pequenos ensaios, compreende e assimila gradativamente suas regras e padrões, absorve esse mundo em doses pequenas e toleráveis.

Dessa forma, nenhuma criança brinca ou joga somente para passar o tempo – sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina a atividade lúdica – brincar e jogar é sua linguagem secreta, que se deve respeitar mesmo se não a entende. Assim, faz-se necessário que o professor educador fique atento no sentido de oferecer possibilidades e situações de jogos/brincadeiras. É imprescindível que as crianças tenham muitas atividades lúdicas gozar a oportunidade de provar sua superioridade, de expressar-se, de evadir-se do mundo real, de serem sérias no seu mundo lúdico.

Mas, apesar do jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor/educador não necessite ter uma atitude ativa sobre ela, inclusive uma atitude de observação e intervenção quando for o caso; sua atitude não passará por apenas deixarem as crianças jogarem, mas, sobretudo, ajudar as crianças nesse ato e compartilhar com elas, ou até mesmo a ensiná-las a jogar e brincar.

O jogo é um processo de educação pelo qual os integrantes de uma sociedade atingem as capacidades para se desenvolverem individualmente, cuja aprendizagem lhes permita integrar-se ativamente ao meio em que vivem; que a compreensão da realidade externa e a integração ao meio social são um contínuo processo de aprendizagem que se inicia muito cedo através do jogo; este resulta ser um meio privilegiado para a educação e as aprendizagens da infância.

O prazer que emana o jogo lúdico guarda em si o sentido de prazer pelo viver, o prazer em ver, contemplar, investigar, sentir, tocar, discutir, encontrar alternativas, viver com o outro, vibrar com as próprias vitórias e reconhecer a vitória do outro. Em suma, existe o prazer em viver intensamente as ações, o tempo e o espaço (MONTANDON, 1992, p. 28).

Pelas contribuições que o jogo pode trazer à educação em geral, pela possibilidade motivacional que as situações lúdicas propiciam a pedagogia infantil, pode-se considerá-los uma verdadeira instituição educativa espontânea.

As escolinhas esportivas surgem para resgatar a infância e proporcionar à criança o acesso ao mundo do jogar, reconhecendo a importância desse direito e a valorização do esporte como fonte

de desenvolvimento e equilíbrio. As escolinhas esportivas devem ser instituições recreativas e culturais especialmente planejadas para crianças, cuja função principal é auxiliar o desenvolvimento da personalidade do usuário através de jogos. Para Oliveira (1998, p. 56), o jogo na iniciação esportiva ajuda no processo de desenvolvimento motor, na compreensão do próximo e na educação geral da criança.

Existem diferentes tipos de escolinhas esportivas, com diferentes funções e objetivos, assim como o professor técnico exerce não só a função pedagógica, mas organizacional, recreativa e informativa.

O ser humano vive grandes transformações no decorrer da sua vida, e cada etapa tem características próprias e sofre influências das relações sociais vividas, esse desenvolvimento se dá de forma gradual e contínua porque cada ser humano é único e o seu desenvolvimento depende da maturação de cada sujeito. Nesse entendimento, a educação, nas suas diferentes formas e áreas do conhecimento, exerce importância grande na formação da personalidade dos estudantes, tornando-os responsáveis socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível, através do modo como uma criança joga, constatar o seu modo de aprender, pode-se notar a forma como vê o mundo, percebe-se como ela utiliza a inteligência, se pode jogar ou quer ocultar, pode-se observar a sua relação com a aprendizagem, a sua capacidade de argumentar, de organizar, construir e significar.

Ao instrumentalizar o jogo no tratamento, criando-se um espaço compartilhado de confiança, pode-se modificar a rigidez ou estereotipia das formas sistemáticas de aprendizagem. Assim, a criança pode ir transformando seu modo de agir e pensar, pode recuperar o prazer de jogar, experimentar, estabelecer confiança e criar o seu próprio tempo e espaço.

Inicialmente foi abordado o tema procurando estabelecer a construção do saber através do seu corpo, transformando assim o seu conhecimento. A criança aprende, constrói e usa o que aprendeu em diferentes situações, agindo e modificando a si e o meio. O sujeito que

aprende, que constrói conhecimento é um ser social, afetivo e cognitivo. Para aprender, para construir conhecimento, o sujeito precisa eleger um objeto e agir sobre ele.

O jogar é um espaço privilegiado que proporciona à criança, como sujeito, a oportunidade de viver entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Jogando, a criança estabelece vínculos com os objetos externos e internos num processo de trocas intensas com a realidade e com a fantasia.

Os educadores devem possuir plena consciência do valor do jogo para um aprendizado significativo. Desta forma, jogando a criança aprende de maneira prazerosa e significativa; o jogo é um estímulo para a aprendizagem. Nesta contextualização, afirmamos que é através do brincar que a criança representa a realidade e com isso vai construindo seus próprios valores, ideias e conceitos.

Portanto, constata-se que o jogo tem um valor significativo na vida da criança, já que a mesma está num processo de construção de sua vida. Vale ressaltar que é nesse período, na iniciação esportiva, que a criança começa a fazer pequenos ensaios para se descobrir e descobrir o meio em que vive, e sem o jogar isso não seria possível.

Enfim, não se pode falar em brincadeiras e jogos sem as crianças, pois ambos estão interligados, favorecendo-se mutuamente, ou seja, sem um e outro não haverá desenvolvimento.

O jogo e a brincadeira implicam uma relação cognitiva e representam uma potencialidade capaz de interferir no desenvolvimento infantil. Se estes são instrumentos importantes para desenvolver a criança, são também instrumentos para a construção do conhecimento infantil.

Vale ressaltar que o jogo permite ainda aprender a lidar com as emoções. Pelo jogar, a criança equilibra as tensões provenientes do seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal, sua personalidade, enfim o jogo e o brincar são fundamentais na vida das crianças para que as mesmas se desenvolvam de forma física, intelectual, emocional, social, afetiva e cognitiva. O jogo com bola, principalmente, é um brinquedo para todas as idades, vale por um companheiro para uma criança que está só. Porque pula, rola... é um

eterno convite à ação e ao jogo. Em todas as situações, há ludicidade e desenvolvimento da coordenação dos movimentos amplos e da sociabilidade. A bola é um brinquedo básico e indispensável a qualquer criança que possa movimentar-se.

Finalmente, concluímos que as brincadeiras, o jogo e o ato de brincar são fenômenos terapêuticos, e prazerosos, e o prazer é o ponto fundamental da essência do equilíbrio humano e há nele uma aprendizagem significativa. Pode-se dizer que a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança como do adulto. Por conseguinte, a necessidade de jogar é inerente ao desenvolvimento humano como um todo. Para a criança, jogar é viver. Enquanto joga a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo, seguindo seus próprios passos e utilizando seus recursos. Então, jogar é uma necessidade do ser humano - quando joga ele pode aprender de um modo mais profundo, pode flexibilizar pensamentos, pode criar e recriar seu tempo e espaço, consegue se adaptar melhor às condições da vida, incorporando novos conhecimentos e atitudes.

Jogando a criança tem oportunidade de experimentar o objeto de conhecimento, explorá-lo, descobri-lo, criá-lo. Durante as atividades lúdicas as crianças podem pensar livremente, podem ousar imaginar. Nas horas de brincadeira as crianças são livres para criar, não têm medo de errar, jogam com a possibilidade, com a capacidade de imaginação. Jogar pode ser entendido como a mudança de significado, como movimento, tem uma linguagem, é um projeto de ação. Jogando molda-se a subjetividade do ser humano, cunha-se a realidade, estabelece-se um tempo e espaço. Jogar é criar - criar uma forma não convencional de utilizar objetos, materiais, ideias, imaginar. É inventar o próprio tempo e espaço.

Poder participar de escolinhas de iniciação esportiva é um processo terapêutico; joga-se com o que não se pode entender, joga-se para poder entender melhor e joga-se para ressignificar a vida. No jogo a criança exercita-se cognitivamente, socialmente e afetivamente.

Assim, pode transformar seu modo de agir e pensar, pode recuperar o prazer de jogar, experimentar, estabelecer confiança e criar o seu próprio tempo e espaço. O “papel do professor, por vezes exigente, por vezes com muita flexibilidade, de forma a permitir um

‘ir e vir’ na busca a construção do conhecimento e não somente passar informação, podendo o aluno estabelecer a construção do saber quando o sujeito age sobre o seu conhecimento. Ele aprende, constrói e usa o que aprendeu em diferentes situações, agindo e modificando a si e ao meio. O sujeito que aprende, que constrói conhecimento é um ser social, afetivo e cognitivo. Para aprender, para construir conhecimento, o ser precisa eleger um objeto e agir sobre ele.

Jogar é um espaço privilegiado, proporciona à criança, como sujeito, a oportunidade de viver entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Jogando a criança vai, lentamente, estabelecendo vínculos, brincando com os objetos externos e internos num processo de trocas intensas com a realidade e com a fantasia. Assim, é preciso que as escolas de iniciação esportiva considerem a relação da corporeidade e da motricidade humana como possibilidades, aos alunos, de ampliação da visão de mundo.

Ao abordar a pedagogia do esporte, procurou-se ressaltar as contribuições que a proposta de uma boa iniciação esportiva pode oferecer para esse campo das ciências do esporte, focalizando os princípios socioeducativos da cooperação, aplicados ao processo de ensino do esporte, na perspectiva de ser um campo para a descoberta pessoal e promoção do encontro, ao invés de confronto.

É bom reaprender a amar, jogando cada partida da nossa vida diária como se fosse a primeira, a única e a mais essencial de todas. Através das escolinhas esportivas, podemos ir despertando essa semente, reativando a consciência da cooperação e reconhecendo a importância do exercício de convivência para ajudar a solucionar problemas, harmonizar conflitos, superar desafios e realizar objetivos comuns a toda a humanidade. De um modo geral, as escolinhas esportivas não são uma novidade, nem uma tendência, nem tampouco uma alternativa milagrosa para resolver o que não se resolveu até agora. Talvez sejam um caminho para despertar as competências humanas necessárias para construir um mundo melhor para todos, sem exceção.

REFERÊNCIAS

- CAUDURO, Maria Tereza. **Motor... Motricidade... Psicomotricidade... Como Entender**. Novo Hamburgo: Feevale, 2002.
- DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 6ª ed. Campinas, SP: Cortez, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Giovanina Gomes. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. (Coleção Educação Física).
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1994.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.
- MEDINA, João Paulo. **O brasileiro e seu corpo**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- MONTANDOM, Isabel. **Educação Física e Esportes**. Vila Rica, Belo Horizonte, Rio de Janeiro: [s.n.], 1992. V. 2.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1987.
- SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. (Coleção Educação Física e Esportes).
- VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

RESENHA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Thais Ivete Kusinski Gatti*¹

Recebido em: 21 jun 2016

Aceito em: 01 set 2016

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14^a ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

O autor e pesquisador canadense Maurice Tardif elabora seus estudos a partir da situação do profissional docente no ensino superior, de como ele lida com o início de sua carreira profissional e se ele está preparado para desempenhar as atividades como docente. O tema tratado aqui decorre do seu livro intitulado “Saberes Docentes e Formação Profissional”, que aborda quais saberes que um profissional na atuação pedagógica necessita para desempenhar a sua carreira com competência.

Sublinha em seu livro dois saberes, o saber fazer e o saber ser. Esses saberes são adquiridos no espaço das instituições que formam o docente e também na aquisição social, ambos fontes de aprendizagem. Então, se ele aprende na sua formação acadêmica, igualmente aprende na sua vida cotidiana. É o tempo de suas experiências que determina o seu saber fazer e o seu saber ser.

No entanto, também é o tempo que indica se o profissional possui saberes. E o uso constante de livros didáticos, a convivência no ambiente familiar, somado às experiências acadêmicas, profissionais e a formação continuada constituem a sua própria história e identidade profissional.

1 Graduada em Pedagogia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Bolsista do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior de Santa Catarina (FUMDES). E-mail: thaiskusinski@hotmail.com

O problema que o autor coloca em questão é que os alunos que estão se graduando nas licenciaturas não possuem experiências para lidar com o dia a dia da profissão e denostam a ausência dos saberes necessários para exercer a carreira de magistério.

Os saberes constituem-se em: saber disciplinar, saber curricular e saber profissional. O autor afirma que os saberes disciplinares reúnem os métodos de ensinar que garantam aprendizado aos discentes. Entretanto, quando o profissional docente se depara com as instituições de formação que possuem enraizadas a cultura do método tradicional teórico, ele verifica, depois de formado, que não está preparado para lidar com as situações práticas do ambiente institucional.

Os saberes curriculares se voltam aos conteúdos a serem ministrados, conforme a proposta da instituição. Quando o recém-formado chega ao ambiente em que irá desempenhar suas atividades laborais, confronta-se com o não saber fazer conforme a rotina estabelecidas. Despreparado para lidar com a interação com os seus colegas de trabalho e os discentes com quem irá atuar, acaba não se adaptando.

Os saberes profissionais são aqueles que exigem saber desempenhar o papel de docente: conseguir administrar os conteúdos e campos de conhecimento com destreza, para fazer de sua aula um espaço empreendedor da aprendizagem. Além, claro, de dar conta dos métodos específicos para garantir a qualidade da aula. O autor se posiciona relatando que os saberes profissionais são desafiadores, pois, ao iniciar a carreira como professor, os profissionais sentem-se desvalorizados. Não são motivados a seguir com a profissão, devido à baixa remuneração e à desvalorização da profissão pela própria sociedade.

Os docentes deparam-se com os saberes no início da carreira. E a posição de Tardif para esse problema é que o tempo é aliado aos saberes. Ora, se é temporal, é ao longo do tempo que o professor construirá as habilidades. Então o não saber decorre da falta de tempo de experiência. A solução não é focar-se nos saberes exigidos, mas nas experiências que devem seguir com a práxis. Com ela é possível partir da ação para reflexão e a modificação da sua ação, percebendo seus erros e acertos.

Os argumentos centrais descritos entre as linhas do texto apontam que as tentativas e erros são fundamentais. Errar e aprender fazem com que a identidade do docente se modifique. O trabalhar não é somente fazer alguma coisa, por si só, mas é fazer alguma coisa doando de si mesmo. Portanto, o professor modifica o seu trabalho e o trabalho modifica o professor!

A resenha do livro já foi publicada em diversas revistas do Brasil, seguem alguns autores que estudaram o tema: Fabiana Ritter Antunes; Hugo Norberto Krug; Sidclay Ferreira Maia; Kleverton Almirante; Aliana Anghinoni Cardoso; Mauro Augusto Burkert Del Pino; e Caroline Lacerda Dorneles. E a própria obra se refere a outros pesquisadores, como o Bourdoncle, Doyle, Gage, Gauthier, Martin, Martineau, Mellouki, Paquay, Raymond e Shulman.

Em consonância com a obra e com as leituras de outros artigos, acredita-se que realmente as instituições que preparam os docentes para o ensino superior não estão preparando para a vida prática da profissão e não possibilitam uma experiência direta com a profissão. E que esses saberes nada mais são que aptidões, habilidades e atitudes que os docentes precisam cumprir.

A obra está correta ao afirmar que não se deve produzir saberes técnicos da profissão sem levar em conta a identidade do professor. Isto porque as experiências partem, dentre outros contextos, do convívio familiar e cultural. Para tomar suas decisões, o docente fundamenta-se em suas experiências passadas, em seus valores sociais e profissionais. Assim, fica esclarecido que antes de fazer e moldar o seu ser, ele parte do seu reservatório de experiências pessoais, modelando a sua postura como pessoa. Os saberes levam tempo para serem construídos; acredita-se, portanto, que o caminho dessa construção seja a práxis.

