

Professare

REVISTA

Periódico do Programa de Pós-Graduação da UNIARP – quadrimestral

Revista *Professare*, Caçador, v. 6, nº 3 (14) 2017



PROFESSARE

Periódico Quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação da
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

V.6, N.3 (14) 2017

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.6, n.3 (14), Caçador (SC): UNIARP, 2017.

ISSN (versão impressa): 2446-9793

ISSN (versão online): 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 e Joel Haroldo Baade.

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 Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia), Altair Alberto Fávero (Universidade de Passo Fundo - UFP, Passo Fundo, RS, Brasil), Ana Maria Netto Machado (Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, SC, Brasil), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck

(Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, 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), Circe Mara Marques (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Cristina Keiko Yamaguchi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, 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), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montañó (Universidad Latinoamericana -ULAT, Bolívia), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joviles Vítório Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó, SC, Brasil), Juan Daniel Ramirez Garrido (Universidad Pablo Olavide, Sevilla, 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), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (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), Rosana Claudio Silva Ogoshi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, 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), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Circe Mara Marques (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS Brasil), Cristina

Keiko Yamaguchi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, 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 (Instituto Universitario Sudamericano, Uruguai), 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), Ivanete Schneider Hahn (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, 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), Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (Universidade Alto Vale 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), Rosana Claudio Silva Ogoshi (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

Celia De Marco, Bibliotecária, CRB14-692

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

Ezequiel Theodoro da Silva, Ludimar Pegoraro e Joel Haroldo Baade

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 / 3561-6288
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	15
<i>Lucídio Bianchetti</i>	
ARTIGOS	
NÃO NA FRENTE DAS CRIANÇAS: A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL	29
<i>Patricia de Cassia Pereira Porto, Fabiano Tadeu Grazioli</i>	
PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA COM TURMAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA	49
<i>Natalia Agnes de Araujo Almeida</i>	
INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO: UMA PERSPECTIVA SOCIAL E REFLEXIVA	67
<i>Ariely Souza Borges, Jaqueline Silva Rocha, Jadson Justi</i>	
ENSINO DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE E GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA	87
<i>Quédia Cabral Martins, Maryualê Malvessi Mittmann</i>	
QUAL A IMPORTÂNCIA DE COMEMORAR O DIA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?	107
<i>Anderson Minosso, Vinicius Almeida Peres</i>	
O “ERRO” GRAMATICAL NA MÍDIA: DESLOCANDO O OLHAR	121
<i>Nair Ferreira do Amaral, Rosália Aparecida da Silva, Núbia Lopes Soares</i>	
USUÁRIOS DO PROGRAMA DST/AIDS/HIV E HEPATITES VIRAIS: UM ESTUDO PSICOSSOCIAL REALIZADO COM PESSOAS VIVENDO COM HIV/AIDS	145
<i>Danieli Amentt Antunes, Clayton Luiz Zanella</i>	
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA	169
<i>Claudemir Aparecido Lopes</i>	
RESENHA	
UM PROFESSOR LEITOR EM POTENCIAL	191
<i>Sabrina Tomé Leal</i>	

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA DE Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade

CONTRIBUIÇÕES DO IFSC-CAÇADOR PARA A REGIÃO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE 197

Isaac Guilherme de Oliveira

ANÁLISE DE SATISFAÇÃO E RESULTADOS DAS FARMÁCIAS A PARTIR DA ADESÃO A FRANQUIA DA REDE FARMAGNUS, MEDIANTE IMPLANTAÇÃO DO LAYOUT E DEMAIS FERRAMENTAS DA REDE..... 199

Giancarlo Geremias

SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO AMBIENTAL E ENGENHEIRO SANITARISTA: DA COMPETÊNCIA TÉCNICA AO COMPROMISSO ÉTICO 200

Tiago Borga

CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ALOCADAS EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS A PARTIR DA LEI 12.796/2013..... 201

Doniria Borges Padilha

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE QUÍMICA: UM ESTUDO NA REGIONAL DE VIDEIRA 202

Arã Paraguassú Ribeiro

ENGENHEIRO MECÂNICO: DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR À INTERVENÇÃO SOCIAL..... 203

Marcio Takahashi Kawamura

AS CONTRIBUIÇÕES DA RÁDIO CAÇANJURÊ PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CULTURAL DO MUNICÍPIO DE CAÇADOR/SC..... 204

Juciele Marta Baldissarelli

O CONCEITO DE FAMÍLIA, SEUS DIREITOS E SUA IMPORTÂNCIA NO CENÁRIO SOCIOECONÔMICO DO MUNICÍPIO DE CAÇADOR E REGIÃO 205

Sandra Mari Gambin Balbinot.....

O COOPERATIVISMO DE CRÉDITO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO NO MUNICÍPIO DE CAÇADOR - SC..... 206

Emerson Cardoso Marques

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Educação Básica

AMBIENTES ALTERNATIVOS DE LEITURA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE CAÇADOR (SC): DA IMPLANTAÇÃO À AVALIAÇÃO..... 209

Raquel Ely Legal

EDITORIAL

Ezequiel Theodoro da Silva
Ludimar Pegoraro
Caçador, SC, dezembro de 2017

A vida é como andar de bicicleta.
Para manter o equilíbrio você precisa
continuar o movimento.
Albert Einstein

“Saber-sabor” foi uma expressão cunhada pelo filósofo Rubens Alves para simbolizar o amor ao conhecimento e os prazeres dele decorrentes. Essa expressão serve muito bem para representar o sentimento que nós, editores da PROFESSARE, carregamos conosco ao longo de todo o processo de produção desta revista. De fato, não queremos apenas publicar por publicar, como se a circulação da ciência fosse um assunto de contabilidade ou de numerologia; pelo contrário, desde o recebimento dos textos dos colaboradores até o momento de sua formatação e publicação, o nosso Norte sempre foi a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros pelo viés da pesquisa e de tudo aquilo - de bom, de crítico, de produtivo - que dela decorre em termos teóricos e práticos. Saber-sabor-prazer: eis a trilogia que norteia as posturas da nossa equipe editorial, robustecendo os nossos compromissos enquanto um periódico científico.

Alguém poderia pensar que essa é uma atitude estoica, considerando as atuais desgraças nacionais, provocadas principalmente pela classe política brasileira. Entretanto, diante da avalanche de estragos sociais da atualidade, cabe perguntar se devemos, enquanto professores e pesquisadores, entregar os pontos e, à moda do eterno pessimista, proclamar que o país não tem mais jeito, que aqui a sede pelo lucro não tem limite nem se esgotará com o tempo, que agora o regime é o Deus-dará, etc. Não, não queremos dar esse “gostinho” aos donos do poder ou àqueles que defendem a ideia do quanto-pior-melhor. Entendemos que a produção da ciência e a sua posterior divulgação caminham no sentido de, pelas suas descobertas que exauem e/ou pelas reflexões que instigam, podem alimentar a esperança na mudança e, ao mesmo tempo, permitir o conflito com tudo de ruim que existe nos diferentes

ambientes sociais. Enfim, a ciência, por iluminar o conhecimento, também permite que os cidadãos enxerguem formas dignas e condignas de viver.

Assim é que este número da Revista PROFESSARE pode, metaforicamente falando, se transformar numa injeção de ânimo no seu quadro de leitores - leitores estes situados em diferentes regiões brasileiras e em vários países da América Latina. Isto porque, além do saber-sabor que é próprio da sua construção, os conteúdos selecionados atendem a temáticas instigantes e oportunas, apontando para nuances que podem se apresentar como novidades para os estudiosos, somando ideias para outros mais conhecimentos em construção. Assim, a busca, a localização das informações desejadas, o arranjo e o nascimento de outros textos avoluma o prazer das autorias, rizomaticamente aumentando os caminhos pelos quais a ciência nasce, circula e se sedimenta.

Este número se abre com uma estupenda entrevista de Lucídio Bianchetti, um pesquisador que sempre preza o rigor no trabalho e que nunca perde de vista os contextos maiores da educação e produção científica no Brasil. O foco ou eixo da entrevista se volta para as condições de produção da ciência nas universidades, especialmente nos cursos de pós-graduação onde ocorrem as interlocuções entre orientador e orientando para a construção de trabalhos acadêmicos. A entrevista se ramifica por diferentes áreas, contemplando aspectos das atuais políticas de produção científica no país; nessa ramificação, pode-se encontrar posicionamentos contundentes como este:

[...] não sou contra a 'produtividade' em si. Penso que se dedicar a um trabalho como aquele que envolve o fazer parte de um Programa de Pós-graduação implica responsabilidades como indivíduo e com o coletivo. O problema é quando passamos da produtividade necessária, decorrente do cumprimento das responsabilidades individuais e ético-sociais de quem trabalha em uma instituição como a universidade, para o produtivismo, isto é, para a ideologia da produção. Uma produção voltada a atender demandas externas, induzidas, heterônomas.

Sem dúvida que o teor desta entrevista provoca muito saber e gera muito sabor àquele que lê para saber-sentir sabor no conhecimento crítico e objetivo sobre razão de ser dos fenômenos.

A Educação Infantil recebe uma ênfase muito especial neste número da Revista: dois artigos levam os leitores para aspectos relacionados

à força transformadora da literatura e para questões relacionadas às necessidades de aprendizagem de crianças que vivem no campo. Em “Não na frente das crianças: a diversidade de gênero na literatura infantil”, Patricia de Cassia Pereira Porto e Fabiano Tadeu Grazioli viajam fundo nos preconceitos que ainda rondam as escolas, principalmente no que se refere a questões de gênero. Eles mostram, fundamentados em bibliografia pertinente, como as visões ideológicas se reproduzem na cabeça dos professores, escondendo da infância os verdadeiros fatos da vida e, por isso mesmo, fazendo com que as mentiras pareçam verdades. Por sua vez, a estudiosa Natalia Agnes de Araujo Almeida, no artigo “Projetos pedagógicos na Educação Infantil: uma experiência com turmas de creche e pré-escola”, defende radicalmente o respeito que se deve ter por aqueles que recebem a sua educação formal no campo. Ambos os trabalhos são fundamentados em visões atualizadas da problemática e, por isso mesmo, jogam luzes em áreas consideradas tabus e que merecem ser criticamente refletidas. Resulta dessas leituras mais saber e mais sabor, ainda porque a educação infantil vem ganhando o seu merecido estatuto como uma área de suma importância para a pesquisa educacional e, mais do que isso, como uma área de formação onde “tudo começa”; nunca é demais lembrar que existem direitos que são próprios da infância e que precisam ser acatados.

Subindo no espectro educacional, dois trabalhos desta edição contemplam o ensino fundamental: “Inclusão educacional do aluno surdo: uma perspectiva social e reflexiva”, de Ariely Souza Borges, Jaqueline Silva Rocha e Jadson Justi, e “Qual a importância de comemorar o Dia da Matemática na educação básica?”, de Anderson Minosso e Vinicius Almeida Peres. O primeiro retrata o rol de dificuldades e de carências que envolvem o atendimento concreto dos surdos nas escolas brasileiras, ainda que mencione os avanços que ocorreram ao nível da legislação. O segundo mostra, na forma de um relato de experiências, as conquistas da aprendizagem numa escola em que foi estabelecido oficialmente em calendário o Dia da Matemática, envolvendo uma multiplicidade de atividades voltadas à história dessa ciência. O saber atinente a essas duas áreas (inclusão e ensino da Matemática) é de fundamental importância aos estudiosos da educação brasileira mesmo porque coloca-se como problemas que parecem desafiar os educadores no passar do tempo. Mais especificamente, passa o tempo e as escolas se mostram incapazes de superar as dificuldades trazidas pelos processos

de inclusão e pela aprendizagem significativa da Matemática. Nesta área, portanto, um sabor meio amargo, mas ainda sabor...

Focando o ensino médio, Quédia Cabral Martins e Maryualê Malvessi Mittmann escreveram “O ensino de escrita no ensino médio: uma análise da prática docente e gêneros discursivos em sala de aula”, em que revelam, através de pesquisa empírica, a confusão - teórica e prática - dos professores a respeito daquilo que objetivamente vem a ser “gêneros textuais”, mostrando a necessidade de uma urgente revisão conceitual de modo que os estudantes não continuem a ser prejudicados. Outrossim, também aprofundando o nosso conhecimento a respeito dos processos de escrita, Nair Ferreira do Amaral, Rosália Aparecida da Silva e Núbia Lopes Soares tecem significativas ideias no artigo “O ‘erro’ gramatical na mídia: deslocando o olhar” - uma reflexão contundente a respeito daquilo que é considerado erro de escrita - fundamentando sua crítica num estudo a partir de um texto jornalístico”, propõem que o olhar do avaliador visite outras dimensões discursivas situadas em nível de contexto. Cabe reiterar aqui que saber decorrente de análises da linguagem humana sempre são instigantes e saborosas mesmo porque se voltam para aquilo que dizemos, ouvimos, escrevemos ou lemos nas nossas interlocuções cotidianas.

Garantindo a natureza interdisciplinar da PROFESSARE, Danieli Amentt Antunes e Clayton Luiz Zanella comparecem com o relato de pesquisa, intitulado “Usuários do programa DST/AIDS/HIV e hepatites virais: um estudo psicossocial realizado com pessoas com HIV/AIDS”, revelando, principalmente, a necessidade da presença de um psicólogo na equipe multidisciplinar que faz o atendimento às pessoas aidéticas. Claudemir Aparecido Lopes fecha a seção de artigos com a reflexão “Considerações sobre ética”, uma verdadeira aula a respeito do conceito de ética e de suas ramificações, o que permite ao leitor entender melhor a necessidade de sua prática na vida de todos nós. Veja-se aqui, a relação entre os dois trabalhos citados neste parágrafo, ou seja, a atenção aos aidéticos bem como a sua inserção social é um problema ético na medida em que a rejeição ou o preconceito a que são submetidos bate nas portas da ética, dos valores e das nossas condutas em sociedade. Novamente se coloca a necessidade de saber - saber sempre mais -, mesmo que o sabor seja amargo.

As partes finais desta edição da Revista põem junto uma excelente resenha produzida por Sabrina Tomé Leal a respeito da obra “Professor

leitor: uma aprendizagem e seus prazeres” da professora Eliana Yunes (2016), seguida dos resumos das dissertações dos dois programas de mestrado (acadêmico e profissional) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, numa demonstração viva de que aqui o saber se faz pelo sabor do saber e pela consciência de que a produção da ciência é geradora de desvelamentos contínuos da realidade e, conseqüentemente, de nutrição permanente da esperança para uma sociedade justa, democrática e feliz.

Finalmente e não menos importante, recuperando as palavras de Albert Einstein, que servem de epígrafe a este editorial, equilíbrio e prudência dependem de movimentos constantes de superação; dessa forma, continuaremos a nossa missão de produzir e fazer circular a ciência, movimentando-a para frente e fazendo com que os seus resultados nos conduzam a melhores patamares de vida, de existência e de convivência em sociedade.

ENTREVISTA: LUCÍDIO BIANCHETTI

Realizada em 09 nov. 2017

Lucídio Bianchetti, natural de David Canabarro, RS, possui graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade de Passo Fundo (1978), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982) e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), Estágio pós-doutoral na Universidade do Porto, Portugal (2009). Pesquisador 1B do CNPq. Atualmente é professor Aposentado/Voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Visitante no PPGEDU UNISINOS (2016/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Pós-graduação; Formação de Pesquisadores; Trabalho, Tecnologia e Qualificação Profissional. Além de inúmeros artigos, dentre suas publicações, em formato de livros/coletâneas, como autor, coautor e coorganizador, destacam-se: 1. *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações (3ª ed., Cortez, 2012); 2. *A Trama do Conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (2ª ed., Papirus, 2011); 3. *Dilemas da pós-graduação*. Gestão e avaliação (Autores Associados, 2009); 4. *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito (9ª ed., Vozes, 2011); 5. *Utopias e distopias na modernidade*. Educadores em diálogo com T. Morus, F. Bacon, J. Bentham, A. Huxley e G. Orwell (Editora UNIJUÍ, 2014); 6. *O fim dos intelectuais acadêmicos?* Induções da CAPES e desafios às Associações Científicas (Autores Associados, 2015); 7. *O Processo de Bolonha e a globalização da educação superior*. Antecedentes, implementação e repercussões no quefazer dos trabalhadores da educação (Mercado de Letras, 2015); 8. *Da universidade à commodity*. Ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado (Mercado de Letras, 2017); 9. *Publique, apareça ou pereça*. (Editora da UFBA, no prelo).

Agradecemos a sua disposição e disponibilidade para a realização desta entrevista. Antes de tudo, conte para os nossos leitores um pouco das suas atuais preocupações na esfera da investigação científica.

Agradeço a oportunidade de expor aos leitores da revista algumas ideias, reflexões e preocupações sobre a complexa condição de ser professor-pesquisador nestes tempos em que tudo aquilo que diz respeito às áreas de Ciências Sociais e Humanas entra em refluxo frente às prioridades de governantes e empresários. Para estes, predominantemente, o que vale é o imediato, o pragmático, o utilitário. De nossa parte, além destas preocupações, entram no radar questões de ordem teórica, praxiológica, axiológica, ética e teleológica. Em uma situação tão complicada como esta, na condição de investigador, orientador de mestrandos e doutorandos e coordenador de um grupo de pesquisa, tenho procurado, como indivíduo e coletivo, colocar na mesa de discussão e nas temáticas de investigação, estas questões que são secundarizadas ou até relegadas ao esquecimento frente à necessidade – segundo os mesmos governantes e empresários - de investir em algo que traga retornos imediatos. No que diz respeito à investigação institucional e pessoal e do grupo, tenho procurado ser fiel a uma temática: o que envolve o complexo processo de orientar mestrandos e doutorandos em sua “empreitada” de fazer o mestrado e o doutorado e escrever, defender e socializar suas dissertações e teses. Desde quando comecei a pesquisar de maneira mais formal, há mais de 20 anos - como uma das funções do ser professor -, e mesmo depois de aposentado e atuando como voluntário no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, tenho, individualmente e com o grupo, me dedicado a esta questão. No início, ao enviar projetos a órgãos de avaliação e financiamento, havia uma espécie de concordância de que esta não era uma questão de pesquisa, isto é, partia-se da convicção de que o fato de ter sido orientado habilitava o atual orientando a ser um futuro orientador. Contudo, as pesquisas que vieram em sequência, gradativamente com subsídios do CNPq, foram mostrando que nada poderia ser mais enganador. A função orientadora e a exposição pela escrita, em termos de complexidade em si, e das relações que envolvem, vão muito além do que inicialmente podemos ser levados a pensar. Isto fez com que nos últimos quatro anos tenha organizado um Seminário Especial que trata da “Formação e atuação do orientador de dissertações e teses”, tendo

como subtítulo: “Do intuitivo-individual ao coletivo grupal”. Ofereço este Seminário no PPGE da UFSC e já ofereci em outros Programas e a procura tem sido crescente por parte dos pós-graduandos. A minha principal insistência é no sentido de que os mestrandos e doutorandos, além de se formarem professores, pesquisadores, estão se formando orientadores. E é até com surpresa que se dão conta de que esta atividade não é formalizada, mas no dia seguinte à defesa recebem e assumem incumbências de orientar. Defendo, juntamente com um grupo de pesquisadores da Universidade de Nottingham, que a orientação é uma espécie de Pedagogia, de didática que pode ser ensinada e aprendida. Evidentemente não caio na arapuca de que é possível e necessário que se escreva manuais prescritivos de como orientar. A questão é muito mais colocar em prática a convicção de que é possível antecipar esta percepção de que ao frequentar um curso de pós-graduação, desde o início estou também me preparando para ser orientador. E os pós-graduandos são convidados a entrevistar orientadores para buscar saber como passaram da condição de orientandos à de orientadores. E a surpresa é grande, pois as respostas invariavelmente apontam para a não preocupação com a formação do orientador. E aí é que vai ficando explícito que no processo ocorre algo que Freud ajudaria a explicar: o neorientador passa a orientar, tudo fazendo para imitar o orientador de quem gostou, como pessoa e como profissional ou, no outro extremo, passa a tudo fazer para negar o orientador com quem não teve uma boa relação pessoal e não ficou satisfeito com a relação profissional, de orientação, que se estabeleceu. Em síntese, tem sido uma tarefa gratificante dedicar-me, quase como uma missão, a esta atividade de ‘orientar a orientar’, seja na exposição, no debate, no encaminhamento de pesquisas que focalizem a formação e a atuação do orientador.

Parece que a produção científica nacional passa por um processo de crescente e aguda banalização - banalização esta que decorre, dentre outras causas, do modus operandi e das atuais circunstâncias que sustentam/orientam a chamada “produtividade docente”. O que você tem a dizer sobre isso?

Em primeiro lugar não sou contra a ‘produtividade’ em si. Penso que se dedicar a um trabalho como aquele que envolve o fazer parte de um Programa de Pós-graduação implica responsabilidades como indivíduo e com o coletivo. O problema é quando passamos da produtividade

necessária, decorrente do cumprimento das responsabilidades individuais e ético-sociais de quem trabalha em uma instituição como a universidade, para o produtivismo, isto é, para a ideologia da produção. Uma produção voltada a atender demandas externas, induzidas, heterônomas. Para começar, do ponto de vista das próprias palavras, percebemos a vinculação com o mundo da produção, empresarial portanto. Há, neste sentido, desde o nível vocabular, uma colonização do *locus* da educação em geral e da pesquisa em particular. Em publicações anteriores já evidenciamos que o *publish or perish* (*publicar ou perecer*) surge nas empresas norte-americanas antes de meados do século XX. Adentra a academia gradativamente, nos mesmos EUA, a partir da década de 1960. Basta ler as obras de Russel Jacoby (*Os últimos intelectuais* e *O fim da utopia*) e teremos uma ideia do quanto foi deletéria a supremacia desta filosofia/ideologia na academia. Ao ler sobre a experiência nos *campi* norte-americanos já deveríamos ficar alertas – pela perspectiva imperialista - para aquilo que nos esperava, ao implementar esse *modus operandi* em nossas universidades. É quando as pessoas se dão conta de que um artigo publicado tem ‘vida útil’ para três e agora com o quadriênio de avaliação da CAPES, para quatro anos, que começam as desconfianças e os questionamentos sobre a passagem da produtividade para o produtivismo e da conseqüente banalização daquilo que deveria ser uma das nossas preocupações centrais, isto é, ler, refletir, escrever, socializar o conhecimento. Em forma de piada, chiste, mas que é muito perigoso ao naturalizar algo que é histórico e socialmente construído, aparecem e circulam ditos populares na academia. Um exemplo é: “artigos passados não movem o Lattes”. É justamente diante das percepções de que mais vale o *quantum* de artigos do que a qualidade que a banalização começa. O professor pesquisador é desviado do seu quefazer principal e acaba sendo forçado a tornar-se um “intelectual orgânico” do seu próprio *curriculum*, preocupando-se com o *auto-marketing*, ao invés de gastar energias com aquilo que é ou deveria ser fundante do seu trabalho: pesquisar, produzir, veicular conhecimentos, pois se algo surge do coletivo, precisa voltar para o coletivo qualificadamente. Porém, quando predomina a produção para a quantificação, começam a aparecer, dizia Maurício Tratgenberg, as “delinquências acadêmicas”. Estas se apresentam sob muitas roupagens: são artigos requentados, rerepresentados com pequenas modificações; são trocas de favores entre editores de revistas; são compadrios para garantir o “eu te cito e você me cita”; é a banalização das coletâneas,

como ‘ajuntamentos’ de textos, sem fio condutor; são editoras recebendo os originais de um livro juntamente com o cheque para subsidiar a publicação; é o “turismo de eventos”, etc. Porém o que é mais grave do que tudo isto é o plágio, grandemente facilitado pela disponibilidade dos conteúdos em rede. E mais grave ainda é que a legislação sobre o assunto ainda é do tempo do predomínio do analógico. Precisamos responder a questão: o que é plágio ou autoplágio na era digital sob pena de encararmos a questão pelo ponto de vista moralista e não pela perspectiva da historicidade. Por fim, faço menção ao caso de uma colega que traduziu um livro de um autor francês. Foram três anos de trabalho, de muito esforço; afinal, a tradução bem feita é praticamente uma reescritura do trabalho. Se não for isto, tradução pode ser ou conter elementos de traição, como dizia Umberto Eco. No entanto, quando a colega vai informar-se qual é o valor, traduzido em qualidade de trabalho, de uma tradução como essa, frente aos órgãos de avaliação e financiamento, a resposta que obtém é de que tradução conta “como trabalho técnico”! Pergunto: é de estranhar que Marilena Chauí, frente à pressão por publicar e à necessidade de quantificar ‘produtos’, tenha denunciado que os intelectuais estão trocando o “livro pelo *paper*” e que João Francisco Duarte Jr tenha afirmado que predominantemente estamos produzindo “*rotten papers*”?

De que forma ou formas o processo de mercantilização se faz presente na produção de artigos/papers hoje em dia no Brasil? Existe saída para esse fenômeno?

Penso que na questão anterior já tenha tangenciado o conteúdo desta pergunta. Mas acredito que poderiam ser acrescentados alguns aspectos, entre eles um dos mais complicados é o da necessidade de pagar para publicar artigos, como ocorre com a maioria das grandes revistas internacionais. O saber, como é socialmente produzido, muitas e muitas vezes com subsídios públicos, deveria ser graciosamente disponibilizado. O problema é que quando a universidade se torna uma empresa e o conhecimento uma *commodity*, fica difícil escapar da mercadorização. A partir do momento que um periódico ou um texto é balizado pelo “fator de impacto” (FI), adentra a academia a lei da “oferta e da procura”. Ou a “mão invisível”, que nada tem de invisível. A saída seria a (re)publicização do espaço, do tempo e dos meios de socializar o conhecimento histórico e socialmente construído. Mas é ingenuidade

pensar que é possível ficar à margem da lógica do capital, que no caso da universidade assume uma forma toda particular, traduzida como “capitalismo acadêmico”.

Uma das formas de se ganhar criticidade sobre os fatos da realidade é ir à raiz histórica dos mesmos. Pois bem, considerando que o produtivismo acadêmico não é obra do acaso, como ele nasce e se desenvolve no contexto brasileiro?

Em relação à radicalidade, a ir à raiz de qualquer conteúdo ou fato da realidade, temos a possibilidade de contar com um *expert* na indicação do caminho teórico-metodológico: Karel Kosik. Na obra *A dialética do concreto*, o autor explicita que necessitamos avançar na nossa práxis perseguindo as categorias, entre outras da totalidade, da concreticidade e, aqui particularmente para a questão levantada, para a historicidade. Conforme o Kosik, a forma correta de elaborar a questão – que deve ser mobilizadora – não é perguntar “o que é a realidade”, mas sim inquirir como determinada realidade foi/é construída. Se a pergunta e a práxis consequente forem corretamente feitas e levadas à radicalidade, estaremos com as condições dadas para fugir daquilo que o autor denomina de “pseudoconcreticidade”, definida como um “claro-escuro de verdade e engano”. Pois bem, colocado este pressuposto, a questão consequente é: como foi e vem sendo construída esta realidade traduzida naquilo que tem sido nominando de “produtivismo acadêmico”? Para começar a puxar o “fio de Ariadne” dessa construção histórica é preciso ter presente que, na condição subalterna, fazemos parte do hegemônico sistema vigente. Neste contexto, para entender a gênese, a construção histórica (não acaso!!!) daquilo que atravessa/perpassa os *campi*, em termos de lógica produtiva – uma lógica capitalista, mesmo que ‘abrandada’ com o adjetivo “acadêmico” – é imprescindível entender o papel desempenhado pelos Organismos Internacionais (BM, FMI, OCDE, BIRD, ONU, UNESCO, CEPAL, ORLEAC, entre tantos outros), como verdadeiros “intelectuais orgânicos” do sistema vigente. Esses OIs enfatizam que fazem “diagnósticos” e que cabe a estados e governos levarem em conta ou não. Porém, quando se vai a fundo, para além dos diagnósticos são feitos prognósticos, são explicitadas prescrições que condicionam apoio a projetos, empréstimos e toda uma série de exigências que acabam deixando os países que não fazem parte do bloco dinâmico do capital em situação cada vez mais dependente. Esta porém

é uma das faces da moeda, isto é, as prescrições, as condicionantes dos OIs. A outra é como, por que e por quem estas exigências são aceitas e operacionalizadas pelos/nos países que dependem dos empréstimos. Precisa ficar claro que a uma burguesia internacional corresponde uma burguesia tupiniquim. E elas se complementam, se reforçam. Então, se temos “produtivismo acadêmico” nos países do bloco dinâmico do capital, vamos ter também naqueles países que estão excluídos desse bloco. Porém, “produtivismo” no chamado Primeiro Mundo, com recursos, laboratórios, condições infraestruturais é algo muito diferente de “produtivismo” induzido, porém em condições precárias. Não é por acaso que as revistas com maior Fator de Impacto estão onde estão e que, se queremos publicar algo nelas, precisamos pagar. Enfim, o produtivismo acadêmico desenvolve-se no contexto brasileiro porque fazemos parte de um contexto maior, que exerce sua hegemonia, levando a que a opção fique entre *aceitar ou aceitar...* fazer parte do ‘clube’, mesmo que subalternamente, implicando aceitar as regras do jogo, fazer empréstimos e apresentar resultados, buscar melhorar posições nos *rankings* e assim por diante.

Retomando algumas de suas reflexões mais recentemente publicadas, você fala de “seminformação” para (des)qualificar os novos investigadores. Poderia discorrer um pouco sobre esse conceito e informar as suas consequências nas práticas de orientação em nível de mestrado e doutorado?

Aqui a questão diz respeito a uma necessária diferença entre informação e conhecimento. Metaforicamente diria que informação é tanto conhecimento quanto um monte de tijolos é uma casa. É necessário organização, método, objetivos, fins. A informação remete a estoque. O conhecimento tem a ver com conexões, capacidade de reflexão e uma práxis consequente. Então tudo aquilo que se fala hoje em termos de “sociedade do conhecimento”, mais se relaciona a acesso e acúmulo de informações, sem que isto resulte em adensamento, em saltos de qualidade na compreensão dos fatos e fenômenos que nos cercam ou dos acontecimentos com os quais nos envolvemos como agentes, protagonistas ou plateia. Nesse sentido, um dos temas que desenvolvo no Seminário sobre “Formação e atuação dos orientadores de dissertações e teses” inicia com a constatação/pergunta: “Sou mestrando/doutorando... e agora”?! Refiro-me ao necessário estranhamento que deve significar

o ingresso na pós-graduação. Quando temos presente que são muito poucos que têm esta oportunidade, precisamos, como professores orientadores, nos envolver e garantir que esta preocupação passe para os pós-graduandos e não seja uma preocupação paralisante. Isto é, talvez o ingresso na PG e a possibilidade de fazer o mestrado e o doutorado seja a primeira, para muitos, e a última oportunidade de ter acesso ao patrimônio cultural da humanidade, de aproximar-se e apropriar-se dos clássicos, de recortar uma temática de investigação e transformar um problema em um objeto complexo, que exige instrumental teórico-metodológico comprometido para ser apreendido e quando necessário modificado. Domínio de informações é algo relativamente simples nos dias de hoje, com os cada vez mais potentes e rápidos meios informáticos de acessar, acumular e veicular. Mas aí, caso não haja uma preocupação com formação qualificada, a dificuldade será lidar com o excesso e além do excesso, a necessidade do discernimento, pois as *fake news* já deram amostras do que é possível fazer com informações das quais não se sabe a fonte ou são de origem duvidosa para objetivos escusos. Conhecimento qualificado é algo diametralmente diferente e depende de esforço para construir e ter responsabilidade no emprego. Um orientador que não tiver isto presente pode estar deletando uma das últimas possibilidades de o orientando qualificar-se para interagir em um mundo com cada vez mais informações, porém com o conhecimento em refluxo.

Você tece tantas críticas aos esquemas de produtividade instaurados pelas agências reguladoras que dá a parecer que você se coloca contra a produção científica. Afinal, não é necessário que os professores dos cursos de pós-graduação produzam e publiquem uma boa quantidade de investigações? Justifique e esclareça, por favor.

Em primeiro lugar explico a compreensão que tenho frente à dupla possibilidade que os órgãos de avaliação e fomento detêm: financiar e avaliar. A consequência número um desta junção é que o conceito de avaliação é estilhaçado. Isto é, faz-se algo porque há uma indução. Não se produz um artigo, um texto, um livro porque se fez uma pesquisa, porque foram apresentadas novas respostas ou novas hipóteses a determinado problema ou construiu-se uma nova metodologia, etc. Produz-se para dar respostas a demandas externas, classificatórias, hierarquizadoras... É o reino da heteronomia. Portanto, meu desconforto não é com a produção, mas com determinada produção como resposta

a imposições. Em segundo lugar, tenho bem claro que acessar a um programa de pós-graduação, passar a ser professor, orientador é uma honra que traz embutidas responsabilidades. Entre estas, figura a de produzir e veicular conhecimentos. Neste aspecto tenho uma convicção de que muitas das críticas que se faz ao chamado “produtivismo acadêmico” são feitas por colegas que, ou não têm condições de dar conta da responsabilidade que assumiram juntamente com a honra de participar de um coletivo da pós-graduação ou não querem produzir e utilizam a crítica como um anteparo, um álibi para não produzir. Entrar e permanecer em um coletivo significa que tacitamente se aceitou as condições pré-existentes. Mas isto não significa que se deva produzir porque está prescrito que é preciso produzir. O próprio processo de produção induzida, heterônoma pode ser transformado em objeto de investigação e ser assumido, qualificando a produção. Porém, caso não se concorde com as regras do jogo, então que não se jogue. Mas que o não jogar não seja uma atitude inconsequente, individual, quixotesca. O próprio não jogar o jogo, o contrapor-se às regras vigentes e com as quais não se concorda, pode e deve ser instrumentalizado politicamente, no coletivo. Caso contrário, se a postura escolhida é a da saída individual ou da utilização dessa condição de crítica ao “produtivismo acadêmico” como álibi, resulta que acaba configurando-se o dito popular que “enquanto os cães ladram a caravana segue”.

Gostaríamos de fazer um paralelo da orientação de dissertações e teses com o movimento da “Escola sem Partido”, que tenta moldar as atitudes dos professores através da sublimação dos seus interesses, opiniões, preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. Como você se posiciona frente a essa tendência, lembrando que existem vários casos de estudantes de pós-graduação que processaram os seus orientadores por motivo de doutrinação ideológica.

Para começar, esta questão da “Escola sem Partido” é uma balela sem paralelo, uma vez que a pretendida posição “sem partido” já é um partido. Essa discussão somente grassa em uma ambiência de analfabetismo político como a brasileira. A lógica que preside esta postura é a de que a escola deve ser “sem partido”, caso não seja o **meu** partido. E a forma de garantir que não haja alguém que discorde, radicaliza-se proibindo discussões consideradas doutrinadoras. Mas que

se pretenda isto na educação básica é até compreensível (mas jamais justificável!) quando se leva em conta o analfabetismo com todos os adjetivos que se queira agregar, começando pela desqualificação em todos os sentidos daqueles que propuseram e estão buscando, por todos os meios, impor essa insanidade. Em síntese, isto explica, mas em hipótese alguma, repito, justifica que esse assunto seja proposto e o pior, que caia em 'terreno fértil'. A questão passa a ser sumamente mais preocupante quando essas posturas adentram a ambiência da graduação e especialmente da pós-graduação. Soa ridícula a ideia de que seja possível, por legislação, pensar, pesquisar, construir conhecimentos engessadamente. A universidade, sem autonomia, sem liberdade de expressão, pode ser qualquer coisa, menos universidade. É a negação da *universitas*. Ao dizer isto estou me contrapondo a qualquer imposição no sentido de proibir a livre manifestação. Porém, da mesma forma como falei anteriormente, a honra de ser um professor, de ser um orientador, traz embutida a responsabilidade com o respeito à diversidade, à cidadania, enfim, ao outro. É imprescindível, então, olhar também para o significado de ser professor, orientador e ter presente o que é professar e orientar. A liberdade de falar, de ensinar, de orientar deve ser conjugada com o respeito a quem se dirige essa práxis. Não se pode esperar uma resposta, uma participação adulta, se o tratamento dispensado é infantil e infantilizante. No nível da pós-graduação estamos lidando com colegas ou futuros colegas, e como tal devem ser tratados, bem como deles deve-se exigir que se posicionem conseqüentemente. Penso que as palavras de Georges Steiner, no belo livro *Lições dos mestres*, sintetiza bem o que gostaria de transmitir sobre este assunto. Ele levanta dois questionamentos a respeito do quefazer do professor e poderia acrescentar enfaticamente, do orientador: “O que dá a um homem ou a uma mulher o direito de ensinar a outro ser humano”? “De onde provém esta autoridade”? Eu somente encontro uma resposta: o “direito” e a “autoridade” provêm da legitimação. E eu me legitimo se respeito e me faço respeitar.

Você antevê saída(s) para o buraco em que nos metemos na esfera da produção acadêmica? Poderia explicitar pelo menos uma delas, talvez a mais radical em termos de mudança para melhor?

Como ponto de partida para manifestar-me sobre esta interessante questão, tomo a liberdade de referir-me a um autor que está sendo

resgatado constantemente em função de sua contribuição para debates como o apontado por você, via questão feita. Trata-se de Thomas Kuhn e sua mais importante obra: *A estrutura das revoluções científicas*. Nela o autor analisa as transformações pelas quais passam desde grupos de estudo e pesquisa, até comunidades científicas. Segundo o autor, de tempos em tempos as comunidades – e pensemos aqui na(s) comunidade(s) da Pós-graduação – passam por quebras paradigmáticas, as quais representam uma desestruturação do *status quo*. Concretamente, se formos analisar o histórico da pós-graduação no Brasil, desde seu início oficial com a criação da CAPES em 1951, podemos afirmar que as mudanças inseridas na década de 1990, mais especificamente no triênio de avaliação que vai de 1996 a 1998, representaram uma verdadeira quebra paradigmática, cuja principal manifestação foi a passagem da “formação de professores” – objetivo inicial da CAPES – para a de “formação de pesquisadores”. Porém esta é a manifestação, diríamos assim, de ‘linha de frente’ de uma transformação profunda que atingirá o Tempo Médio de Titulação (TMT, dois e quatro anos, respectivamente, para o mestrado e o doutorado), cobranças mais rígidas em termos de um *quantum* de produção, seja do docente e do discente individualmente, seja do Programa no conjunto e uma série de outras exigências rígidas que ‘desabaram’ sobre os Programas não como propostas, mas como exigências cujo cumprimento ou não trazia como retorno recompensas ou punições, dependendo do atendimento ou não do exigido. Na mesma linha de argumentação acrescentaria o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, como algo “estruturado e estruturante” e que, aplicado à PG, significa que já há uma cultura arraigada de produtivismo, de difícil mudança, quanto mais de remoção. Complementar a estas duas primeiras ideias entra a contribuição de Stephen Ball, com o conceito de *performatividade*, isto é, de uma forma de ser e fazer que foi imposta e hoje já é aceita como se sempre tivesse sido assim, é e sempre será. Enfim, ao apontar para a contribuição de três autores na explicitação da problemática apontada, apenas quero ressaltar que este é “o buraco” onde fomos metidos e, embora com reclamações e alguns enfrentamentos, estamos metidos. E a saída não é algo fácil. Quisera poder apontar algo factível no plano do imediato ou do mediato. Ocorre que, com base principalmente em Kuhn, e com o aporte dos outros autores também, mas utilizando uma expressão do primeiro, é como se tivéssemos entrado em um período de “ciência normal”. Isto é, estamos fazendo assim porque, se não o fizermos,

seremos penalizados. E é desta forma que se explica e se consegue entender que a política vigente e hegemônica da CAPES, hoje, não pode ser compreendida como uma “política de UM governo”, mas sim como uma “política de Estado”. Em outras palavras: independentemente do governo de plantão, o funcionamento dos órgãos de avaliação e financiamento, redundantemente falando, funcionam dentro de parâmetros previamente explicitados e há instrumentos para garantir que sejam mantidos. E muito mais do que a CAPES, precisaríamos prestar nossa atenção ao Comitê Técnico Científico (CTC), que é o órgão superior, composto por representantes das diversas áreas e que é por onde passam todas as avaliações feitas pelos Comitês de Avaliação de cada área. Esta é a arena onde são discutidos e ratificados ou retificados os resultados da avaliação. E aí é preciso prestar a atenção, pois em um contexto perpassado pela competição intra e entre programas, intra e entre universidades, intra e entre áreas, o que está em jogo é a distribuição de recursos. E é claro que há áreas nobres e outras - pensa-se ou age-se como - nem tanto! E neste espaço define-se financiamentos, destinação de recursos, etc. Enfim, é mais uma das evidências do quão complexo é esse processo, que tem uma dinâmica interna, mas que também é manifestação de algo mais geral, que é a passagem do “estado educador”, para o “estado avaliador/controlador”. Mas para não ficarmos paralisados, nas concepções dos autores, depois de um período de ‘anestesia’, de “ciência normal”, com o tempo a comunidade científica revoluciona-se novamente e, em perspectiva dialética, estabelecer-se-á novamente um período de “ciência normal”, porém noutra patamar. Basta ter presente, por exemplo, que havia uma diretriz, quase sacralizada, que o que valiam eram artigos e não livros, que as atividades de extensão não computavam e uma série de outras questões que, a partir de muitos enfrentamentos, a área de sociais e humanas, por exemplo, conseguiu que os livros/coletâneas fossem avaliados e pontuados e até inseriu-se um item na avaliação relacionado à “solidariedade”. São conquistas, à base de muita discussão e enfrentamentos. Mas não deixa de ser cômico que inicialmente se dissemina uma cultura de competição e com o passar dos tempos passe-se a validar a ‘solidariedade’! Esta então seria uma reflexão sobre a primeira parte da questão. No tocante à “mudança para melhor”, inicialmente é preciso que se reconheça a importância da CAPES e o papel da avaliação – que não poderia ser acoplada ao financiamento - para muito do que veio e vem sendo feito de bom na perspectiva de

qualificar a educação brasileira. É evidente que isto precisa ser reconhecido, sem que se deixe de ter presente que enquanto a pós-graduação for mais cuidada, vigiada e privilegiada do que a Educação Básica, não teremos chance de dar os saltos qualitativos necessários para superar a condição que se encontra a educação brasileira no seu conjunto. E nisto não deixou de representar uma esperança a criação da Nova CAPES, voltada para uma melhor e mais fluída relação entre a Educação Superior e a Educação Básica. Tendo isto tudo presente, volto-me ao final da pergunta, que na verdade poderia ser traduzida pela histórica questão: “O que fazer?” Continuar a manter em estado de tensão o campo da pós-graduação, é necessário! As coisas, por mais que pareçam cristalizadas, não podem fazer com que sejamos submetidos ao “é assim porque não pode ser de outra forma”. O nível de crítica precisa ser mantido e elevado. Propostas precisam continuar sendo feitas. E nisto o Fórum de Coordenadores de PPGs e as Associações Científicas têm desempenhado um papel importante, embora ainda não suficiente para transformações na proporção que são necessárias. Por exemplo: como entender que um país com tantos contrastes e, conseqüentemente suas instituições também perpassadas por essas condições contrastantes, seja ‘medido’ pela mesma métrica? Como entender que Programas com elevado número de professores e alunos sejam avaliados com os mesmos critérios que são utilizados para avaliar Programas menores, mais facilmente griveis? Por que a avaliação precisa estar associada ao financiamento em uma clara comprovação do adágio bíblico segundo o qual “a quem tem se dará mais e àqueles que não têm será tirado até aquilo que pensam ter”? Questões precisam continuar sendo colocadas em todos os fóruns. Vê-se, pela, sequência da exposição, que é mais fácil explicitar posicionamentos – necessários evidentemente -, do que fazer propostas concretas. Neste sentido, buscando ir ao encontro da questão, diria, em termos gerais, que a batalha pela avaliação interna, pela auto-avaliação de professores e alunos e dos Programas, não pode ser perdida de vista. Se a heteronomia alcança sujeição e resultados, a conquista autônoma, como processo, pode ‘entregar’ menos no curto prazo, mas certamente o que ‘entregar’ terá mais qualidade. Este seria um princípio radical, de ‘saída do buraco’. Mas há meios, talvez menos vistosos, mas que são promissores e já experimentados em outros espaços/tempos: ao invés de obrigar cada professor a produzir tantos artigos, muitas vezes de duvidosa qualidade, em um quadriênio, por exemplo, por que não solicitar que o

próprio professor ou discente escolha dois ou três daqueles ‘produtos’ que ELE considera mais qualificados e que estes sejam **avaliados** por comissões/pares e não **quantificados**? Por que não se avalia um artigo, um livro pela pertinência, pela contribuição dada para esclarecer um problema complexo ou contribuir para superar obstáculos, ao invés de quantificá-lo? Enfim, como deu para ver, há mais pontos de interrogação do que de exclamação. Mas, certamente, se professores e alunos fossem **estimulados** a apresentar soluções, ao invés de **intimados** a ‘produzir xis produtos’, é bem provável que os pontos de interrogação ficariam em desvantagem em relação aos de exclamação.

Lucídio, finalizando esta entrevista deixamos um espaço aberto para você se expressar a respeito daquilo que não lhe perguntamos... Diga aquilo que queria dizer, mas que não fomos capazes de prever e antecipar.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer o convite e a oportunidade, mais do que isto, o desafio, de debruçar-me (refletir) sobre esta temática tão importante, recortada por questões tão pertinentes. Quero reforçar que posso até ter passado uma ideia negativa do que está ocorrendo com a PG, sob as atuais condições de avaliação e financiamento por parte dos órgãos responsáveis. Reafirmo reconhecer os grandes avanços e os inúmeros aspectos positivos que decorreram **desta** pós-graduação que temos e fazemos. Para não sucumbir na crítica, é importante olhar para o sistema de pós-graduação dos demais países da América Latina e de tantos outros de outros continentes. Fazendo esta análise, ficamos convencidos que foi e está sendo feito muito para a ciência no Brasil, via pós-graduação. Isto, contudo, não pode e não deve nos acomodar no sentido de que está sendo feito o que é possível e necessário frente à tantas necessidades colocadas por uma sociedade cuja marca é a exclusão. Portanto, não dá para ser Poliana, mas ao mesmo tempo não é possível aceitar a postura de fazer tábula rasa de tudo. É isto que os grandes mestres ensinam: não deixar de ver os problemas, porém não sucumbir a eles, imobilizando-se. Um desses mestres, Gramsci, era enfático quanto a necessidade de ser pessimista na análise, porém, dialeticamente, sendo protagonista na práxis. É desta forma que tenho encontrado forças para continuar engajando-me nas frentes de trabalho, individual e coletivamente.

NÃO NA FRENTE DAS CRIANÇAS: A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL

Not in front of the kids: the gender diversity in the children's literature

Patricia de Cassia Pereira Porto¹

Fabiano Tadeu Grazioli²

Recebido em: 17 jul. 2017.

Aceito em: 12 nov. 2017.

RESUMO

Grande parte da literatura infantil produzida no país é norteadada por dois pontos basilares: cunho pedagógico e pressões do mercado. Essas questões, na prática, inibem a produção de livros sobre diversos temas, entre eles, a diversidade de gêneros, e a escola, grande responsável pelo encontro entre livros e leitores, que por isso mesmo teria “poder” mercadológico para mudar isso, não o faz por preconceito ou despreparo. E quando os livros são publicados, nem sempre é possível julgá-los apenas pela qualidade literária. Neste ensaio, buscamos criar pontes entre estes temas e demonstrar que há outro caminho para trazer a literatura infantil, e as práticas pedagógicas ligadas a ela, para o século XXI – não como marca cronológica, mas como epítome de novos tempos.

Palavras-chave: Gêneros. Infância. Literatura Infantil; Mercado editorial.

1 Doutora em Políticas Públicas e Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Letras-Literaturas com especialização em Alfabetização (UFF). É coordenadora de projetos educacionais na Agência de Notícias das Favelas (ANF) e escritora literária. E-mail: patriciadecassiaporto@gmail.com

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

ABSTRACT

Most of the national children's literature is based in two fundamental points: pedagogical aspect and market pressure. When it comes to practical application these items inhibit the production of different genres of books, and, among them, gender diversity. Once the school is responsible for disclosing the books among the readers it must have the power over the book market to change the situation. However, the school does not do it because it is either unprepared or afraid of prejudice. Furthermore, when books are published it is not always possible to judge them only by their literary quality. In this essay, we seek to build bridges between these themes and demonstrate that there is another way of facing children's literature and the pedagogical practices associated with it, especially in the twenty-first century - not as a chronological list but as a sign of the new times.

Keywords: Genders; Childhood; Children's Literature; Editorial market

Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. É insistir mais uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.

Jorge Larrosa

É possível falar de diversidade de gêneros com as crianças pequenas? É uma problematização científica, acadêmica, mas não menos uma questão do dia-a-dia. Mas a resposta é sim: é possível porque está no nosso cotidiano, é parte de nós e das nossas realidades, faz parte das brincadeiras entre as crianças, do universo brincante, das representações, das dinâmicas que envolvem o universo cultural no que diz respeito à leitura de mundo e com o mundo. Está na vida. É vida. E as crianças não estão envelopadas, apartadas da vida, dos movimentos históricos, políticos, sociais que acontecem com a sociedade civil, com a comunidade onde vivem, com aqueles que convivem, não estão apartadas delas próprias e de suas sensibilidades. Então como não falar da diversidade e da diferença com as crianças nesta época, que

chamamos de contemporânea? As crianças já não vivenciam, desde muito cedo, sua linguagem, sua expressão de gênero através do corpo e das suas próprias lógicas?

Então surge uma segunda questão. De quais gêneros queremos falar? Apenas da polarização “masculino e feminino”? Do azul e do rosa do mundo? Podemos cercear, calar os outros gêneros, a diversidade e as diferenças apenas com duas cores e seus tons? Dividiremos o mundo entre príncipes, princesas e monstros? E quem seriam os monstros? Os diferentes? Os feios? Os corcundas de Notre-Dame? As Feras? Os que estão em desacordo com os padrões de determinadas mídias que ditam comportamentos? Aqueles que aceitamos, mas com condições?

O número de livros infantis que abordam a homossexualidade e as relações homoafetivas ainda é muito pequeno, mas não podemos negar que seja expressivo, porque há o desafio de propor, de alguma maneira, nem sempre a melhor, uma inquietação dentro de uma literatura que, desde a sua criação, foi marcada por um caráter pedagógico normativo de controle, o que se expandiu num crescendo do mercado editorial que, por sua vez, tem gestores que veem crianças como “massa”. Anna Cláudia Ramos, tratando de sua trajetória, em entrevista ao Boletim de Literatura Infantil e Juvenil *O Balainho*, publicado em Santa Catarina durante os anos de 1999 e 2009, nos conta das dificuldades de querer produzir uma literatura para crianças e jovens com qualidade e abordar temas complexos como a perda da virgindade e a homossexualidade: “Já tive textos recusados porque a editora não queria que falasse abertamente que a personagem perdia a virgindade. Meu livro *Sempre por perto*, que aborda de forma delicada a temática homossexual, tem dificuldades para entrar nas escolas. Acho que as pessoas se sentem inseguras para abordar temas polêmicos nas escolas” (RAMOS, 2011, p. 34).³ O mercado, no intuito de produzir e oferecer ao leitor aquilo que pensa ser cômodo e capaz de garantir uma espécie de estabilidade, além de um produto que não crie desconforto ao mediador, seja ele a família ou a escola (pais ou professores), torna-se limitado ao negar a esse mesmo leitor a fruição do texto artístico que articula temas humanos e necessários. Em que outro espaço, senão na obra literária, o tema da perda da virgindade poderia ser contemplado de modo sensível, delicado, subjetivo, tal qual o tratamento do tema exige? A escola,

3 As entrevistas encontram-se publicadas em livro.

espaço que justamente deveria acolher os temas complexos e polêmicos para desmistificá-los, é justamente a instituição que, quase sempre fecha as portas a essas questões, e num ato quase que simbólico (por que significa muito mais do que a simples ação representa) barra a entrada da literatura com enredos que apresentam personagens homossexuais vivendo suas histórias. Como se a literatura brasileira fosse isenta da abordagem da temática da homossexualidade no transcorrer dos períodos literários, ou seja, como se esta temática não aparecesse em obras a serem conhecidas pelos alunos no Ensino Médio (só para citar dois exemplos), na leitura de *O Ateneu*, de Raul Pompeia, e de *O bom Crioulo*, de Adolfo Caminha. Ou será que neste momento também a escola vai se abster de promover a leitura de obras que tematizam a homossexualidade?

Há um movimento significativo na escrita dessa literatura infantil, ainda que enviesado. Por ter um campo de ampla experimentação, a narrativa pode por vezes cair numa espécie de polidez de tratamento da linguagem, ou até mesmo, e infelizmente, numa espécie de pastiche grosseiro que, na verdade, trata de ocultar preconceitos, estigmas.

Um livro infantil bastante interessante na sua plástica e concepção estética é o *Monstro Rosa (Monstruo Rosa)*, pensado e produzido especificamente para discussão de gêneros com crianças pequenas. Premiado internacionalmente e sucesso nas mídias eletrônicas, foi escrito e ilustrado por Olga de Dios e conta resumidamente a história de Rosa, um monstro que morava num lugar todo branco, em que ele era o único diferente. Todos os demais eram iguais, moravam em casas apertadas, faziam sempre as mesmas coisas e nunca sorriam. Num determinado dia, cansada daquela rotina, o Monstro Rosa pega sua malinha e se atreve a sair do país branco para se aventurar por outros lugares. Pedala e veleja entre dias de sol, de chuva e arco-íris, até encontrar o seu lugar no mundo, um lugar cheio de cores e de novos amigos, todos diferentes entre si. É uma história bonita até problematizarmos que nela há dois mundos distantes, um sem cor e outro com cor. Que nela há o branco e o rosa, que nela o monstro só poderá ser integrado ao lugar onde todos são parecidos com ele. Para mim (leitor mirim que se identifica com o protagonista) a história termina no gueto dos monstros. Para outros, num paraíso de cores. Nota-se, como é fácil cair no tratamento do tema da diferença pelo viés da homossexualidade de modo a alimentar mais ainda a diferença e a deixar pistas ao leitor que no caso de ser

diferente (não esquecendo que a diferença não é um estigma, é uma característica, pois somos naturalmente diferentes), há que se procurar um lugar para ser acolhido, quando o que queremos mesmo, e temos direito, enquanto seres com características únicas, é sermos aceitos nos diferentes espaços que circulamos: no familiar, no escolar, no social.

Na maioria dos livros infantis pensados para se trabalhar a diversidade de gêneros, a literatura de finalidades ainda é excessivamente cuidadosa, as histórias são muitas vezes recortadas pelo excesso de cautela na formação dos corações e mentes das crianças. Sendo assim, a questão de gêneros também fica meio que tímida, envergonhada, e vai se apresentando com certa parcimônia, com receios da recepção do leitor, como se pedisse licença para entrar, porque ali não seria, a princípio, o seu território de ação e de pertencimento. A nosso ver, é o que acontece com o Monstro Rosa e é também o que acontece com a biografia *Frida Khalo*, da autora Nadia Fiuk e do ilustrador Pitu Saá, da festejada coleção argentina *Antiprincesas* que, ao falar da conturbada relação de Frida com o marido Diego Rivera, omite que ela foi traída, omite seus abortos e ainda diz: “Frida é bissexual, mas tudo bem, crianças, trata-se de amor, e o amor quando romântico pode ser tolerado”. Há uma ausência proposital da intensa vida política de Frida. Afinal neste feminismo rosa não se pode falar sobre lesbianismo e nem política para as meninas. De novo ocorrem os vazios e o preconceito.

Cada vez mais as diferenças, as questões de diversidade de gêneros estão sendo colocadas como desafio cotidiano para as escolas e para os professores da educação infantil. E isso se dá através da cultura comunitária e suas novas linguagens, através das novas composições familiares, das novas representações sociais, das próprias crianças e suas sensibilidades, e também através dos livros infantis. E esse desafio segue um fluxo mais de fora para dentro do que de dentro para fora. O que significa dizer que embora as escolas mais tradicionais e até as menos tradicionais evitem falar sobre o tema, as crianças o trazem por meio das suas vivências cotidianas e com a heterogeneidade da nova formação familiar, que Maria Rita Kehl (2003) chama de **família tentacular**, formada por vários tentáculos, e em que, cada um deles, evidencia uma dinâmica interna no exercício de seus próprios símbolos. E vai ficando cada vez mais difícil para as escolas se omitirem desta discussão e desta significativa formação da criança nas suas ambiências de aprendizagem na sala de aula e na vida, de modo que, proibir a

literatura de qualidade que aborda a temática homossexual explícita, como falávamos a partir da entrevista de Ramos (2011), cada vez mais se torna um ato deslocado de nosso tempo, de nossas questões, de nossas urgências. Claro que algumas escolas continuam sendo muito omissas deste diálogo, seja através de seus gestores e professores, seja através do engessamento dos conteúdos nas práticas curriculares que negam a existência do corpo.

Não falar sobre gêneros com as crianças significa perder uma ótima oportunidade de aprendizagem sobre identidade, autonomia, alteridade, diferenças, todos esses verbetes tão valorizados e gastos nos compêndios dos livros didáticos, dos livros educativos voltados para o pré-escolar e o ensino fundamental. A teoria na prática continua perversamente sendo outra, a outra que se joga para debaixo dos tapetes – por conveniência com as práticas preconceituosas, por falta de formação adequada dos professores nos cursos de graduação, por conservadorismo anacrônico e ainda por falta mesmo de responsabilidade social.

No *Novo Dicionário Houaiss* (2016) o conceito de família já foi modificado. Deixou de ser: “Grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto (o pai, a mãe e os filhos) [...]” e passou a ser: “Núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantém entre si uma relação solidária” (DELCOLLI, p. 1)⁴. Como então discutir o conceito de família sem os pré-conceitos das efemérides que colocam todos em seus devidos caixotes representativos? Papai, mamãe, vovó, vovô, filhinho, filhinha... Se numa escola, os professores passam dois meses dizendo para as crianças que X é X e Y é Y, e trabalham com elas uma narrativa única de família que se resume a fotos de pessoas exaustivamente felizes num mural, pergunto: como a criança que se sente livre e autêntica na sua linguagem consegue se expressar? Algumas serão silenciadas, mas muitas, que não correspondem à expectativa do que lhes é imposto nessas relações de poder serão crianças que, desde muito cedo, vão exercitar na sua linguagem com o mundo elementos de transgressão e não aceitação de determinismos.

A diversidade de gênero está inserida no contexto familiar, cultural, social e por isso aparecerá em diversos elementos cotidianos das experiências vivenciadas pelas crianças desde muito pequenas, através

4 A nova definição foi incluída na versão digital do dicionário.

das brincadeiras, dos jogos, das linguagens; e toda esta estrutura, este corpo cultural não seguirá uma ordem sexista e binária que vai colocar de um lado o significado e de outro o significante. Lembrando aqui Derrida no aspecto de não dicotomizar, não aparelhar o signo pela dicotomia:

Primeiramente, a forma clássica consiste em [...] submeter o signo ao pensamento; a outra forma (aquela que estamos usando aqui em oposição à primeira), consiste em questionar o sistema anterior no qual os procedimentos e reduções funcionaram: a oposição entre o sensível (perceptível) e o inteligível (DERRIDA, 1978, p. 281).

Esta semântica que inclui o inédito e o sensível que Derrida nos traz como pós-estruturalismo, é um princípio que muito nos interessa quando pensamos na estética da recepção da literatura, neste caso da literatura infantil, por onde tem entrado, ainda com parcimônia e atropelos, a relação entre gêneros na escola e no ensino-aprendizagem das crianças.

A literatura infantil, que há décadas não consegue se descolar totalmente do elemento moral, ou da moral da história, do pedagógico no sentido mais tradicional, deixa de colaborar não somente pela condição de ordenadora de rebanhos, mas também pela baixa e às vezes baixíssima qualidade literária de seus textos. Nós que somos especialistas na área ficamos com a batata quente nas mãos. É melhor com ou sem? Melhor com, é claro. Algo se movimenta, há um debate introdutório, fazemos a nossa parte de educadores conscientes e críticos. É como se escolhêssemos a chancela do precário e correto em detrimento do ético e transformador. E isto é perigoso porque é político e está no campo das interações.

Na teorização sobre estas práticas não podemos recorrer ao bom mundo das ideias de Platão e enfiarmos nossas cabeças nas cavernas de cera de alguma retórica sofisticada que não diga o que realmente urge e que precisa ser transformado no tecido social da escola brasileira. A Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – traz em suas Diretrizes a concepção de uma criança inteira, vista no seu todo, integrada ao meio em que vive, nas mais diversas formas e peculiaridades. Isto é reafirmado na LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*) – Lei 9.394/96 e nas DCNEI. O artigo 29 da lei preza que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de

até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O texto da LDB deixa claro que “a educação infantil” é um direito das crianças pequenas. E esse direito é atualmente reconhecido pelo ordenamento legal. De acordo com esse ordenamento, o atendimento, tanto nas creches quanto nas classes de pré-escolar, deixariam de ter meramente o caráter assistencialista para que fosse então exercida uma política da educação focada no exercício da cidadania.

Diz o texto da LDB, nas Disposições Transitórias, Art. 89, que as creches e pré-escolas existentes ou que viriam a ser criadas deveriam, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino. Mas ainda hoje é possível encontrar em muitas creches, pré-escolares, escolas existentes no Brasil, principalmente nas chamadas comunitárias, ligadas às secretarias municipais ou a grupos religiosos, entre direção e administração, a falta evidente de uma formação adequada dos profissionais da educação. Há ainda hoje um importante descompasso entre as exigências da LDB e as realidades encontradas nas instituições. E a oferta da Educação Infantil pelo poder público ainda é muito pequena e, em muitos casos, a perspectiva do direito de cidadania não está presente no trabalho realizado por várias instituições que, com a normatização da lei, deveriam educar e cuidar das crianças de até seis anos de idade. Ainda é possível encontrar quem considere que as turmas de educação infantil são meros depósitos de crianças, destinadas a preencher lacunas diante do quadro de abandono das políticas públicas voltadas para este nível de educação.

O “jeitinho brasileiro” ainda é praticado em muitas instituições que, além de não cumprirem com as exigências fundamentais das Diretrizes Curriculares para oferta de educação de qualidade para as crianças das classes populares, não contam também com o espaço físico, a ambiência adequada para permanência digna e legítima dessas crianças. Ainda é comum encontrar creches com mobiliário, materiais e equipamentos pedagógicos em estado precário ou insuficientes. Em muitas faltam qualquer espaço com brinquedos e livros infantis ou até mesmo uma mínima área externa livre para que se pratiquem atividades psicomotoras, para que se trabalhe adequadamente a relação da criança com os sentidos e com o próprio corpo.

No município de São Gonçalo, por exemplo, onde a autora principal do texto trabalhou como coordenadora pedagógica da Educação

Infantil e Ensino Fundamental, foi possível encontrar escolas em que a educação infantil ficava reduzida a uma ou duas turmas. O fato de ter esse número reduzido de turmas, embora a demanda da população fosse bem maior, tornava as turmas de educação infantil reféns das práticas destinadas aos grupos de crianças maiores do ensino fundamental, práticas, em sua maioria, também já ultrapassadas para as próprias crianças maiores. Dessa forma, nas classes de educação infantil acabavam sendo repetidas as rotinas e os horários padronizados, impostos para todas as crianças, com o predomínio de atividades restritas à sala de aula. Em muitas escolas dessa rede foram encontradas turmas de educação infantil com mesinhas do tipo trapézio enfileiradas em direção à mesa da professora, repetindo num processo mimético a atuação e ambientação das classes para crianças maiores. Não que isso seja o adequado para as maiores, mas era evidentemente ainda mais inadequado e impróprio para o desenvolvimento sensível e social das crianças pequenas.

Todas essas inadequações nos levam a pensar na importância política de se trabalhar para além da falta - a diversidade e a diferença, o corpo, a brincadeira, o brinquedo, a língua e a literatura como possibilidades de resistência. São essas problematizações que necessitamos trazer à tona como denúncia, mas também como base para a transformação, para a ação transformadora do casa-escola-mundo-corpo-língua para a criança. O desejo de mudança não está apenas na palavra, está na ação, no potencial dessa ação no que entendemos por território. Por isso devemos trabalhar a leitura afetual e lúdica neste cenário. E o que vai ficando claro, é que para exercer, de fato, este potencial de desejo de ação na ação, nós precisamos buscar este pertencimento, o território de pertencimento. Para Felix Guattari e Suely Rolnik, em *Micropolítica: Cartografias do Desejo* (1986), os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. (...) Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Ao trabalhar com este conceito de território, problematizo as ambiências destinadas às crianças na escola e na comunidade onde elas

vivem. Com quem vivem, como participam da vida comunitária. Muitas vezes ouço profissionais da educação dizendo que é preciso criar “um ambiente lúdico” para educação das crianças - como se este ambiente lúdico fosse dar conta das recriações e desejos das crianças, como se as crianças fizessem parte de um grande “lego escolar”, onde vou distribuindo as peças conforme as necessidades e as expectativas – não das crianças, mas dos adultos, dos profissionais da escola, dos dirigentes. São ambiente “dados”, “pré-fabricados”, fechados em si mesmos e que, por isso, deixam de se transformar, de serem transformados cotidianamente em outros territórios de possibilidades, dos devires.

E quando falam em rotina esquecem que nela está contida as imprevisibilidades, as fraturas do território, as inquietações, os movimentos que redirecionam as práticas. Quando uma menina pequena diz, na escola, gostar de jogar futebol, é imediatamente reconduzida a exercer um dos lugares no papel binário de gênero que diz quem é o homem e quem é a mulher, e diz que jogar futebol é para os homens, portanto, para os meninos, então ela não pode jogar. É no pré-escolar e na primeira infância que vão se moldando estes lugares fixos e binários. Se um menino quer brincar com bonecas, as professoras imediatamente interferem e dizem que “aquilo não é para meninos”. As brincadeiras, as cores, os materiais todos são condicionados por escolhas de gêneros. Sempre observo como essas representações são colocadas, expressas como uma condição e como direcionamento. Cores quentes para meninas, cores frias para os meninos. Brinquedos comprados e que não dialogam entre si, livros infantis - selecionados por temáticas previamente escolhidas para “formar moralmente as crianças”. As escolas se tornam assim grandes depositários. Depositários até coloridos, mas que seguem privilegiando o tradicional, deixando a complexidade de fora.

Helena Singer (2015) quando fala em territórios educativos, fortalece a relação multidimensional que se dá nas relações possíveis entre os vários campos de atuação para a formação integrada, sensível, transformadora do ser criança, do ser humano com o mundo. A ideia de bairro-escola contém todos os elementos culturais, regionais, linguísticos, sociais, históricos, artísticos que estão na própria constituição do território.

Carlos Drummond de Andrade escreveu um belíssimo poema que diz: “que triste são as coisas consideradas sem ênfase”. Parafraseando

Drummond digo: “que **tristes** são as pessoas consideradas **sem ênfase**”, mas ainda mais triste “são as **crianças** consideradas **sem ênfase**”.

Numa das escolas que a autora principal do ensaio trabalhou como professora e coordenadora na educação infantil, foi presenciada uma cena lastimável. Um dos alunos gostava muito de maquiagem, de batom, e pintava as bocas das bonecas, das meninas e dos meninos e todos brincavam com isso sem qualquer problema. Num determinado dia um desses batons que ele levava para escola foi confiscado por uma professora que o humilhou na frente de todos sem o menor constrangimento ou remorso. Era uma criança de seis anos que estava sendo despedaçada em palavras, insultos e ironias por um adulto, um adulto que ele confiava, a sua professora.

Partimos assim deste relato de experiência que faz parte de tantos outros relatos, que caem no campo da invisibilidade das práticas cotidianas, para falar daquilo que não está nos documentos oficiais, não faz parte de um regimento ou norma ou de qualquer outro fundamento que atravesse a escola para lhe causar sentido. Lembrando que cada escola é um tecido social vivo, único, heterogêneo, repleto de saberes e experiências.

Dizendo isto pergunto: quem é essa criança brasileira? Ou sabemos de quais crianças estamos falando quando falamos de educação infantil no Brasil? Num país de tamanhas diversidades históricas, sociais, culturais e de gêneros, podemos nos posicionar como pesquisadores distanciados das dinâmicas que envolvem as políticas públicas voltadas para o campo da Educação Básica, e neste caso, para o campo ainda frágil de constituição de uma educação infantil efetiva e afetiva para todos?

A História da Educação Infantil é marcada pela luta por direitos, pelos direitos civis, sociais, pelos direitos culturais tantas vezes negado e marcado pelo lugar da invisibilidade e da exclusão. Partindo deste pressuposto não se pode pensar em Educação Infantil sem o olhar crítico para a história da educação e para a história da formação dos professores de educação infantil no Brasil.

Autores como Áries (1987), De Mause (1988), Varela e Alvarez-Urõa (1991), Casas e Codina (1998), Garcia e Carranza (1990, 1992, 1999), Priore (1999), Heywood (2004), Sanchez (2004), Freitas (2004) ajudaram a mudar o conceito de infância nas esferas sociais, econômicas, históricas, culturais e pedagógicas, pluralizando e ampliando todos esses contextos de significados ao longo do que entendemos como

história da infância. Por isso mesmo não podemos mais pensar o que é hoje a infância a partir de um único construto da realidade, pois, na atualidade, este conceito faz parte de uma ampla fundamentação teórica e empírica, de um consenso e de uma responsabilidade social.

A concepção de infância guarda sempre coerência com a sociedade vigente. Os princípios das organizações religiosas e militares presentes no período do século XIII dão origem às crianças das Cruzadas. Os princípios de organização educativa e científica do século XVII e do século XVIII dão origem à criança na/da escola. Os princípios de organização familiar dão origem ao filho da família nuclear que vive sob os cuidados dos pais. O fortalecimento do Estado da origem aos filhos do Estado, crianças que desde muito pequenas passam também para a tutela e proteção do Estado. Esta mesma situação se observa na constituição das instituições que se encarregam da educação e proteção das crianças: desde as primeiras instituições religiosas, escolas-leigas até chegarmos na instituição escola.

Segundo Sanches (2004), a ideia de creche surge na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, a creche propunha-se guardar crianças de 0 a 3 anos, durante o período de trabalho das famílias, a instituição creche nasce de uma necessidade atrelada ao nascente capitalismo e urbanização. No Brasil, a creche surge no final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. Nesse período ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração das áreas mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida. O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais.

Partindo dessa premissa as primeiras escolas de educação infantil no Brasil tinham tão somente o caráter assistencialista. E esse cenário só vai mudar efetivamente a partir da década de 80, século XX, o que em termos de tempo histórico é muito recente. Obviamente isto não se deu da noite para o dia, foi preciso sim que movimentos sociais articulados entrassem numa “boa briga” como diz Paulo Freire, e desde do início dos anos 70, comesçassem uma luta árdua por uma educação incluyente que levasse em conta a criança como sujeito social, como sujeito de cultura, como sujeito de direitos. E isso se deve muito ao movimento feminista, às mulheres que se engajaram por melhores condições de escolaridade para seus filhos pequenos. Concomitantemente foi o momento de expansão das pesquisas voltadas para as áreas específicas

da educação infantil, como a psicologia, a didática, a sociolinguística, as políticas públicas e outras áreas de interesse. Pesquisadores com Sônia Kleiman, Magda Becker Soares, Regina Leite Garcia, Solange Jobim e Souza, Ana Goulart, Gisela Wasjkop, Kishimoto entre outros começam a traçar novos campos de pesquisa para e com a Educação Infantil, em diversas áreas de conhecimento e interesses.

A ampliação dos campos de pesquisa com a Educação Infantil passa então a transformar pela ação-reflexão-ação (SCHON) a formação do professor de Educação Infantil. Antes desses adventos o profissional de educação infantil era visto pela perspectiva da informalidade e da menos valia. Bastava gostar de criança e “ser mulher”. Um pensamento centralizador difundido até o período da ditadura militar.

O fato de termos avançado tanto em outros tantos campos de pesquisa nos mostra também uma fragilidade, uma lacuna, um vazio que precisamos identificar, e pensar sobre o porquê da dificuldade da expansão de pesquisas quanto à diversidade de gêneros na educação infantil. E por onde esta pesquisa tem entrado nas universidades e escolas. Uma pista que seguimos é que a problematização da questão da diversidade de gêneros vem sendo trabalhada principalmente através da literatura infantil, embora esta literatura ainda se apresente frágil - tanto na abordagem do tema quanto na estética literária.

Dentro de um certo modismo mercadológico, o que nos preocupa como especialistas, é que a literatura infantil, sem dúvida é hoje, dentro do cenário literário e editorial, o nicho de maior desenvolvimento, aquele que mais cresceu nas últimas quatro décadas.

O mercado editorial brasileiro está entre os maiores do mundo. O relatório *Global Map of Publishing Makers, da International Publishers Association*, elaborado em 2012, o coloca como o 9º do planeta. E, mesmo tendo perdido fôlego, com um encolhimento de 5,16% em relação ao ano anterior, faturou cerca de R\$ 5,41 bilhões em 2014.

Neste mesmo ano de 2014, o governo federal, através os programas de incentivo à leitura – PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola) e PNAIC (Programa Nacional peça Alfabetização na Idade Certa) – investiu, de acordo com os dados publicados no site do SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), o total de R\$ 1.176.517.074,40, para adquirir 155.391.933 exemplares dos títulos selecionados. A maioria expressiva desses livros selecionados é literatura infantil. E que literatura infantil é

esta que chega a escola? A maior parte foi escrita por autores renomados na área, profissionais que estão neste mercado há muito tempo. E estes números não nos deixam esquecer que estamos falando de um “mercado” editorial.

Recuando um pouco, vale lembrar que em 1968 foi criada a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Este acontecimento inaugura uma nova fase na história da literatura infantil nacional, porque é quando se iniciam as expressivas campanhas de incentivo à leitura das crianças, em casa e nas escolas. Houve um crescimento vertiginoso desse mercado. Grande parte dos autores consagrados começou a produzir nas décadas de 70 e 80, quando os livros infantis passaram a ser amplamente divulgados em feiras literárias, eventos, etc. Na esfera acadêmica, surgem as disciplinas e os cursos de especialização, nos cursos de Letras e Pedagogia, voltados, especificamente, para o estudo e a pesquisa da literatura infantil.

As escolhas dos livros infantis para as escolas nunca são neutras; cada escolha presentifica uma ação consciente. E como nenhuma escolha em educação é neutra e nosso trabalho é justamente fazer das escolhas que não foram feitas por nós, educadores, novos encaminhamentos conscientes. O ato de ler isolado não cria em si mesmo o fenômeno da consciência e da criticidade. Nem tudo que se lê cria a consciência de cidadania, de pertencimento. Uma visão que se mantém até hoje, como pode ser depreendido do slogan “Quanto mais você lê, melhor você fica”, utilizado em campanha de incentivo à leitura patrocinada pela TV Globo e pela Fundação Roberto Marinho no ano de 2015. Essas representações sociais criaram (e criam) a noção de que basta ler muito, qualquer coisa, ler por ler. Tirou-se do verbo a sua polivalência, as suas alternâncias, os valores, todas as nuances que tornam o ato de ler um ato de complexidades. O que as crianças estão lendo? Quem escolhe o que elas “deverão” ler? Qual a qualidade literária desses livros? Ou não se precisa de qualidade literária para livros infantis porque é “fácil” escrever para crianças?

É evidente que não é fácil escrever para crianças. Assim como não é fácil publicar livros que toquem em temas que problematizem as questões ligadas à heterogeneidade na constituição da família, ao feminismo, aos preconceitos, à diversidade étnica, à diversidade religiosa, e, principalmente, o grande temor dos profissionais da educação infantil: a diversidade de gêneros.

Mesmo com a pujança do mercado, a literatura infantil voltada às questões de gênero não encontra espaço nas grandes editoras. Um livro pioneiro como *A Princesa e a Costureira*, que usa o estilo dos contos de fada para narrar o amor entre duas jovens, não teve acolhida nos selos mais renomados (e mais bem distribuídos). Foi escrito em 2009, mas só em 2015 foi lançado pela *Metanoia Editora*, focada no público LGBT. Como a autora, Janaína Leslão, tinha apenas o texto, foi necessário apelar a doações a fim de que as ilustrações fossem pagas. Para isso adotou-se o sistema de *crowdfunding* ou financiamento coletivo. O *crowdfunding* é uma forma de arrecadação de fundos via internet para causas, produtos ou iniciativas dos mais diversos fins – normalmente, quem busca a verba inscreve-se em portais específicos e tem um prazo definido para conseguir o montante. Isso cria uma sensação de urgência naqueles que se dispõem a doar para a causa ou iniciativa de preferência. No caso de *A Princesa e a Costureira*, o prazo era de 35 dias, mas o total necessário foi atingido em apenas seis.

A existência e o crescimento do *crowdfunding* evidencia que o mercado editorial faz a sua seleção a partir do que ele considera o público alvo para a literatura infantil, mas nem sempre este público alvo será a criança, “a criança selvagem”. É um mercado editorial que foca na quantidade e não especificamente na qualidade literária ou ainda na qualidade da problematização, ou seja, não se leva em conta a formação de sujeitos críticos através da literatura. Esta é uma ilusão de simulacro. Porque vendem livros “para crianças” são bons para as crianças?

Contar a história de amor entre duas princesas é para muitos pais e profissionais da educação um incentivo àquilo que eles tanto temem, que é lidar com a sexualidade de suas filhas e filhos, lidar também com sua própria sexualidade. É preciso então negar a existência do lesbianismo, suprimir a literatura infantil que toque em qualquer possibilidade de compreensão e comunicação com os próprios sentimentos e ressentimentos, com as próprias emoções, com o desamparo, o abandono, a perda, a morte, o abuso sexual, o suicídio. Todos esses assuntos são deixados à margem propositalmente, excluídos de qualquer debate, excluídos do diálogo. Preferem o lago silencioso e silenciado dos inocentes e esquecem que a superfície traz nela muito do fundo, do pró-fundo.

No nordeste brasileiro dos anos setenta, onde a autora principal deste ensaio nasceu e foi criança, os pequenos eram levados para os

velórios da família e faziam fila para beijar o finado, a finada quando era pessoa da família. O beijo tocava a superfície gélida da tia-avó e a infância ali se encharcava de sentidos sobre a morte. Quando um dia a autora quis tratar do tema com seus alunos, crianças pequenas de uma escola particular, foi advertida para não “criar traumas desnecessários nas crianças” e incentivada “a falar sobre o lúdico” como se no lúdico não coubesse a morte de tudo o que um dia viveu.

Do lugar da negação nascem as regiões intocáveis. Mesmo que a família tradicional esteja desmantelada, não tocaremos no assunto. Mesmo que o nosso desejo e nosso afeto apontem direções consideradas não convencionais para alguns ou muitos, não tocaremos no assunto. Sobre o que falaremos então? A infância não é e nem nunca será uma região intocável. Ela é trespassada por tudo que há de real e simbólico, pelo imagético, pelo bem e pelo mal, pela violência cotidiana, pelo trabalho infantil, pelas chacinas de outras crianças em portas de igrejas. De quais crianças esconderemos o que consideramos maldade?

A leitura da literatura não tem regiões intocáveis. A leitura da literatura infantil também não deveria ter. No livro *Que é Literatura?* (1999, p.42), Sartre diz:

A leitura é um exercício de generosidade; e aquilo que o escritor pede ao leitor não é a aplicação de uma liberdade abstrata, mas a doação de toda a sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores. Somente essa pessoa se entregará com generosidade; a liberdade a atravessa de lado a lado e vem transformar as massas mais obscuras da sua sensibilidade.

Entre os tantos livros na vida e na escola estão os livros de literatura infantil. Para quem são escritos esses livros? E por quais veias, vieses e vias, versas e transversas, são escritos? Talvez porque sejam seus autores seres “desvendantes”, como quis Sartre, ao defender a ideia de uma realidade humana também desvendante, na qual o homem é o meio pelo qual as coisas se manifestam. O texto literário, nos aproximando das ideias de Sartre (1999), seria talvez essa manifestação humana desvendante, feita de palavras. Carecemos desta porção de qualidade literária na literatura infantil, carecemos dessa manifestação humana sensível e desvendante.

Sob a ótica de Ezra Pound, a literatura é “(...) linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada

de significado até o máximo grau possível. [...]. Enfim, literatura é novidade que **permanece** novidade” (POUND, 1977, p. 32-33, grifo nosso). Isto nos leva a pensar sobre o quanto a leitura literária é a vida com todos os seus sentidos. Por isso Paulo Freire (2003) nos diz que saber ler ameaça pelo potencial transformador, capaz de provocar rupturas no estabelecido. Mas, para isso, não podemos entrar numa leitura superficial, aparente. Para provocar rupturas, questionamentos, decisões e soluções é preciso que se faça a “leitura de mundo”, uma leitura que vai além das (im)possibilidades, que traz para a sala de aula multiplicidades de vozes representadas pela diversidade multifacetada que se revela por meio de marcas temporais, territoriais, socioculturais.

Sem excluir o que for “pago” e dito como “eficiente” nos materiais infantis, incluindo aí o livro, pensamos que é realmente na interação com os outros que se desenvolve uma aprendizagem fundante com a comunidade, seja através da estrutura da linguagem, da música, da arte, dos jogos e brincadeiras e de toda uma história coletiva, que também é essencial para o desenvolvimento cognitivo de todas as crianças. É através da compreensão de todos esses elementos culturais que começamos a apreciar o sentido complexo do desenvolvimento da criança – no seu crescimento emocional, social, físico, enfim no seu crescimento humanístico que pode lhes ensinar e nos ensinar, educadores, sobre as nossas tantas potencialidades.

Na educação infantil e nas séries iniciais as crianças estarão vivendo um processo contínuo de criação e recriação com a próprias linguagens, com o corpo, com a sexualidade, com a relação de descoberta e interação com os objetos. E esse processo tem como premissa o potencial criativo de quem vê o mundo, lê o mundo e o imagina reinventando a si mesmo o tempo inteiro. É de fundamental importância que o “brincar” faça parte desse processo, não apenas como apêndice para algum conteúdo lúdico dos livros infantis, mas como parte fundamental da aprendizagem da criança através da imaginação e da sensibilidade. Por isso não podemos apartar a criança de suas emoções diante do mundo e diante das histórias, das palavras contidas nos livros infantis.

Nesse propósito somos tomados de questionamentos que nos levam a conviver com o inesperado, entendendo a diversidade de lógicas das crianças, compreendendo-as numa relação potencializadora de dizer e ouvir afetivamente, mesmo o que não foi dito ou até mesmo ouvido, a

partir de outras lógicas, a sua própria voz, recuperando outras vozes, de maneira inovadora, crítica e até cautelosa – pode ser, mas sempre audaciosa. Esse movimento é que nos dá ímpeto para a busca constante de uma leitura inaugural de nós mesmos.

Falar, ouvir, ler com as crianças está no nosso horizonte permanente de possibilidades. Trabalhar com a diversidade de gêneros através da literatura infantil também está. Se há mecanismos de impedimento, de censura, silenciamento, caberá a todos nós que trabalhamos com a infância, em qualquer que seja o contexto educacional, encontrar formas de comunicar, formas de lutar contra o estabelecido que nos fere, formas de potencializar nossas ações e reações diante da opressão, do medo e da violência nas relações que nos subalternam e que subalternam os nossos desejos.

Há crianças esperando livros infantis nos quais elas se reconheçam. Há livros infantis esperando a escrita de autores que superem o imobilismo do mercado editorial e escrevam histórias sobre a diversidade, nas quais eles e as crianças se reconheçam. Há um vazio a ser preenchido por nossas mãos, nossos olhos, nossos pés, nossos corpos, nossos sentidos, nossos sonhos, nossa resistência em não desistir de uma infância com corpo, um corpo de linguagens, um corpo que é território sensível, vivo e liberto.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CASAS, F.; CODINA, N. Infancia, adolescencia y ocio: una experiencia comunitaria afrontando la exclusión social. In: GONZÁLES; A. M. (Coord.), **Psicología comunitaria: fundamentos y aplicaciones**. Madrid: Sínteses, 1998.

DELCOLLI, C. **Para rebater estatuto da família, campanha muda significado de ‘família’ no dicionário Houaiss**. Publicado em 09 maio 2016. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2016/05/09/dicionario-houaiss-palavr_n_9873224.html?ncid=fcbklnkbrhpmg00000004>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DEMAUSE, L. **The history of childhood**. New York: Psychohistory Press, 1988.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1978.

DIOS, O. **Monstruo Rosa**. Madrid: Apila Ediciones, 2013.

FINK, N. & SÁA, P. **Frida Kahlo**. Florianópolis: Sur, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. C. Por uma sociologia histórica da infância no Brasil. In. FREITAS, M. C. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A história da infância no pensamento social brasileiro. In. FREITAS, M. C. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA MÉNDEZ, E. & CARRANZA, E. **Infancia, adolescencia y control social en América Latina**. Buenos Aires: Depalma, 1990.

_____. Del revés al derecho. **La condición jurídica de la infancia en América Latina**. Buenos Aires: Galerna, 1992.

_____. **Derecho de la infancia y adolescencia en América Latina**. De la situación irregular a la protección integral. 2ª ed. Ibagué: Forum Pacis, 1999.

GUATTARI, E.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KHEL, M. R. **Em defesa da família tentacular**, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/patricia/Desktop/slidept.com_em-defesa-da-familia-tentacular.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LESLÃO, J. & CARAMÉZ, J. **A princesa e a costureira**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

POUND, E. **ABC da Literatura**. Trad. de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1977.

PRIORE, M. D. **Histórias da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RAMOS, A. C. Livros, leituras, escrituras... BOCHCO, E. E.; GRAZIOLI, F. T.; DURLI, Z. ***Um dedo de prosa, outro de poesia: conversas com quem gosta da palavra***. Erechim: Habilis, 2011.

SANCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARTRE, J. **Que é literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1999.

SINGER, H. (Org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola**. São Paulo: Moderna, 2015.

VARELA, J. & ALVAREZ-URÕA, F. ***Arqueologia de la escuela***. Madrid: La Piqueta, 1991.

PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA COM TURMAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA

*Pedagogical projects in the countryside children's education:
an experience with daycare and preschool classes*

Natalia Agnes de Araujo Almeida¹

Recebido em: 14 fev. 2017

Aceito em: 06 nov. 2017

RESUMO

A educação infantil configura-se em processo histórico como um direito de todas as crianças e suas famílias. As crianças do campo e suas famílias também têm o direito de frequentar escolas infantis localizadas próximas às suas residências. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) afirmam que as escolas que atendem as crianças residentes no campo devem ter uma proposta pedagógica voltada para as especificidades dessas populações, a qual se efetiva na ação docente e utiliza os recursos concretos e singularidades específicas do modo de ser e viver no campo. Na qualidade de ferramenta de apoio e orientação curricular, o Projeto Pedagógico constitui-se como um documento, elaborado em parceria com a comunidade, para orientar a ação pedagógica para um contexto peculiar, nesse caso a escola do campo. Em São Pedro da Aldeia (RJ), as Escolas Municipais do Campo vivem essa proposta, dentro de um programa chamado Resgate da Memória Rural Aldeense. Cada escola perfilada como “do campo” deve trabalhar dentro da proposta metodológica da pedagogia de projetos, de modo que as peculiaridades de cada bairro de inserção das escolas, as culturas e a história social sejam priorizadas no planejamento pedagógico diário, por meio de um projeto construído no início do ano letivo em cada unidade.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos. Educação Infantil do Campo. Infâncias. Prática Pedagógica.

1 FIOCRUZ - Especializanda no curso lato sensu em Impactos da Violência na Escola. Professora efetiva da Rede Municipal de São Pedro da Aldeia – RJ. E-mail: nataliaagnes1501@yahoo.com.br.

ABSTRACT

Early childhood education presents itself in the historical process as a right of every children and their families. Countryside children and their families also have the right to attend children's schools located near their homes. Both the National Educational Bases and Guidelines Law (LDB/1996) and the National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education (2010) state that schools that attend children residing in the countryside must have a pedagogical proposal focused on the specificities of these populations that takes effect in the teaching action and uses the concrete resources and specific singularities of the way of being and living in the countryside. As a tool of support and curricular guidance, the Pedagogical Project is a document, developed in partnership with the community, to guide the pedagogical action to a particular context, in this case the countryside school. In São Pedro da Aldeia (RJ), the Countryside Local Schools live this proposal, within the Resgate da Memória Rural Aldeense program. Each school profiled as "countryside" must work within the methodological proposal of the pedagogy of projects, so that the peculiarities of each neighborhood where these schools are present, the different cultures and the social history can be prioritized in daily pedagogical planning, through a project built at the beginning of the school year in each unit.

Keywords: Pedagogical Projects. Countryside Children's Education. Childhood. Pedagogical Practice.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL – BREVE INTRODUÇÃO

A educação como direito de todos é assegurada como um dos direitos fundamentais de todos os cidadãos pela atual Constituição Federal do Brasil (1988). Como um dever do Estado e da família, será promovida com a participação social assegurando o desenvolvimento integral das crianças e jovens. A Educação Infantil se constitui como primeira etapa da Educação Básica, descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Cabe ressaltar que a Educação Infantil é uma conquista das famílias brasileiras, sobretudo das mulheres, pois, em um mundo globalizado, são cada vez mais reconhecidas a importância e a necessidade da presença feminina no mercado de trabalho.

A Educação Infantil vem sendo foco de estudos e publicações por parte do Ministério da Educação (MEC), visando orientar o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas, sobretudo nas públicas. Com relação à educação do campo, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) enfatizam que as crianças do campo ou providas de populações específicas tenham direito ao acesso à Educação Infantil. Esta deve ofertar um trabalho pedagógico que envolva a cultura e a história locais, privilegiando as questões específicas da comunidade, de modo a contribuir com a construção das identidades das populações infantis residentes no campo ou em outros contextos específicos, como comunidades quilombolas, ribeirinhas, de pescadores artesanais, etc. Alinhada à referência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Guimarães (2011), ao discorrer sobre os desafios do trabalho desenvolvido com as infâncias brasileiras nos dias de hoje, defende a produção de uma pedagogia específica para as crianças pequenas. Segundo essa pesquisadora, “esse modelo justifica-se pela necessidade de desviar do modelo normativo e disciplinar da escola de Ensino Fundamental que tem contagiado as práticas nas instituições que atendem as crianças pequenas” (p. 36).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam que as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil que atendem aos filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta devem:

Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; [...]

Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural (BRASIL, 2010, p. 24).

Na qualidade de política pública, a Educação do Campo vem se solidificando no contexto educacional brasileiro. O MEC, junto a universidades e equipes de pesquisadores, tem procurado fomentar estudos que desenvolvam parâmetros e diretrizes para a formação e a atuação do professor em escolas do campo, bem como destinar

recursos para a estruturação e a manutenção das escolas que geralmente se localizam em contexto e locais de difícil acesso. Os Municípios e Estados devem se organizar para mapear as escolas em seus territórios que se caracterizam como “do campo”, bem como promover formações específicas para os professores que atuam nessas unidades junto a uma equipe que esteja comprometida com os fazeres pedagógicos e processuais de tais escolas.

Dentro desse contexto, as propostas pedagógicas das escolas e o mapeamento pelas redes devem estar atentos ao fato de que a especificação de “Educação do Campo” é ampla e precisa ser analisada por todos os eixos e subeixos que a compõem: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e Ensino Médio. No caso do município de São Pedro da Aldeia, foram mapeadas, até o ano de 2016, treze escolas que atendem à “Educação do Campo”. Dessas escolas, onze atendem à Educação Infantil (a partir dos 2 anos) e ao 1º segmento do Ensino Fundamental, uma das unidades atende somente ao 2º segmento do Ensino Fundamental, e outra é especificada como sendo quilombola.

Nesse cenário, será analisado o trabalho de uma escola aldeense que vem desenvolvendo a Proposta Educativa de Educação do Campo com duas turmas de Educação Infantil (Creche IV – 3 anos e Pré I – 4 anos) por meio da Pedagogia de Projetos. Além do direito das crianças do Campo quanto ao acesso a essa etapa da educação, pensa-se também em como é importante, para as famílias, que seus filhos e filhas estejam frequentando a escola, hoje, em tempo parcial. Araújo (2015) se posiciona, diante de um cenário potencialmente dedutivo, sobre a necessidade da Educação Infantil para as crianças do campo, já que a proteção maternal seria algo garantido para elas nesse contexto. Segundo essa pesquisadora,

[...] se naturalizou a ideia de que a mulher do campo teria a companhia dos seus filhos no trabalho ou permaneceria em casa dando garantias de proteção às crianças. Assim, há uma tendência generalizada em priorizar as crianças moradoras em áreas urbanas (ARAÚJO, 2015, p. 43).

Muitos são os discursos sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, sobre os benefícios de estarem na escola brincando e interagindo com seus pares. Cabe, ainda, destacar o sentido que a escola tem para as famílias e a comunidade

local no sentido de oferecer condições para partilharem suas tradições e experiências culturais sobre a educação das crianças pequenas. Essas experiências, que valorizam as memórias e as histórias de vida das famílias, vêm se concretizando nas escolas infantis do campo, em São Pedro da Aldeia, a partir de um trabalho inspirado na Pedagogia de Projetos².

INTRODUÇÃO ÀS DISCUSSÕES E RESULTADOS

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SÃO PEDRO DA ALDEIA/RJ: PEDAGOGIA DE PROJETOS EM AÇÃO

A Educação do Campo no município de São Pedro da Aldeia, localizado no Estado do Rio de Janeiro, nasce em 2014, juntamente com o Programa de Pesquisas denominado Resgate da Memória Rural Aldeense. O Programa formalizou-se por meio de um acordo técnico entre a SEMED³ e o ETRL⁴-IPHAN⁵ para a realização deste trabalho. Foram selecionadas, inicialmente, seis escolas do campo, e, no decorrer dos anos, outras foram incorporadas à listagem, compondo, até 2016, um total de treze unidades. As escolas participaram de um levantamento da identidade dos bairros onde estão inseridas, chamado Pesquisa do Resgate da Memória, de modo que cada unidade construísse um projeto pedagógico para ser trabalhado ao longo do ano a partir dos resultados obtidos nesse levantamento.

Por meio da pesquisa e de um curso de formação ofertado pela Rede Municipal, as escolas do campo vão ganhando autonomia durante as

-
- 2 Pedagogia de Projetos. Surgiu no Brasil com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. A metodologia de projetos pretende romper padrões enraizados em práticas pedagógicas já superadas. Propõe o estudo de uma temática de modo contextualizado, de modo que, juntos, alunos e professores construam o processo de ensino e aprendizagem. Dos estudiosos que se dedicaram a estudar esta metodologia destacam-se John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965). Para saber mais, acesse o Laboratório de Educação à Distância UFBA: <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/a1p2.htm>
 - 3 Secretaria Municipal de Educação.
 - 4 Escritório Técnico da Região dos Lagos.
 - 5 Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

experiências vividas na Pedagogia de Projetos. Suas trajetórias vão sendo reelaboradas, e o fazer educativo para as crianças do campo vai se ressignificando. Essa marca que oscila entre o novo e o buscar, entre o descobrir e o pesquisar, entre o considerar e o planejar, inclui também a reformulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo, de modo que venham a considerar cada vez mais em seus marcos as especificidades do campo, os modos e os tempos de viver dessas crianças.

As escolas do campo aldeenses vivenciam um tempo novo, um momento de remodelação de propostas e de reconstrução de práticas, em que a criança e o jovem se tornam o centro do conhecimento. Elas vivenciam um momento de construção de processo de descobrir e aprender com histórias que remetem a memórias de famílias, a culturas de plantio e manejo rural que perpassam de geração a geração. Ortiz e Carvalho (2012), refletindo sobre as interações entre bebês e crianças, em especial na creche, fazem uma afirmação interessante e sensível sobre as experiências, o novo e os processos vivenciados no coletivo:

O espaço é coletivo, mas o momento é individual para cada criança. Cada um tem o seu modo de enfrentar a novidade, de reagir. [...] Portanto, se é um processo, inclui tempo de conhecer, tempo de decidir, tempo de preparar e tempo de vivenciar o novo. Um processo não é necessariamente linear e previsível. [...] O tempo de vivenciar o novo, se realizado de forma gradual e bem cuidada, pode ser tempo de criatividade, de descoberta, e não apenas de receios, traumas e dificuldades (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 46).

O resgate da identidade cultural do campo potencializa a construção de uma prática pedagógica que vai sendo ressignificada e, aos poucos, se desvinculando de ações educativas que, involuntariamente, se concretizam com base em elementos extremamente urbanocêntricos, fato que não valoriza a cultura e a identidade própria dos sujeitos do campo.

METODOLOGIA E DISCUSSÕES

PROJETOS NA ESCOLA DO CAMPO: PESQUISANDO E PLANEJANDO COM CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS

A Pedagogia de Projetos constitui-se, hoje, como uma ferramenta de projeção, na qual a ação pedagógica de forma contextualizada ganha

forma e vida. Para a Educação Infantil do Campo, a Pedagogia de Projetos torna-se essencial e crucial para um planejamento integrado e alinhado com as peculiaridades locais. A possibilidade de transitar por entre os eixos norteadores do projeto, que se constituem mediante o ato de pesquisar do professor, permite ao docente e ao grupo de crianças caminharem de forma conectada ao local e ao global ao mesmo tempo. Essa flexibilidade faz o processo de aprendizagem acontecer por meio de uma construção em que a criança vivencia, de diversas formas, uma proposta de conteúdo, e ainda possibilita a reflexão crítica sobre os aspectos sociais, o confronto de ideias com suas vivências e a formação da consciência cidadã. “As experiências oferecidas na escola de Educação Infantil possibilitam ou impedem os meninos e as meninas de explorarem e de aprenderem o mundo com jeito de criança?” (MARQUES; JAHNKE, 2011, p. 11)

O questionamento de Marques e Jahnke (2011) estimulou a realização de projetos pedagógicos anuais com turmas de Creche IV e Pré I de uma escola municipal localizada no bairro Flecheira, em São Pedro Aldeia, prática que vem ocorrendo desde o ano de 2015. Como proposta inicial, organizou-se um projeto, em 2015, que retomou a história do bairro desde a presença dos indígenas Tupinambá e Goytaca, os primeiros moradores, até as questões de preservação ambiental referentes à APA⁶ e ao PECS⁷ Anita Mureb, localizado no bairro.

Os projetos pedagógicos na Educação Infantil do Campo viabilizam a participação permanente da comunidade na escola e fomentam a consolidação da escola no bairro, como instituição de educação formal, que se constrói no coletivo. A Escola do Campo se consolida no ambiente onde está inserida, quando as propostas de ensino fazem sentido para o aluno e para sua família. Tal perspectiva é consolidada pelos projetos educativos que permitem que as crianças percebam que os conteúdos expressos nos currículos estão conectados à sua realidade e às experiências de vida. O trabalho com projetos torna possível unir os conteúdos curriculares aos conteúdos de vida, expressos no cotidiano, e flexibiliza a ação pedagógica, permitindo que esta transite por vários eixos e se utilize de diferentes ferramentas para ancorar o processo de ensinar e aprender. “Um projeto educativo inovador expressa finalidades

6 Área de Preservação Ambiental.

7 Parque Estadual da Costa do Sol.

e esperança no futuro; histórias e narrações compartilhadas; objetivos globais relativos à personalidade dos alunos, seu desenvolvimento social e suas aprendizagens [...]” (CARBONELL, 2002, p. 81).

Em um processo de construção participativa, o primeiro projeto, realizado em 2015, intitulado “Flecheira Indígena”, propôs como tema central o resgate da memória histórica do bairro, como forma de resgatar também a história de vida e de cada criança. Nos primeiros momentos, ouvidos atentos e olhares sérios miravam a professora nos momentos da roda, quando a história inicial daquele bairro era contada e rememorada. Após as primeiras histórias, as próprias crianças começaram a trazer elementos de seu cotidiano para a escola, associando-os à origem histórica junto com a descoberta que explicava a presença de certos elementos e culturas presentes em suas vidas.

O que significa atender as crianças e a infância do campo respeitando seus espaços, tempos, saberes, organização de vida social? Que organização escolar própria poderá acolher as infâncias do campo? Certamente estas respostas não podem ser dadas numa perspectiva de “receitas”, mas num processo de interação reflexiva com esses sujeitos e seus espaços (PASUCH; SANTOS, 2012, p. 117).

Fabricação de painéis de barro e esteiras, a cultura da pesca e o uso de um condimento chamado “colorau” (urucum) foram algumas das práticas e culturas trazidas pelas crianças ao projeto. Essas práticas, entre outras, remetem à própria história indígena do bairro, provêm das raízes do modo de viver indígena. Apesar de a origem do bairro estar ligada aos indígenas, atualmente todos os moradores descendem de portugueses e negros, pois, com a chegada dos lusófonos à região, fusões culturais acabaram ocorrendo. Vale destacar que, após o período de briga pelas terras junto aos indígenas, a região rural de São Pedro da Aldeia foi tomada por fazendas, das quais sobressaiu o cultivo de café e frutas cítricas.

Silva e Nörnberg (2009, p. 126) afirmam que “os diferentes povos vivem de suas memórias, de suas histórias”; logo, acredita-se que as memórias, os saberes e os fazeres de cada cultura são transmitidos às novas gerações, que têm a responsabilidade de perpetuá-los. Desse modo, frisa-se que uma das funções da Escola do Campo é afirmar e significar a sua presença no bairro, de modo a estruturar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto da sua comunidade escolar em

um movimento de “afirmação da identidade” e reelaboração da própria história de vida, tanto no aspecto individual como no coletivo. Além de um trabalho voltado para a constituição do “eu e das identidades das crianças”, os projetos na Educação Infantil do Campo influenciam o processo de construção da identidade de Escola do Campo.

O trabalho com projetos, sobretudo com as infâncias do campo, torna-se riquíssimo porque a pesquisa acontece com o concreto - as crianças são motivadas pela sua própria história e o ato de pesquisa torna-se algo normal no processo de aprendizagem. A busca por respostas e descobertas atravessa os muros da escola e se estabelece em uma raiz filosófica, sendo a família imbuída nesse processo de pensar a própria história e a trajetória geracional. O trabalho embasado pelos projetos amplia as perspectivas de racionalização e contribui para a construção de conceitos concebidos no coletivo, entre as crianças e a professora, e possibilita que o docente (re)signifique e esteja sempre buscando novos parâmetros para a constituição de sua prática pedagógica.

Para a constituição de um projeto educativo voltado para as Infâncias do Campo, é necessário priorizar o planejamento participativo e democrático como o alicerce de todo o trabalho que será desenvolvido. Em um processo de pesquisa e redemocratização do saber na Escola do Campo, por meio da Pedagogia de Projetos, é fundamental a participação das famílias e da comunidade, mediante os relatos de culturas, práticas e experiências pela oralidade. Para que a escola entenda o tempo dos sujeitos do campo e como eles vivem e experimentam as culturas que são perpassadas pelas gerações, é preciso que ela se desloque e caminhe junto com as crianças pelas memórias daqueles que se constituem como os moradores referências do local. A Escola do Campo precisa encontrar, no modo de viver da comunidade e das crianças, o seu norte de atuação, para que venha a garantir uma proposta pedagógica específica para essas populações, como preveem a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Carbonell (2002, p. 82) afirma que o “projeto educativo é uma simbiose entre a tradução pedagógica acumulada pela escola e a necessidade mutável de ir modificando-a”.

Um dos tópicos abordados no projeto “Flecheira Indígena” foi a história do nome do bairro. “Flecheira” com “ch” faz alusão à plantação dos pés de uma planta chamada “cana-de-flecha”, que os indígenas utilizavam para fabricar suas flechas. Os indícios arqueológicos

encontrados nas estradas do bairro, que iam aparecendo conforme o vento levava a terra, traduziram-se em momentos de puro significado: urnas funerárias, vasos de cerâmica, ornamentos, etc.

Após a primeira experiência, em 2015, começou-se a pensar, para o próximo ano, qual seria o ponto de partida para a elaboração do próximo projeto pedagógico com as respectivas turmas. Com a proximidade das comemorações dos 400 anos da cidade, propôs-se novamente um projeto que resgatasse a história do bairro, mas visando às culturas agrícolas, agora mais caseiras, ainda existentes no cotidiano das crianças e de suas famílias. Em diálogos com as crianças, foram sendo reveladas quais práticas e culturas ainda reverberavam em seus cotidianos e como essas experiências eram vividas pelas crianças. Entre as práticas, elucidaram-se com mais força a cultura do café e das frutas cítricas, o plantio e o uso do “colorau”, a pesca como ato de lazer, a criação de galinhas caipiras e o manuseio do barro para a produção de painéis.

Intitulado “São Pedro da Aldeia: amar para cuidar e preservar”, o projeto realizou-se no ano de 2016, quando as propostas didáticas transitaram por entre livros de histórias literárias, receitas, oficinas de gastronomia e oficinas de produção de peças com argila. Não restringindo elementos e ferramentas ao planejamento, por ser um “projeto voltado para a história do campo”, foi possível estabelecer uma conexão com livros literários que abordavam questões relativas à natureza, ao mar, aos peixes e à preservação ambiental, perpassando o campo subjetivo das ideias às crianças.

Cada estudo foi materializado por meio de produções concretas e interações com elementos reais, em que era possível manusear, refletir e concluir que as culturas vivenciadas no cotidiano fazem parte de um mundo e de uma sociedade. Assim, tornou-se possível “[...] reconhecer a criança como centro do processo pedagógico e, a partir deste reconhecimento, proporcionar a ela condições para que realize seus processos de crescimento, de desenvolvimento e de interação social” (LEAL; RAMOS, 2012, p. 158).

Como propostas de atividades que integrassem o cotidiano com o processo histórico do bairro, visando às experiências sociais e culturais das crianças durante a vigência do projeto, trabalhou-se, entre outras metodologias, com oficinas de produção culinária e de reprodução de objetos em barro, com criações artísticas com releituras a partir da visualização de cenas históricas (apresentadas em impressões) e com

recriações de lendas do bairro. Começando pelo estudo da citricultura, as crianças aprenderam sobre os diferentes tipos de laranja e opinaram sobre quais alimentos poderiam ser feitos, que usassem a laranja como matéria-prima. Durante o momento da roda, as crianças, buscando em suas vivências, disseram que poderiam ser produzidos bolos, chás, biscoitos e a famosa “laranjada” ou suco de laranja.

Por meio de uma escolha consolidada entre todos da turma, no fim da semana as crianças realizaram o estudo da laranja, produzindo o suco da fruta, o qual foi distribuído pela escola. As laranjas foram doadas pela comunidade, e algumas crianças enfatizaram que não “conheciam o espremedor elétrico de frutas”. Então, demonstraram como o suco era feito em casa com o espremedor manual. Com facas sem ponta e de plástico, a professora deixou que iniciassem o processo de corte e depois o finalizou. As crianças escolheram como queriam o suco – “mais forte ou mais fraco”, “mais doce ou mais amargo”, “quando era a hora de colocar na jarra” – e o distribuíram entre colegas e pela escola. Todo o processo de fazer o suco priorizou as crianças como o centro da aprendizagem, desempenhando o papel de aprendizes ativos e participantes.

Barbosa e Horn (2008, p. 88) afirmam, sobre o uso dos projetos na Educação Infantil, que “é tarefa do educador articular o tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo ou ciclo e realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados”. Seguindo esse raciocínio, em nenhum momento se deixou de articular os conteúdos propostos com a temática dos projetos para a Educação do Campo, aqui elucidados. Articularam-se os conhecimentos das diversas áreas propostas no currículo da rede para a Educação Infantil, mesma prática adotada durante o estudo da cultura do limão e do café.

Foram apresentados às crianças os diversos tipos desses alimentos, como eram encontrados ainda na esfera do plantio doméstico e como se transformavam até chegarem ao mercado para venda. Priorizando a escolha democrática sobre o “que se pode produzir a partir desses alimentos”, as crianças optaram por fazer um bolo de limão, que foi feito com o próprio suco da fruta (obtido pelas crianças, que espremeram a fruta). Também foram utilizados elementos matemáticos: a cada fala da professora, as crianças selecionavam a quantidade certa de cada ingrediente, faziam a mistura deles, ajustavam o tempo de bater a massa e faziam a preparação da fôrma para o recebimento da massa.

Sobre a cultura cafeeira, as crianças observaram o processo de “fazer café”, quando ele já é industrializado, utilizando coador, pó em embalagem plástica e água quente. A mãe de um aluno, que plantava café em sua casa, trouxe um galho de pé de café e contou como acontecia a colheita. Explicou sobre o processo de torrar os grãos e sobre a função do pilão nesse processo. De posse do café torrado e moído, do pilão e dos grãos do café colhidos da árvore cafeeira, as crianças foram envolvidas em um processo de aprendizagem que produziu reflexões e descobertas, de modo que conseguissem (re)significar as experiências, associando-as com o cotidiano. Barbosa e Horn (2008) afirmam que as escolas devem se “reinventar” e se “remodelar”. No caso da Escola do Campo, esse “reinventar-se” é fundamental para a produção de sentido junto à vida da comunidade onde está inserida e nas vidas das crianças e famílias do campo:

Para que a escola tenha sentido na vida das crianças e jovens, é preciso que ela seja construída a partir dos signos específicos de cada comunidade integrada aos significados mais amplos da comunidade universal. Compete a cada escola e a cada grupo de alunos construir seu próprio projeto pedagógico. Neste sentido, pensar a escola como comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais (BARBOSA; HORN, 2008, p. 89).

Para a realização desse trabalho, que é contínuo e busca a construção de uma Pedagogia do Campo específica para essa escola, foi preciso que o professor regente e toda a equipe se envolvessem em um processo de reelaboração de conceitos e de concepções, sobretudo relacionados à infância, à aprendizagem e à Educação Infantil. Justificando essa prerrogativa essencial para a construção de uma proposta para a Educação Infantil do Campo, citam-se Leal e Ramos (2012, p. 156): “as noções de criança e de criança pequena que orientam o nosso olhar e a nossa análise precisam ser indicadas, uma vez que são várias as possibilidades de compreendê-las”.

As propostas da Educação Infantil do Campo, na qualidade de planejamento e meios de concretizar a ação pedagógica, precisam perpassar as concepções daqueles que estão à frente das ações educativas. Para que essas ações se concretizem como práticas pedagógicas peculiares e inerentes à característica da escola, é preciso que todo o corpo profissional envolvido entenda as direções da proposta

educativa da escola, sobretudo no que diz respeito a priorizar e fazer do concreto e do real a vida do planejamento pedagógico. Para as crianças do campo, é essencial que o contato visual e a manipulação do concreto sejam as ferramentas primordiais do planejamento que se materializa no dia a dia. Para cada Escola do Campo, deve existir uma Pedagogia do Campo específica, que considere todas as especificidades daqueles sujeitos nos modos de ser, viver e trabalhar.

Talvez uma das grandes contribuições que o movimento em defesa de uma Educação do Campo tenha feito é ter instaurado um novo patamar de condições para pensarmos a situação educacional do espaço rural brasileiro, sobretudo daqueles que aí habitam e fazem dele lugar de construção de condições objetivas e simbólicas de vida. [...] O reconhecimento e o protagonismo daqueles que habitam o espaço rural do país merecem ser destacados como aspectos que podem contribuir na formulação de uma Educação Infantil do Campo (LEAL; RAMOS, 2012, p. 160).

Os projetos pedagógicos na Educação Infantil colaboram para a construção de uma ação específica voltada para as peculiaridades e as singularidades das crianças do campo. As infâncias que vivem em contextos rurais têm contato intenso com o concreto e com elementos naturais; o corpo está sempre em contato com a vida e com as dimensões do concreto. Como possibilidade de uma ação educativa que preze pela construção do conhecimento, o projeto, na qualidade de ferramenta de apoio e diretiva ao planejamento do professor, possibilita que todas as crianças vivam as suas realidades de contato com a terra, com culturas de cultivo e interação com elementos naturais de maneira contextualizada.

Demo afirma que “o estudante que queremos formar não é apenas técnico, mas fundamentalmente cidadão, que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento seu perfil decisivo” (2001, p. 5). Essa afirmação conclusiva vem ao encontro dos objetivos do trabalho aqui mencionados. O autor, ainda, frisa que “professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto sobretudo no da pesquisa como princípio educativo” (DEMO, 2001, p. 5). Logo, conceber e planejar projetos pedagógicos para a Educação Infantil do Campo faz a ação do professor ser projetada de acordo com a realidade das crianças.

Na qualidade de pesquisador da própria prática, o docente buscará elementos significativos e reais para a elaboração de um planejamento didático, que priorize as crianças como centro do processo. Em um movimento democrático, todas as crianças participam da construção de seu processo de aprendizagem, quando o professor as ouve e lhes possibilita falar de suas experiências. Essas falas contribuirão para elucidar os objetivos e as metodologias que serão utilizados para construir o projeto pedagógico voltado para a realidade e as especificidades da vida e do cotidiano das crianças do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, em sua essência, tem a missão, apoiada nas famílias, de preparar as crianças para a vida e para enfrentar o mundo com suas complexidades e seus paradigmas relacionados à vida moderna. A escola infantil tem importância fundamental no sustento desse “preparo para a vida”, por receber e conduzir as crianças pequenas ainda no início de suas vidas. Sem perder a essência, e primando por uma educação que aconteça por meio de construções, significações e relações entre experiências de vida e o contexto, a Educação Infantil torna-se a base inicial, o preparo de um alicerce fundamental no qual, mais tarde, questões como afirmação da identidade e da cidadania, formação de valores e respeito à vida e à dignidade se assentarão.

Como ferramenta pedagógica e metodológica, os projetos surgem como uma via de transformar a ação pedagógica, aliando realidade, experiências de vida e construção de sujeitos ativos e pensantes. Os projetos educativos na Educação Infantil permitem ao professor atravessar as linhas impostas pelo currículo escolar, que delimitam a escola e recursos físicos como televisão, computadores e rádios como as únicas ferramentas de aprendizagem e meios de pesquisa para a construção de conhecimento.

Na Educação Infantil do Campo, as escolas devem encontrar, nos projetos educativos, uma forma de significar a sua função, sobretudo com relação ao conhecimento e à importância deste na vida das crianças e, posteriormente, dos jovens. As escolas do campo, hoje, enfrentam muitas dificuldades quanto a acesso, estrutura física e recursos; além disso, há também a questão de construir um processo que seja significativo para as crianças, ressaltando a importância do estudar

e do aprender como meios para evitar o desinteresse e a diminuição dos índices de evasão escolar. Como primeira etapa da educação, a Educação Infantil se torna o primeiro contato das crianças de até cinco anos com o meio escolar, e a questão que fica é: como as experiências dessas crianças nessa primeira etapa se traduzem e se refletem nas etapas posteriores de suas vidas escolares?

Os projetos educativos na Educação Infantil do Campo funcionam como uma ferramenta que irá traduzir e delinear todo o percurso da prática pedagógica, consistente e fundamentada em relações de vida aliadas ao ato de pesquisar, mútuo e coletivo, como fonte primeira de qualquer processo educativo democrático. Nas escolas do campo, a oralidade e as histórias de vida e de culturas que se traduzem no dia a dia da comunidade interna e externa refletem o fazer vivo de uma cultura viva e própria de um determinado local, que possui identidade e um processo social de formação único, com singularidades e subjetividades próprias. Pesquisa e projeto educativo devem ser ferramentas que caminhem juntas na educação do campo, sobretudo na educação das infâncias até cinco anos.

Em São Pedro da Aldeia, a experiência traduzida neste trabalho tem sido uma alternativa aos trabalhos que geralmente se encontram no âmbito da Educação Infantil: reprodução de atividades pedagógicas com fortes características de uma educação urbana e embasada em datas comemorativas, situação que fragmenta o ensino e terceiriza o que seria de significativo e do interesse das crianças em termos de conhecimento. Os projetos descritos neste artigo foram realizados em um processo de pesquisa que primeiro partiu da professora: a busca pelo elemento/tema inicial que iniciaria o projeto e seria a alavanca para despertar o processo participativo das crianças em uma rede de aprendizagem. Após o “despertar”, professora e crianças trabalharam juntas, buscando pelos elementos comuns à vida no bairro e às culturas que permeavam o dia a dia de cada família.

Nesta proposta de trabalho, foi possível perceber que o que se torna comum ou normal na vida dos sujeitos do campo não são práticas ou hábitos apenas corriqueiros; tudo tem uma história ligada à vida daqueles que iniciaram os percursos de desbravamento e moradia naquela localidade.

A educação do campo, no âmbito da Educação Infantil, deve se propor a fomentar a pesquisa como a ferramenta pedagógica do seu dia

a dia, de modo a ser a fonte prima de descobertas e ressignificações. É difícil tornar-se professor das escolas do campo sem desenvolver o perfil de pesquisador. Pesquisar é descobrir, e pesquisar para desenvolver projetos na Educação Infantil do Campo é parte de um processo único, que, em um movimento conjunto, (re)significa vidas e histórias para sempre.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vania Carvalho (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento**. Brasília: UnB, 2001. Disponível em: <antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortês, 2011.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. Educação infantil do campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MARQUES, Circe Mara & JAHNKE, Simone Mundstock. **Educação Infantil**: projetando e registrando a ação educativa. São Paulo: Paulinas, 2011.

ORTIZ, Cisele & CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. **Interações**: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Bluscher, 2012.

PASUCH, Jaqueline & SANTOS, Tânia Mara Dornellas. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em: 24 jan. 2017.

SILVA, Gilberto Ferreira & NÖRNBERG, Marta. Proposições para o diálogo intercultural: movimentos necessários. In: SILVA, Gilberto Ferreira et al. (Orgs.). **RS índio**: cartografias sobre a produção do conhecimento. [recurso eletrônico] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <www.pucrs.br/edipucrs/ahrs/rsindio.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO: UMA PERSPECTIVA SOCIAL E REFLEXIVA

*Educational inclusion of the deaf student:
a social and reflective perspective*

*Ariely Souza Borges¹
Jaqueline Silva Rocha²
Jadson Justi³*

Recebido em: 04 out. 2017

Aceito em: 30 out. 2017

RESUMO

Historicamente, os surdos sofreram pela falta de uma comunicação efetiva dentro da sociedade, de maioria ouvinte e usuária da língua oral-auditiva. Tal situação social impõe que a inclusão de pessoas surdas seja um dos grandes desafios para a sociedade e também para a educação que estas sempre enfrentaram. O objetivo deste estudo é mencionar reflexões sobre processos de inclusão educacional do aluno surdo numa perspectiva social. Esta pesquisa engendra-se como descritiva com abordagem qualitativa. Participaram desta pesquisa dois alunos surdos matriculados numa escola pública em anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede municipal de Rio Verde, GO. Ambos passaram por entrevista aberta e individual em que descreveram suas histórias de vida e responderam a um roteiro de questões para respaldo teórico-reflexivo sobre o desenvolvimento educacional e a aprendizagem do aluno surdo. Percebe-se o anseio dos participantes de se comunicar com todos, que haja uma inclusão em que todos possam estar inseridos, pois, em alguns momentos, sentem-se excluídos do convívio com as pessoas ouvintes, tanto no ambiente educacional como fora dele. Nota-se a lacuna que existe na formação

-
- 1 Pós-graduada em Docência e Gestão Escolar. Universidade de Rio Verde.
E-mail: arielyborg@hotmail.com
 - 2 Pós-graduada em Docência e Gestão Escolar. Universidade de Rio Verde.
E-mail: jaquelinervrocha@gmail.com
 - 3 Mestre em Psicologia. Professor da Universidade Federal do Amazonas.
E-mail: jadsonjusti@hotmail.com

conceitual sobre a surdez, o aluno surdo e a Língua Brasileira de Sinais na qual eles estão sendo deixados de lado. Tais problemas acontecem por falta de organização e compromisso pedagógico, havendo assim a exclusão desses alunos no ambiente educacional, e possivelmente tal condição se reflita na vida social.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Educação.

ABSTRACT

Historically the deaf have suffered from the effective communication lack in society, whose majority is listener and user of oral and listening language. This social situation enforces the deaf people inclusion as one of the greatest society challenges as well as for the education it has always faced. To mention the reflections from educational processes about the deaf student inclusion in a social perspective. This is produced as descriptive one with a qualitative approach. Two deaf students from a public school in the final years of Elementary and High School of the municipal network of Rio Verde, GO, participated in this study. Both went through an open and individual interview in which they described their life stories as well as they answered to a roadmap of issues to theoretical-reflexive support on the educational development and learning of the deaf student. It is observed the participants' desire to communicate with everyone, to have an inclusion in which all of them can perceive themselves integrated, because sometimes they feel excluded from living with their listeners, both in and outside the educational environment. The gap that exists in the deafness conceptual formation, the deaf student and the Sign Language in which they are being left out is spotted. This kind of problem occurs because of the organization lack and pedagogical commitment, thus these students exclusion in the educational environment occurs, and possibly such condition is reflected in social life.

Keywords: Inclusion. Deafness. Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da inclusão de alunos com Deficiência Auditiva (DA) no sistema regular de ensino, com a intenção de refletir sobre uma aprendizagem significativa por meio de educação especial,

bem como sobre a prática pedagógica frente à inclusão no âmbito escolar regular. Faz-se necessário entender o rumo da educação especial no Brasil frente a um paradigma da educação inclusiva, que inovou a criação do Atendimento Educacional Especializado, que promove um desenvolvimento significativo, levando assim a várias habilidades extracurriculares no ensino regular inclusivo.

Quando é realizado um bom trabalho no Atendimento Educacional Especializado, podem-se promover várias mudanças no ensino comum e, com o auxílio da sala de recursos multifuncionais, os alunos DA desenvolvem habilidades necessárias para o ensino inclusivo.

Conhecendo a história de inclusão de pessoas com necessidades especiais, tem-se gerado apreensão em parte da sociedade; o preconceito e a discriminação são fatos marcantes, contudo o conhecimento e o estudo sobre o assunto começam a vencer obstáculos legais e culturais. Ao longo da história, os surdos sofreram pela falta de uma comunicação efetiva dentro da sociedade, de maioria ouvinte e usuária da língua oral-auditiva.

Por muito tempo, até mesmo hoje, a comunicação com os próprios familiares tem enfrentado algumas barreiras; pela dificuldade em aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), os surdos se comunicam por meio de gestos, como também pelo atendimento dispensado a eles em vários órgãos públicos, atendimento médico e em outros lugares, porque alguns estabelecimentos não dispõem de um profissional capacitado para atender a esse público (JUSTI, ANTUNES; OLIVEIRA, 2015).

A falta de comunicação verbal às vezes deixa alguns deficientes auditivos um pouco nervosos por falta de compreensão por parte das outras pessoas que os cercam, como os próprios familiares e a sociedade escolar, que tem recebido esses alunos, mas não tem recebido o preparo necessário para incluí-los.

Para Mazzota (2005, p. 16):

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, sejam marginalizadas, ignoradas [...].

A inclusão não é um processo fácil, mas possível de ser realizada, sendo necessário que todos abracem essa causa, embora muitos a vejam

como algo além das possibilidades do profissional da educação. Para que ocorra a inclusão, é necessário que a escola ofereça suporte adequado às necessidades dos alunos surdos, estando o educador comprometido com seu papel de mediador da educação perante a sociedade, seguindo as orientações da inclusão, ou seja, permitindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, respeitando suas diferenças (OLIVEIRA; JUSTI; ANTUNES, 2015).

Pode-se afirmar que a inclusão é muito válida, pois ajuda a conviver com as diferenças, acolher todas as pessoas sem exceção, aprendendo a respeitar, entender e reconhecer no outro as nossas limitações. Segundo Sassaki (2009, p. 1), inclusão “[...] é o processo pelos quais os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda adversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, [...] e outros atributos [...]”.

A inclusão tem mostrado as várias possibilidades de construir uma sociedade mais acolhedora, dando oportunidades a todos, buscando conquistar sua autonomia, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações necessárias para que haja uma inclusão de qualidade (SANTOS, 2000).

A educação é o início de uma sociedade mais justa. Se todos pudessem fazer acontecer uma mudança na realidade escolar, não haveria grandes desigualdades sociais, nem os alunos surdos apelidados pelos colegas de “mudinhos”, além de serem vítimas de chacotas, sofrendo humilhações. Por vezes eles se sentem excluídos; sendo assim, é necessário rever a prática pedagógica frente à educação inclusiva para tornar a escola um ambiente mais acolhedor, onde todos, indistintamente, se sintam à vontade. Para Oliveira, Justi e Antunes (2015), uma escola inclusiva deve acolher e preparar a todos para que respeitem as diversidades de seus alunos, com necessidades especiais ou não, pois todos merecem o mesmo cuidado e ensino de qualidade.

Assim como diz Beyer (2006, p. 75-76):

[...] em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais.

A inclusão das pessoas com necessidades especiais é um dos grandes desafios que a educação sempre enfrentou e enfrenta até os dias atuais, mas não é impossível romper esses paradigmas sociais, visando a um ensino no qual todos possam estar inseridos, propiciando o desenvolvimento linguístico, social, psicológico, físico, intelectual e cultural (OLIVEIRA; JUSTI; ANTUNES, 2015).

A presente pesquisa se justifica - pela necessidade de reflexão social, tendo como objetivo apresentar reflexões sócio-históricas por meio do contato com o aluno DA, analisando a prática pedagógica, as dificuldades, os conflitos, a interação com os alunos ouvintes e a avaliação do processo construído.

ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS SURDOS

No século XV, os surdos ainda eram mantidos isolados, sendo considerados incapazes de conviver em sociedade. Por volta do século XIX, a educação dos surdos era realizada, em sua maioria, por professores surdos, e a educação era realizada por meio da linguagem de sinais. Após algumas discordâncias entre professores, estudiosos e surdos em relação ao método de ensino mais indicado para a aprendizagem de surdos, no *Congresso Mundial de Professores Surdos*, realizado em 1880, na cidade de Milão, ficou decidido que os surdos somente aprenderiam utilizando o método oral, proibindo a comunicação por meio da linguagem de sinais na escola de surdos. Após essa data, os surdos passaram por consequências sociais, emocionais e educacionais, pois tinham grandes dificuldades na aprendizagem, no desenvolvimento da linguagem oral (STROBEL, 2009).

Atualmente, tem-se o reconhecimento da Libras, como direito garantido de fazer seu uso como instrumento de ensino, podendo assim dar subsídio para o aprendizado eficaz. A conquista do reconhecimento da Libras também se deve à Lei de Acessibilidade, Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece a garantia de acesso para as pessoas. Essa lei vem para garantir que as pessoas portadoras de deficiência, ou com mobilidade reduzida, tenham seus direitos respaldados e acesso a um profissional capacitado (BRASIL, 2000).

Segundo a Lei n. 10.098/2000, deve-se cumprir com os requisitos necessários devidamente apropriados para uma efetiva inclusão. Na *Lei*

de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996), artigo 58, consta a definição de Educação Especial como “[...] modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”, sendo complementado com o seguinte texto: “[...] para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (texto dado pela Lei n. 12.796, 4 de abril de 2013) (BRASIL, 1996, 2013). Estabelece, ainda, no artigo 59, inciso III, que os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O processo de aprendizagem deve estar voltado à necessidade do aluno, em seus conflitos e inquietações, possibilitando ao professor instigar e criar indagações, desafiando o aluno a ir além e, para isso, requer que o docente tenha conhecimento do conteúdo de ensino e do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Segundo Lacerda (2002), a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, mostra a necessidade de atenção especial para questões linguísticas dos surdos e sugere a possibilidade da participação de um intérprete educacional em sala de aula. No seu artigo 12, § 2º, fica assim expresso:

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001).

É de grande importância que o aluno, mesmo com suas dificuldades e limitações, possa ser incluído em uma escola regular, recebendo o ensino equivalente, pois, assim, não ficará excluído da sociedade (OLIVEIRA; JUSTI; ANTUNES, 2015).

De acordo com Mendes (2006) e Souza e Lippe (2012), a política para escola inclusiva é uma questão polêmica. Segundo esses autores, a inclusão realizada é fundamentada na idealização de uma escola para todos, onde se prioriza a convivência com a diferença, porém envolvida nas contradições dos próprios ideais políticos, desprezando assim as particularidades e necessidades dos estudantes em prol da igualdade em torno de um padrão.

Mesmo que a escola tenha um intérprete à disposição do aluno DA, viabilizando e permitindo ao surdo uma comunicação na linguagem dele (Libras), isso pode se limitar a uma “[...] inclusão como território, como espaço, como concepção de uma escola em que a Libras passe apenas pela tradução da língua oral [...]” (GIORDANI, 2010, p. 97-98). Ou seja, o trabalho escolar com Libras caracteriza-se como um instrumento pedagógico, alterando assim a linguagem genuína em sua plenitude (SOUZA; LIPPE, 2012; WITKOSKI; BAIBICH-FARIA, 2010). Torna-se, pois, necessário que a prática pedagógica possa estar voltada para incluir estes alunos, que o professor possa elaborar atividades diferenciadas voltadas a sanar as dificuldades desses alunos.

ASPECTOS DA AUDIÇÃO

A audição não é somente importante, mas também muito complexa; o ouvido funciona como uma ligação entre o mundo exterior e o sistema nervoso, as transformações na função auditiva alteram a percepção do meio e toda a construção psicofisiológica do mundo pela criança, na medida em que a linguagem e o pensamento verbal são alterados e tornam-se irrelevantes na construção do conhecimento, na personalidade e na integração social (LAFON, 1989).

A comunicação entre os indivíduos por meio da linguagem oral depende da audição que, sem dúvida, constitui uma ponte que permite o contato da criança com o mundo (ROSA; BARBOSA; BACHION, 2000). A comunicação visual é uma das diferentes formas utilizadas pelos professores intérpretes na transmissão de informações e conhecimentos. A aprendizagem das crianças surdas em geral não é um processo fácil; muitas vezes, segue caminhos diferentes porque os alunos DA possuem uma necessidade visual para concretizar o aprendizado e são diferentes das crianças ouvintes, que passam por um processo de aprendizagem sem dificuldades linguísticas. Sendo assim,

tem-se consciência de que apenas o acompanhamento diferenciado da criança surda pode colocá-la em situação de igualdade na comunidade dos ouvintes (VYGOTSKY, 1993).

É considerado surdo aquele que possui a perda parcial ou total de ouvir e entender, podendo acontecer em qualquer grau, leve, moderado, moderadamente severo, severo e profundo, ocorrendo em qualquer idade. Para entender melhor a surdez, segue uma breve explicação de como ocorre a perda da audição e algumas causas:

- a) Quanto ao período de aquisição, a surdez pode ser: congênita quando a criança já nasce surda (pré-lingual – antes da aquisição de linguagem), ou seja, não tem memória auditiva; adquirida perda da audição no decorrer da vida, podendo ser pré-lingual ou pós-lingual;
- b) Quanto à etiologia, pode ser: pré-natal relativa a fatores genéticos e doenças adquiridas pelas mães, tais como: diabetes, sarampo e rubéola; perinatal, provocada por parto prematuro, anoxia cerebral (falta de oxigênio no cérebro ou parada respiratória) e trauma de parto (quando ocorre grande estresse ao bebê durante o nascimento); pós-natal, decorrente de doenças adquiridas ao longo da vida, como caxumba e meningite (FELICIANO, 2010; MOREIRA, 2016).

A participante deste estudo (S2), que será mencionada posteriormente, teve a perda da audição devido ao parto fórceps (é uma espécie de parto também conhecido como: parto por vácuo extrator, que consiste na retirada de um bebê do ventre de sua mãe por meio de um instrumento, podendo ser de metal ou silicone, que é utilizado pelo médico conforme a necessidade de se puxar a criança e auxiliar a mãe que, sozinha, não consegue realizar o parto), complicado, devido ao procedimento ocorrido, resultou em perda total da audição no lado direito, e parte do lado esquerdo.

O participante desta pesquisa (S1), que será mencionado posteriormente, perdeu a audição aos sete anos de idade. De acordo com o que a mãe e alunos da instituição relataram, a professora da escola dava tapas na cabeça dele para acordá-lo, enquanto dormia na cadeira. A mãe relatou que ele nunca teve nenhum sintoma de surdez, que ouvia claramente, quando percebeu que ele não estava ouvindo, levou-o ao médico, e a suspeita se confirmou: ele havia perdido a audição devido

a ter recebido tapas com a mão fechada em ambos ouvidos, estourando assim os tímpanos.

O grau de comprometimento da surdez pode ser caracterizado como: surdez leve (26 a 40 decibéis de dificuldade em ouvir conversa silenciosa); surdez moderada (41 a 55 decibéis – dificuldade de ouvir canto de pássaros); surdez moderadamente severa (56 a 70 decibéis – dificuldade em ouvir conversação normal); surdez severa (71 a 90 decibéis – dificuldade em ouvir telefone tocando); surdez profunda (acima de 91 decibéis – dificuldade de ouvir ruído de caminhão), conforme estabelecido na Norma Regulamentadora n. 7, Exames Médicos, aprovada pela Portaria n. 24, de 29 de dezembro de 1994, do Ministério do Trabalho (BRASIL, 1994).

Os grandes desafios para os professores de surdos são superar as dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e no uso de línguas orais (no caso, a língua portuguesa) (BRASIL, 2006). Entende-se que, quando o aluno nasce surdo, terá mais dificuldade em relação ao aluno que perde a audição no decorrer dos anos.

A criança, quando nasce surda, tem uma grande dificuldade de desenvolver o seu aprendizado e precisa de acompanhamento especializado com um professor com formação em Libras para ser alfabetizado, podendo ser este um processo de longo prazo, assim como a participante (S2), de 13 anos e entrevistada pelos autores deste estudo, que ainda se encontra em um processo de alfabetização; ela sabe ler, mas não compreende o que lê e não consegue escrever sozinha algumas palavras, necessitando que o intérprete utilize de datilologia.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa em uma escola pública de anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede municipal de Rio Verde, GO, escolhida pelo fato de uma das pesquisadoras do artigo trabalhar no local, onde desenvolveu um histórico de atuação com alunos surdos.

A direção escolar autorizou a realização deste estudo antes de qualquer procedimento realizado pelos pesquisadores. Foram convidados a participar da pesquisa dois alunos surdos de 13 e 18 anos, tendo como critério de inclusão que fossem alunos com surdez devidamente matriculados no ensino regular, dispostos a participar, independente de sexo. Todos os participantes desta pesquisa foram

devidamente orientados antes de qualquer procedimento com eles, e a participação foi voluntária.

Este estudo engendra-se como descritivo com abordagem qualitativa, em que decorrem dois casos referentes a surdez. Segundo Duarte (2002), a pesquisa qualitativa tem como foco estudar as particularidades e experiências individuais com particularidades para a compreensão e comportamento de determinados indivíduos. A pesquisa com foco descritivo traz consigo a particularidade de mencionar características e possibilidades de maior entendimento do objeto estudado (MARTINS JUNIOR, 2015).

A pesquisa apresentou três fases de desenvolvimento: na primeira fase foi necessário encaminhar um pedido de autorização à direção escolar para realização da pesquisa; a segunda fase realizou-se por meio de entrevista aberta com cada aluno, quando descreveram sua história de vida (seu *hobby*, relação com amigos, convívio familiar, ambiente educacional, e o que esperam para o futuro); na terceira fase ocorreu por meio de um roteiro de perguntas abertas direcionadas aos participantes. O roteiro foi elaborado pelos autores deste estudo, abrangendo as seguintes questões: a) O que é inclusão para você?; b) Você se sente incluso na sociedade e na escola?; c) Como é o seu relacionamento com os professores?; d) Quais as dificuldades de estudar em uma escola onde a maioria dos alunos são ouvintes?; e) Como é seu relacionamento e comunicação com os colegas ouvintes em ambiente educacional?; f) Como é seu relacionamento e comunicação com os colegas ouvintes fora de ambiente educacional?. Por uma questão ética, ambos os participantes foram mencionados neste estudo como S1 e S2, equivalente à “participante surdo 1” e “participante surdo 2”.

As questões anteriormente descritas objetivaram a reflexão sobre o desenvolvimento educacional e a aprendizagem do aluno com DA. Essas mesmas questões foram devidamente elaboradas a fim de conquistar os objetivos primários. Diante de algumas dificuldades mencionadas posteriormente em relação aos participantes surdos, pode-se abordar uma situação bastante difícil, em se tratando de um público com particularidades linguísticas e culturais. Para Quadros (2012), surdos possuem impedimentos em acessar a língua oral e, por isso, constroem a partir de recursos simbólicos, estruturando-se na Libras.

Dentro dessa perspectiva, a convivência de estudantes surdos dentro de uma escola de ensino regular merece sua devida atenção, uma vez que tais alunos apresentam aspectos que fogem do padrão social, necessitando ser acolhidos, podendo ver que a mesma língua se torna contraditória, contribuindo assim para a discriminação do surdo na sociedade ouvinte. Diversas vezes, o surdo tem vivenciado situações de frustração dentro da escola, decorrente das relações vividas com a maioria de ouvintes e dos conflitos desenvolvidos nas questões linguísticas (LACERDA, 2006).

É necessário que se possa ter um olhar voltado às necessidades desses alunos, talvez buscando meios para que estes possam se sentir parte da comunidade escolar, construindo-se assim um ambiente prazeroso e inclusivo, onde eles possam compartilhar sua língua e conviver com as diferenças. A Libras é um meio facilitador, levando o indivíduo a desenvolver seu meio social e cognitivo, considerando-se que acessar a essa língua pode ajudar na socialização do surdo com o ouvinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista foi composta pela solicitação do relato da história de vida dos participantes bem como das questões dirigidas e abertas direcionadas aos dois alunos. Na hora da solicitação do relato da história de vida dos participantes, foram elencados alguns assuntos que poderiam ser utilizados pelos pesquisadores para oferecer um norte para que o participante pudesse discorrer de forma mais fluente. Levou-se em consideração os seguintes itens: a) família; b) ambiente educacional; c) *hobby*; d) amigos; e) o que pensam do futuro. Esses itens só foram solicitados caso o participante não falasse sobre tal assunto durante sua fala espontânea. Utilizou-se desse método para que a história de ambos tivesse uma lógica textual e componentes que pudessem trazer respaldo para uma relação com a literatura pertinente.

Seguem os depoimentos dos participantes em relação a sua história de vida:

S1 – nasci em 1997, tenho 3 irmãos, moro junto com a minha mãe e meus irmãos, meu pai já morreu. Quando eu tinha 7 anos, perdi a audição, estudei em uma escola onde havia um professor, que me ensinou Libras, hoje eu faço o primeiro ano do Ensino Fundamental, aprendi muitas coisas, gosto muito de estudar, gosto muito de ir a igreja

louvar o nosso maravilhoso Deus, eu faço curso de mecânica e curso de Libras, também vou à academia todos os dias, tenho muito amigos, e amo os que tenho, quando tiver mais velho quero ser professor de Libras, também quero casar, ter família e ser mais feliz.

S2 – nasci no dia 24 de abril de 2004, nasci surdo, meus pais são separados, e moro com minha mãe, somos só nós duas na casa. Quando minha mãe vai trabalhar, fico na casa da vovó até ir para escola. Eu gosto muito da minha escola e amigos, gosto de nadar, passear e brincar com meus amigos. Eu tenho uma amiga querida e gosto muito de estar junto com ela, mas também brinco bastante com os colegas da escola. Quando crescer, quero ser professora e ter uma grande família.

Pode-se perceber com a história do participante S1, que, na idade adulta, encontra-se maior dificuldade em se relacionar com amigos tanto na escola, como na vida cotidiana. Com a história da participante S2, pode-se observar que o relacionamento com colegas da mesma idade não enfrenta tantas barreiras, devido à curiosidade dos amigos em aprender e ajudá-la.

A aprendizagem que se inicia a partir das relações interpessoais necessita, na maioria das vezes, da linguagem oral. Quando há atraso da linguagem oral, ocorrem dificuldades na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo, já que é a aprendizagem que o impulsiona. Para que a aprendizagem seja significativa, é preciso relacionar-se com os colegas e professores, integrando-se em um ambiente social. Sendo assim, cabe ao professor proporcionar a integração do aluno surdo com os demais colegas, para que ocorra um relacionamento entre ambos.

No Quadro 1, observam-se os resultados dos questionamentos direcionados aos alunos da rede básica de educação. Reitera-se que todos os participantes foram identificados pela letra “S” seguida de seqüência numérica equivalente a participante 1 e 2 ou seja S1, S2. As falas de maior impacto (fragmentos verbais) colhidas dos participantes foram devidamente transcritas abaixo.

QUADRO 1 - Informações levantadas nas entrevistas
com os alunos da rede básica de educação

Questionamento	Resposta
1º) O que é inclusão para você?	S1: <i>Que todos os surdos fiquem juntos, e todos precisam aprender.</i> S2: <i>Colocar todas as crianças juntas. Para estudar sem fazer diferença.</i>
2º) Você se sente incluído na sociedade e na escola?	S1: <i>Sim, porque eu já vi muitos surdos que não têm amigos.</i> S2: <i>Gosto muito dos amigos e da escola.</i>
3º) Como é o seu relacionamento com os professores?	S1: <i>Bom, os professores são legais.</i> S2: <i>Bom.</i>
4º) Quais as dificuldades de estudar em uma escola onde a maioria dos alunos são ouvintes?	S1: <i>Todos os surdos que estudam em uma escola onde a maioria são ouvintes, ficam sem conversar o dia todo, e isso é um pouco triste.</i> S2: <i>Difícil porque não consigo entender meus amigos.</i>
5º) Como é seu relacionamento e comunicação com os colegas ouvintes em ambiente educacional?	S1: <i>É muito difícil conversar porque, quando eles falam alguma eu não entendo, e eles não conversam mais comigo. Difícil até namorar desse jeito.</i> S2: <i>Bom, a comunicação não é boa, porque os professores e colegas não sabem Libras.</i>
6º) Como é seu relacionamento e comunicação com os colegas ouvintes fora de ambiente educacional?	S1: <i>Tem muitos amigos, [...] mas eles não conversam comigo, só falam oi e fico sozinho.</i> S2: <i>Bom, porque encontro amigos e brinco junto.</i>

Fonte: Ariely Souza Borges. Jaqueline Silva Rocha e Jadson Justi, 2017.

De acordo com as respostas dos entrevistados, pode-se perceber o anseio que eles têm de se comunicar com todos, de que haja uma inclusão em que todos possam estar inseridos, pois, em alguns momentos, sentem-se excluídos do convívio com as pessoas ouvintes. Ao ver todos conversando e sem ninguém para conversar, S1 se sente triste e deixado de lado, porque seus colegas não sabem Libras, e, ao conversar com ele, dizem apenas “oi”. Observa-se a necessidade de uma disciplina de ensino de Libras para alunos e professores regentes, sabendo pelo menos o básico da língua, para fins sociais. A Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que foi regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de

dezembro de 2005, define a Libras como parte do currículo exigido nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002, 2005). Essa formação torna o papel do professor como facilitador do conhecimento, tendo assim um olhar sensível para a inclusão, mas não se pode esquecer que o professor necessita estar sempre buscando atualizar seus conhecimentos.

O professor, tendo aprendido o básico de Libras, tem capacidade para estimular e ajudar o aluno bilíngue a desenvolver suas outras habilidades (LODI, 2013). O bilinguismo (uso de duas línguas na educação de surdos, sendo Libras e a Língua Portuguesa), no caso dos alunos que necessitam desenvolver diálogos no meio em que vivem, ou seja, a partir da bagagem que vivenciaram da Libras, lhes possibilita acessar e se apropriar dos conhecimentos culturais, assim como a Língua Portuguesa, que se torna sua segunda língua. Nessa proposta, as políticas educacionais inclusivas garantem o direito dos surdos de compartilhar sua língua nas escolas públicas de ensino regular (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Certas mudanças se fazem necessárias, sendo a mais importante delas o respeito à Libras como língua natural e de direito do surdo. Outra mudança refere-se à condição bilíngue do surdo, ou seja, ele deverá ter acesso à Libras por meio do contato com a comunidade surda, dado como 95,0% dos surdos têm pais ouvintes e adquirem tardiamente a esse tipo de língua, possibilitando que a língua usual dos ouvintes, tais como a oral e a escrita, sejam desenvolvidas como segunda língua para o surdo.

Todas as escolas que possuem alunos DA deveriam desenvolver um projeto escolar bilíngue, respeitando igualmente às duas modalidades linguísticas adotadas (oral e Libras). Ressalta-se que a eficiência linguística dos docentes somada ao ensino abrange diretamente suas possibilidades criativas, cumprindo as exigências pedagógicas, que, sob o ponto de vista bilíngue em duas comunidades distintas com línguas e culturas diferentes, devem ser de domínio dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo pode-se observar que a pesquisa nos revela a forma como a inclusão educacional tem sido direcionada, merecendo atenção e discussões mais aprofundadas. Pode-se perceber as lacunas que existem na formação conceitual sobre a surdez, o surdo e a

Libras através da qual estão sendo deixados de lado tais problemas, que acontecem por falta de organização e compromisso pedagógico, havendo assim a exclusão desses alunos no ambiente educacional.

A formação cultural e bilíngue de surdos precisa estar centrada nas necessidades da Libras, mas deve considerar alguns aspectos da prática pedagógica, estratégias para o desenvolvimento pedagógico, a formação de educadores surdos, entre outros. O descaso e a desmazela que se encontram dentro da escola comprometem as possibilidades de aprendizagem significativa dos surdos.

Percebe-se assim a necessidade de um aprofundamento significativo no estudo dessas questões, auxiliando na elaboração de propostas que, de fato, venham a modificar o ensino dos alunos surdos nas escolas regulares. Mesmo com a legislação e o posicionamento oportuno de profissionais da área, a inclusão não se realiza positivamente na prática.

Com atitudes e comportamentos inovadores na educação, possibilita-se a construção de uma sociedade mais humana, consciente e preparada para uma convivência independente de suas diferenças, tornando a inclusão uma realidade de fato.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-81.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.796, 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 1 out. 2017.

BRASIL. Ministro da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosurdos.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 5 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Segurança e Saúde no Trabalho. Portaria n. 24, de 29 de dezembro de 1994. Aprova o texto da Norma Regulamentadora n. 7 – Exames Médicos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 1994. Disponível em: <http://redesang.ial.sp.gov.br/site/docs_leis/st/st13.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115>>. Acesso em: 17 set. 2017.

FELICIANO, Stefan Bovolon. **A inclusão de pessoas com deficiência auditiva na escola regular**. 2010. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Ciências e Biologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2010/1o_2010/STEFAN_BOVOLON_FELICIANO.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

GIORDANI, Liliane. Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva? **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 91-106, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1602/1485>>. Acesso em: 3 set. 2017.

JUSTI, Jadson; ANTUNES, Judith Martins; OLIVEIRA, Hildete Xavier de. Reflexões acerca do atendimento ao indivíduo surdo na estratégia saúde da família. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015, p. 33.711-33.721. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16442_7400.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 120-128.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2017.

LAFON, Jean Claude. **A deficiência auditiva na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: introduções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

MOREIRA, Luciano. **Indicações – surdez pós-lingual**. Rio de Janeiro: Portal Otorrino, 2016. Disponível em: <<https://portalotorrino.com.br/surdez-pos-lingual/>>. Acesso em: 19 set. 2017.

OLIVEIRA, Hildete Xavier de; JUSTI, Jadson; ANTUNES, Judith Martins. Caracterização de processos inclusivos em ambiente educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 18.171-18.181. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16866_8540.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro & LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2012. p. 187-200.

ROSA, Carmelita Gomes; BARBOSA, Maria Alves; BACHION, Maria Márcia. Comunicação da equipe de enfermagem com deficiente

auditivo com surdez severa: um estudo exploratório. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 2, n. 2, 2000. Não paginado. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/revista2_2/melita.html>. Acesso em: 2 out. 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, 2009. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 1 out. 2017.

SOUZA, Regina Maria; LIPPE, Eliza Marcia de Oliveira. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à educação dos surdos? **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 12-23, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2012.101.02/750>>. Acesso em: 28 set. 2017.

STROBEL, Karin. **História da educação dos surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Material didático do curso Licenciatura em Letras-Libras. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WITKOSKI, Sílvia Andreis & BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína. **Contrapontos**, Itajaí, v. 10, n. 3, p. 338-344, 2010. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/2180/1723>>. Acesso em: 1 out. 2017.

ENSINO DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE E GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA

*Teaching writing at the secondary level: an analysis of teachers'
practice and discourse genres in the classroom*

*Quédia Cabral Martins¹
Maryualê Malvessi Mittmann²*

Recebido em: 15 ago. 2017

Aceito em: 29 ago. 2017

RESUMO

Analizamos um conjunto de depoimentos de docentes acerca do processo do ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio em escolas públicas e privadas da região do Vale do Itajaí/SC. Visamos refletir sobre questões relacionadas à prática docente, em particular quanto à metodologia utilizada nas aulas de redação e a importância do ensino centrado nos gêneros discursivos. A perspectiva de gêneros discursivos aplicada no processo de ensino/aprendizagem da escrita é uma alternativa eficaz do ensino da linguagem padrão em sala de aula. Verificamos, através dos relatos dos docentes, que ainda hoje existe um distanciamento entre as concepções teóricas recomendadas para o ensino de língua portuguesa e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino de escrita. Gêneros discursivos. Prática docente.

1 Licenciada em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Itajaí, Brasil. E-mail: quedia.quedia@gmail.com.

2 Docente do Núcleo das Licenciaturas da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), *Campus* Itajaí, SC, e do Programa de Mestrado em Letras do Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST), Lages, SC. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Florianópolis, Brasil. E-mail: mittmann@univali.br.

ABSTRACT

We analyzed a set of interviews with teachers about the teaching of writing in Portuguese Language classes in High School at public and private schools in the Vale do Itajaí/SC region. We aim to reflect on issues related to teaching practice, especially those regarding to the methodology used in teaching writing and the importance of the linguistic theories on discursive genres. The discursive perspective applied in the teaching/learning process of writing is an effective alternative to traditional approaches to language teaching. We verified, based on the teachers' answers, that there is still a gap between the theoretical conceptions recommended for teaching Portuguese and the activities developed in the classroom.

Keywords: Portuguese Language. Teaching writing. Discursive genres. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino da leitura e escrita é alvo de estudos já há algum tempo e é abordado por muitos pesquisadores que têm a educação como foco. Esses estudiosos observam e investigam esse processo na expectativa de compreender a realidade do trabalho docente e melhorar o aprendizado do aluno. Neste trabalho, busca-se compreender como se dá o trabalho docente no ensino de escrita no contexto de aulas de Língua Portuguesa (LP) para alunos do Ensino Médio na região do Vale do Itajaí (Santa Catarina). O objetivo é verificar os caminhos didático-pedagógicos efetivados pelos professores e refletir sobre as teorias que propõem um ensino mais significativo da produção textual.

Conhecer como trabalham e pensam os professores é o primeiro passo para provocar mudanças efetivas e positivas na forma de ensinar. Os professores de LP devem constantemente refletir acerca de sua própria prática de ensino, em especial o ensino da escrita, para tentar sanar dificuldades ou lacunas do seu método de ensino. Além disso, é importante que o professor saiba explicar por que ensina da maneira como ensina, embasando sua prática em uma teoria linguística e concepções de ensino de forma coerente. Este trabalho aponta formas de o professor de LP avaliar a própria atividade docente, podendo utilizar o próprio ambiente escolar para pesquisar e coletar dados para transformar e adequar a sua metodologia de ensino.

Para investigar como é o processo do ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio da região do Vale do Itajaí (SC), foi realizada pesquisa em escolas públicas e privadas da região. Os depoimentos foram levantados no mês de maio de 2016 com cinco professoras de LP que atuam ou atuaram no Ensino Médio nos últimos três anos, em escolas da rede pública e privada. Através de entrevistas semiestruturadas, indagou-se sobre as estratégias que o professor utiliza para ensinar a escrita, e seu planejamento anual. Também foi realizado um levantamento do perfil dos alunos e do professor de LP do Ensino Médio.

As considerações realizadas a partir dos depoimentos centram-se na teoria dos gêneros discursivos e nas diretrizes para o ensino de LP presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação, quais sejam, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente ainda em elaboração. Desta feita, primeiramente discutem-se alguns conceitos fundamentais da teoria dos gêneros do discurso e sua relação com o ensino de LP estipulados nas diretrizes oficiais. Em seguida, passa-se à apresentação e análise dos depoimentos.

POR QUE E COMO TRABALHAR GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA

Os avanços na pesquisa em linguística e a conseqüente ampliação de nosso conhecimento sobre a linguagem e sua aquisição, especialmente da modalidade escrita, têm conduzido ao estabelecimento da centralidade do texto, enquanto unidade comunicativa essencial, como foco do ensino de língua. Muito já tem sido escrito e debatido sobre o tema, de forma tal que nos limitamos a apresentar apenas alguns conceitos e considerações essenciais que balizam a análise dos depoimentos apresentados adiante.

Considera-se que o bom escritor é capaz não apenas de produzir um texto em conformidade com as normas da linguagem culta. O bom texto é coeso, coerente, pertinente e original. Sabe-se, também, que a escrita requer condições particulares e especiais para a sua aquisição, diferentes da modalidade oral. Assim, entende-se que é preciso criar as condições para a aquisição e desenvolvimento da língua escrita em sala de aula, apoiadas em pressupostos condizentes com as competências e

habilidades que se deseja formar. Neste sentido, a teoria dos gêneros textuais têm sido discutida e recomendada como fundamentação para o ensino de língua materna.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso). Para justificar a centralidade do texto como unidade do ensino de língua, o mesmo texto indica que o “estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 8).

Retomando a definição de Bakhtin, gêneros discursivos seriam “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 280), definição que permite relacionar gêneros a modelos de organização textual relacionados a atividades comunicativas. Conforme Motta-Roth (2006, p. 496), os gêneros se formam a partir de usos institucionalizados da linguagem; “emergem a partir da recorrência de usos da linguagem, com diversos graus de ritualização, por pessoas que compartilham uma organização social”.

Marcuschi (2002) ressalta que a comunicação verbal (linguística) só é possível por meio dos gêneros discursivos. Além disso, dominar um gênero discursivo é dominar linguisticamente situações sociais peculiares. O autor enfatiza que o trabalho com os gêneros textuais na escola oportuniza o contato com a língua nos diversos usos. Há de se observar a variedade de gêneros presentes na oralidade e na escrita em situação de uso sociocultural para oportunizar aos educandos o maior conhecimento possível acerca dos gêneros discursivos.

Neste contexto, pode-se estabelecer uma relação entre as “necessidades e experiências da vida em sociedade” com as “possibilidades de usos da linguagem” através da noção de gêneros discursivos. Também a Base Nacional Curricular Comum aponta para a mesma direção, ao ressaltar que a produção de um texto ocorre em uma situação enunciativa “determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade envolve a compreensão dessas situações” (BRASIL, 2016, p. 88).

Em particular, a BNCC indica que a reflexão sobre a linguagem e análise das estruturas da língua, seja no plano da gramática ou textual, deve ser fundamentada no dialogismo da linguagem:

O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 2016, p. 21).

O ensino de escrita deve abranger tanto as práticas do uso linguístico quanto a reflexão sobre o ato de escrever. Segundo a BNCC (BRASIL, 2016), ao realizar atividades de escrita na escola, o aluno deve pensar sobre as situações sociais nas quais os diferentes gêneros são produzidos e quem são os enunciadores que interagem nessas situações, além de considerar questões relacionadas ao registro, tema, estilo, etc. Assim:

O foco da educação linguística, portanto, recai sobre o ensino da interlocução. Ensinar linguagem passa a ser mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos. Os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos na linguagem e pela linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo que são reconhecidos como tal pelos que participam do grupo social. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever. O ensino de gramática deve estar a serviço dessa capacidade de analisar o contexto e de escolher as possibilidades a partir das ofertas do sistema da língua e não o contrário (MOTTA-ROTH, 2006, p. 501).

Como indica Silva (2012), as reformas curriculares em movimento no Brasil desde a década de 90 vêm substituindo o enfoque prescritivista-normativo do ensino de LP por formas de ensino que contemplam a língua em uso, a partir de uma abordagem discursiva. Contudo, Antunes (2002) e Silva (2012) alertam que esse movimento nem sempre é realizado de forma completa. Muitas vezes as inovações propostas para o ensino de LP tiveram como resultado uma “duplicação de práticas classificatórias e prescritivas [...] a mudança dos instrumentos e, por vezes, dos objetivos de ensino, não resulta em transformação nas práticas pedagógicas enrijecidas” (SILVA, 2012, p. 398).

Em outras palavras, ao invés de transformar as práticas do ensino de LP, o professor apenas troca o ensino de uma nomenclatura por outra; realiza os mesmos tipos de exercícios de análise e apenas deixa de ensinar a gramática tradicional para ensinar uma nova terminologia baseada em teorias linguísticas mais modernas. Ou então, continua “a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que, agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de textos” (ANTUNES, 2002, p. 67).

Neste contexto, também há que se recordar que a tipologia redacional que é ensinada na escola tradicionalmente não apresenta realidade sociointeracional alguma. A narração, a descrição e a dissertação são compreendidas como elementos de composição (tipos ou sequências textuais) dos gêneros, ao contrário de comporem, por si, gêneros específicos (BONINI, 2001).

Considerando essas reflexões, verifica-se que o trabalho com gêneros discursivos na escola não deve ser de cunho essencialmente analítico e classificatório, mas deve enfatizar a produção textual, por parte dos alunos, de gêneros diversificados. No contexto de ensino da escrita na aula de LP, impõe-se o desafio de fazer com que o aluno identifique ou imagine uma situação da vida real na qual seja necessária a escrita de um texto. Assim o professor deve trabalhar no sentido de desconstruir e descrever as situações comunicativas em que emergem os gêneros, “para que o aluno possa perceber a configuração social de um momento e como a língua como sistema sócio-semiótico constitui esse momento” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503).

Uma proposta interessante apresentada por Bonini (2001) seria a de que, a cada ano escolar, houvesse uma unidade entre os gêneros a serem ensinados/produzidos, enfocando “nos contextos que dão surgimento a estes gêneros, retomando-se tais contextos várias vezes no decorrer de uma grande etapa de escolarização” (BONINI, 2001, p. 21).

Naturalmente, o ensino da escrita não pode ser concebido de forma totalmente desvinculado da oralidade, uma vez que a oralidade é a primeira instância de domínio da língua, e a escrita é a instância que cabe à escola ensinar e aperfeiçoar. Mais uma vez, a teoria dos gêneros sustenta esta inter-relação. Marcuschi (2002) afirma que a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros fundados na realidade sonora. A modalidade oral é tão importante quanto a modalidade escrita na

sociedade moderna. Por isso, é preciso criar condições para que ambas sejam contempladas na escola, de forma que o aluno chegue a dominar e usar bem tanto uma, quanto a outra e que possa, por meio do uso consciente das duas modalidades, participar da sociedade de maneira mais crítica e ativa. Diante disso, é preciso que a escola desenvolva atividades que envolvam ambas as modalidades para que possam interagir e se complementar.

Entretanto, conforme critica Geraldi (2015), a própria BNCC não traz uma proposta adequada para o trabalho com gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, na escola. Apesar de haver avanço quanto à identificação de práticas de linguagem associadas a diferentes campos de atuação, há na BNCC uma exigência de trabalho com uma variedade de gêneros muito grande e, o que é mais grave, “de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 392).

Considerando tais reflexões, vê-se que é necessário justamente criar as condições para que o aluno possa participar de atividades diversificadas que envolvam a oralidade e a escrita de forma contextualizada e que contribuam significativamente para o desenvolvimento de sua competência comunicativa tanto como aluno quanto cidadão.

O UNIVERSO DA PESQUISA

Segundo Martins (1991), o recurso básico e inicial da análise qualitativa na pesquisa é a descrição. Esta possui significativa relevância no desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Portanto, primeiramente iremos descrever como os depoimentos foram coletados, quais perguntas foram realizadas, quem foram os sujeitos da pesquisa, bem como as características do espaço escolar em que atuam.

Os cinco sujeitos participantes da pesquisa que se dispuseram a participar são ou já foram professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Duas atuam em escola pública estadual, uma atua em colégio privado de aplicação de uma universidade e também no ensino superior e outras duas já atuaram no Ensino Médio, uma em escola particular e a outra em escola pública, e atualmente são professoras universitárias. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho das professoras, ou seja,

duas em escola pública e as outras três na universidade em que trabalham. Duas professoras têm graduação em Letras (LP), enquanto as outras três têm também o título de mestre. Fato curioso é que uma das entrevistadas é formada em Economia, tendo exercido essa função antes de se graduar em Letras. Entre as mestres, duas são mestres em Linguística Aplicada e, a terceira, em Tradução e Interpretação Inglês/Francês.

Quanto à experiência profissional, esta varia de 14 a 20 anos. Quatro das entrevistadas já foram docentes no Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. Uma delas teve experiência desde a Educação Infantil. As professoras que possuem mestrado hoje atuam na graduação e pós-graduação.

As características das professoras estão sumarizadas no Quadro 1. Os nomes indicados são fictícios a fim de preservar a identidade das pesquisadas.

Quadro 1. Características das entrevistadas

Professora	Titulação	Local de trabalho com o Ensino Médio	Experiência no EM
Ana	Licenciada	Escola pública estadual	Atual
Betina	Licenciada	Escola pública estadual	Atual
Carla	Mestre	Escola de aplicação particular	Atual
Denise	Mestre	Rede privada	Passada
Elaine	Mestre	Escola pública municipal	Passada

Ana é uma das professoras que ainda atuam no EM, trabalha duas vezes por semana com numa escola pública estadual, com as turmas do 1º Ano do EM e 8º e 9º Ano do EF, nos demais dias da semana trabalha numa escola pública municipal com o EF; portanto, trabalha 40 horas semanais. Betina, que atua na rede pública, trabalha somente em uma escola a semana toda em regime de 40 horas semanais. Carla é mestre e atua no EM em uma escola de aplicação de uma universidade no período matutino com os 1º e 2º anos do EM e do 6º ao 9º ano do EF; no período vespertino trabalha no laboratório de aprendizagem da mesma instituição e uma vez por semana trabalha à noite como docente na universidade, totalizando 34 horas semanais. Denise atualmente é docente universitária e também é graduada em Economia; quando atuou no EM, trabalhava no período matutino em uma rede de ensino privado

e também em uma escola de aplicação de uma universidade com o EF2, cumprindo 20 horas semanais. A outra mestra, Elaine, também é professora universitária e já trabalhou com o EM numa escola pública municipal no período matutino, com 20 horas semanais.

Quanto ao nível socioeconômico dos alunos com que trabalham/trabalhavam, este varia entre a classe média e baixa. Com exceção de Carla e Denise, que atua/atuava no colégio particular, cujos alunos pertencem à classe média-alta.

A entrevista semiestruturada aplicada junto às professoras indagou sobre:

- a) Relacionamento com alunos e pais de alunos;
- b) Elaboração do planejamento anual;
- c) Estratégias de abordagem das dificuldades dos alunos;
- d) Trabalho com a produção textual;
- e) Diversidade cultural e linguística dos alunos;
- f) Presença de alunos com necessidades especiais;
- g) Realização de atividades em outros espaços além da sala de aula;
- h) Trabalho com interdisciplinaridade;
- i) Material didático utilizado;
- j) Posturas e atitudes dos alunos;
- k) Formas de avaliação.

ANÁLISE

Primeiro apresentamos uma síntese dos depoimentos relativos às informações contextuais e gerais relativas ao ensino de LP. Em seguida, apresentamos as questões pertinentes ao ensino de escrita e trabalho com gêneros textuais.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Segundo as entrevistadas, o relacionamento com seus alunos e pais de alunos é bom, todas se sentem à vontade para trabalhar na sala de aula. Segundo uma das professoras, quando acontece algum conflito, ela tenta resolver a situação com o aluno em sala de aula ou, caso necessário, com o diretor da escola. Apesar do relacionamento ser

bom, as professoras afirmam que os alunos, de maneira geral, falam bastante, há conversas paralelas na sala de aula e gostam de manusear o celular. Na escola pública, uma professora classificou os alunos de desinteressados e desmotivados. Segundo a avaliação de Denise, que já atuou na escola particular, o comportamento dos alunos varia, eles se tornam mais conscientes na medida em que se aproximam do terceiro ano do EM, em vistas à preocupação com vestibular e ENEM.

As professoras pesquisadas afirmaram que desenvolvem atividades pedagógicas em outros espaços além da sala de aula, como no laboratório de informática, bibliotecas, sala de vídeo. Apenas uma das professoras, atuante na escola pública, raramente utiliza outros espaços além da sala de aula. Saídas de estudo são atividades comuns a todas, com variação na frequência. Geralmente os lugares visitados são exposições ligadas a arte e literatura, museus, cinema, teatro. Nesse sentido, avaliamos que o trabalho em espaços alternativos à sala de aula pode oferecer uma boa oportunidade para explorar contextos comunicativos distintos e com isso fomentar a produção de gêneros textuais diversificados.

A condução do trabalho em sala de aula se dá intermediada pelo livro didático, com complementação de outros materiais, como paradidáticos e textos avulsos. O planejamento anual, de modo geral, não é determinado ou controlado pelas próprias professoras, independentemente de serem de escola pública ou privada. Com exceção de uma das pesquisadas, que elaborava o planejamento com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as demais ou seguem o planejamento já estabelecido pela escola, ou aplicam o planejamento determinado pelo material didático, conforme a política da escola. Desta forma, há pouco espaço para que as professoras reflitam sobre as suas práticas e implementem programas de ensino inovadores, pois se inserem em um contexto que conduz à prática docente como transmissão de conteúdos e aplicação repetitiva das mesmas atividades.

Quanto à avaliação, de modo geral ocorre através da aplicação de provas, trabalhos com base em textos, gramática, literatura, interpretação textual e trabalhos em grupo acerca de literatura, leitura de livros. Apenas uma das docentes, quando trabalhava no Ensino Médio da rede particular, procurava desenvolver outras avaliações para envolver outras linguagens como teatro, paródia, rap. Ou seja, além de diversificar os instrumentos de avaliação, também incorporava gêneros diversos no processo avaliativo.

4.2 O ENSINO DE ESCRITA E O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

Tivemos acesso ao planejamento anual de duas professoras, uma de escola pública e outra de escola particular. A programação curricular dos conteúdos é separada em literatura, morfossintaxe e produção textual. O objetivo geral do plano anual da docente da escola pública é: “Capacitar o educando para ler, compreender, interpretar e se expressar de forma mais eficaz na sua língua materna”, enquanto que a docente do colégio particular tem como objetivo geral: “Compreender a estrutura da Língua Portuguesa para domínio gradativo e progressivo das habilidades linguísticas que embasam as práticas sociais de comunicação e de expressão, nas modalidades de fala, escrita e leitura”.

A designação gêneros textuais aparece somente no plano anual do 2º ano do EM no colégio particular, no conteúdo “Leitura e interpretação de textos” com o seguinte objetivo: “Comparar os gêneros textuais estudados e identificar suas semelhanças e diferenças” e ao lado estão os conteúdos: “Textos narrativos, publicitários e dissertativos”. Nota-se a utilização de *tipos textuais* na ordenação dos conteúdos e não de *gêneros textuais* como escrito no objetivo. A não distinção pode evidenciar a não diferenciação do que seja uma coisa ou outra, ou ainda que esteja implícito para a docente que formulou o plano, mas não para quem lê. Como relatou a docente, o ensino da produção textual não é trabalhado no 2º ano, pois não se encontra no plano anual. O gênero ou tipo de texto é trabalhado apenas na leitura e interpretação textual. No planejamento da docente da escola pública não há menção do ensino dos gêneros discursivos, porém é citada a poesia, a notícia, reportagem, experiência de vida, o resumo, a carta, anagrama, lipograma, pangrama, conto e dissertação. Percebe-se uma mistura de gêneros e tipos textuais sem se fazer uma clara distinção entre ambos e sem haver estratégias e objetivos de ensino claros.

Outro ponto fundamental é o modo como o professor de LP lida com as dificuldades e desvios na escrita dos alunos. A prática da produção textual, reformulação e reescrita em um processo integrado é essencial como ferramenta para sanar problemas de escrita. Percebe-se através dos depoimentos que este processo não ocorre de maneira muito regular nas diferentes escolas e com diferentes professores. Sintetizamos aqui alguns dos depoimentos mais interessantes acerca do trabalho específico com o ensino de escrita e gêneros textuais.

Betina, professora da escola pública, relatou que não é possível acompanhar individualmente seus alunos, visto que são apenas três aulas semanais, então acaba não dispondo de muito tempo para lidar com as dificuldades de escrita apresentadas por eles. Betina procura trabalhar gramática e literatura juntas. Ela disse que “junta” os conteúdos de gramática e escolas literárias com o estudo dos gêneros. Para a produção textual a docente dá o tema e os alunos fazem o texto, em duplas, cada um faz uma parte. Os alunos também retiram livros da biblioteca, fazem leitura livre e trabalho de pesquisa em casa.

Em alguns casos, há uma aula de reforço para os alunos que apresentam dificuldades com a escrita. A professora Ana relatou que os alunos apresentam mais dificuldade na interpretação textual, ortografia (novo acordo ortográfico) e gramática. Caso o aluno apresente dificuldade específica, a professora realiza uma atividade extraclasse.

A professora Elaine associava a aprendizagem de gêneros discursivos a atividades relacionadas à leitura, pois ela acredita que a leitura é a base de tudo. Se o aluno lê bons livros, aos poucos vai conseguir superar suas dificuldades, tendo contato com outras formas linguísticas, com outras expressões, frases, sentenças, períodos, parágrafos, formas de construir um diálogo, assim, se o aluno tiver uma boa bagagem de leitura, na hora em que for escrever, ele terá facilidade e seu conhecimento acumulado virá à tona. Uma das atividades desenvolvidas por ela era o círculo de leitura. Uma aula por semana, de 45 minutos, era reservada para essa finalidade. Ela selecionava os livros e os colocava em uma caixa. Os livros eram escolhidos de acordo com o interesse dos alunos. Outra atividade que Elaine realizava com seus alunos, para sanar suas dificuldades na escrita, era o caderno de escrita. Neste caderno, os educandos deveriam copiar um texto semanal de seu interesse, com no mínimo 12 linhas. Como eles estavam tendo dificuldades para encontrar e selecionar os textos, a professora providenciou uma caixa com textos diversos, em média 60 por caixa, com textos de Vinícius de Moraes, Renato Teixeira (letra da música Rapaz caipira), Adoniran Barbosa (escrita no dialeto do interior paulista), letras de música do interesse deles, revistas, etc.

A professora Carla, que atua na escola particular, relatou que há a questão da autonomia, visto que para ela os alunos são os responsáveis pelo seu aprendizado. A professora escuta o aluno, dá o feedback, direciona para aulas de reforço que é trabalhado com outros professores

e grupos de trabalho. Carla trabalha a produção textual no 1º ano, mas não no 2º ano do EM. A professora disse que não tem tempo para trabalhar as dificuldades dos alunos. Para a produção textual a docente propõe um tema, os alunos fazem um rascunho, a professora devolve o texto corrigido e os alunos fazem as correções e entregam novamente a ela. Depois de ter dado essas respostas, a professora relatou que diagnostica as dificuldades e planeja as aulas, inclusive disse que a última foi sobre citações. A docente ainda direciona aulas para as dificuldades.

A professora Denise contou que trabalhava as dificuldades da produção textual com a reescrita para o aluno perceber seus erros. Relatou que geralmente os erros apresentados eram de estruturação do texto. Segundo ela, os alunos não sabem dividir as partes no aprendizado dos gêneros (*ou seriam os tipos textuais?*), sendo que os alunos do 3º ano do EM transitam por todos os gêneros (novamente, uma confusão entre *gênero* e *tipo*). Na opinião da professora, o gênero (*tipo*) mais fácil é a descrição, o mais difícil é a dissertação e o gênero com o qual os alunos mais se identificam, por ser próximo da realidade é o jornalístico (o qual se refere efetivamente, a um domínio discursivo, que abrange diversos gêneros: reportagem, notícia, coluna de opinião, etc.). Percebe-se com esse depoimento que mesmo um professor que tem título de mestre apresenta falta de segurança quanto às ferramentas teóricas que devem orientar o seu trabalho.

REFLEXÃO SOBRE OS DEPOIMENTOS

Percebemos, a partir das entrevistas, que a maioria das docentes trabalha a produção textual com o intuito de avaliar a escrita dos alunos, nomeadamente questões gramaticais e a ortografia, ou a simples cópia de textos para familiarização com gêneros textuais distintos.

Geralmente, as docentes propõem um tema ao aluno, este que escreve um texto em forma de rascunho e entrega à professora, que então faz a correção e encaminha novamente ao aluno. Esse reescreve o texto e entrega mais uma vez à professora. Esse exercício de reescrita é importante, porém, se realizado sem intencionalidade específica, acaba sendo um fim em si mesmo. O processo de construção do texto é parcialmente levado em consideração, visto que visa somente à correção gramatical e não um acompanhamento pelo aluno do seu percurso enquanto escritor que escreve para um leitor, que não seja somente a

professora na posição de avaliadora final. Dessa maneira o ensino é baseado no produto, tendendo a ser prescritivista, pois negligencia o processo de construção textual do aluno.

Observamos pelas respostas das docentes que, estando conscientes ou não, seguem a abordagem retórico-lógica/gramatical que apresenta como única preocupação a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escriptor, a situação de escrita e o papel discursivo/social do texto. Segundo Bonini (2002), ideias de treinamento, repetição e manipulação são as técnicas principais. As produções são descontextualizadas dos aspectos sociais do texto. O objetivo dessa abordagem é reproduzir categorias gramaticais e macroestruturais do texto com ênfase nos discursos de base/seqüências tipológicas que o estruturam. Além disso, faz-se o uso de texto literário como modelo de cópia e treinamento de estruturas. Enfim, é um ensino modular, fragmentado e prescritivista.

Uma das docentes declarou que trabalha o ensino da gramática junto com a literatura e/ou escolas literárias, ou seja, o modelo básico do produtor de textos é o escritor de literatura e, por isso, não só os exemplos são pautados em textos literários, como o dom a propriedade essencial. Uma das docentes, que é mestre e já trabalhou com o ensino médio em rede particular de ensino, fala em tipos de texto como se estivesse se referindo aos gêneros, revelando não possuir bem clara essa distinção.

Por outro lado, percebemos que tanto as professoras que atuam na escola pública ou em colégio particular como a que já atuou na rede particular estão presas ao livro didático e se sentem confortáveis com isso, uma vez que o livro é o guia para as suas aulas. Notamos a falta de criticidade ou mesmo a disposição em produzir o próprio material didático, o que é resultado de vários fatores contextuais, inclusive a falta de alocação de hora-atividade para que o planejamento seja realizado. Isso acarreta em uma ausência de pensamento crítico do professor acerca de sua prática. Há ainda o posicionamento de uma docente que não gosta do livro didático adotado pela escola, porque, segundo ela, apresenta um ensino separado, fragmentado entre a gramática e a literatura, mas mesmo assim ela utiliza o livro em sala de aula. Consequentemente, o próprio professor não tem voz, na medida em que repete o livro didático. Ocorre então a perpetuação de modelos,

métodos e abordagens de ensino que não emancipam o aluno como sujeito escritor em potencial, capaz de produzir, a partir da interação seu próprio texto, com a mediação do professor.

Seria importante a intervenção do professor durante o processo da escrita, após o qual o texto poderia ser revisado individualmente ou em grupo, na perspectiva de colaborador e não julgador do texto do aluno. Dessa maneira, o aluno é avaliado durante o processo de escrita e não somente o produto final. O seu percurso, o estágio de escrita, é levado em consideração. Uma das docentes relatou que utiliza a reescrita de textos, porém não com esse propósito de acompanhar o processo de escrita, mas com o objetivo de, na devolutiva, apontar os erros de escrita dos alunos, que devolvem o texto reescrito conforme as observações da docente que então não o devolve mais.

Uma das docentes relatou que priorizava o momento da leitura e o quanto ele é essencial na formação de escritores. É claro que o incentivo à leitura é importante quando aliado a uma boa abordagem de ensino da escrita. Ler sem propósito e copiar diversos gêneros num caderno apenas geram copistas em potencial e não escritores capazes de refletir acerca de sua escrita, do para quem se escreve, para quem e qual a intencionalidade.

Segundo Ilari (1985, p. 82), na aula de redação “convirá orientar o aluno na observação de aspectos textuais do uso da língua e na produção de textos coesos e adequados”. Uma abordagem da produção textual compreendida enquanto prática social assume que na interação entre interlocutores, as diferentes ações que realizamos por meio da linguagem são tipificadas, isto é, sofrem determinadas estabilizações, que padronizam relativamente não apenas nossos recursos lexicais, gramaticais e multimodais (PEREIRA, 2007). Significa que gêneros discursivos específicos podem apresentar estruturas linguísticas determinadas. Logo, o trabalho com os aspectos linguísticos e do ensino da língua padrão não são dissociados dos gêneros discursivos. Ao contrário, o aluno aprenderá a reconhecer padrões e estruturas em associação a contextos de uso, produzindo textos mais adequados às situações comunicativas.

A comunicação verbal (linguística) só é possível por meio dos gêneros discursivos. Para Marcuschi (2002), dominar um gênero discursivo é dominar linguisticamente situações sociais peculiares. O docente pode partir dos conhecimentos prévios do educando,

considerando os gêneros do cotidiano do aluno, utilizados em suas práticas sociodiscursivas. Porém, o resultado das entrevistas evidenciou que as docentes não priorizam o trabalho com os gêneros discursivos, visto que relataram que dão um tema ao aluno e esse escreve um texto e pronto. Apenas uma professora faz a correção prévia e pede a reescrita com fins avaliativos gramaticais. Outras docentes trabalham com os gêneros discursivos, mas de forma apenas a que os alunos tomem conhecimento dos diversos gêneros e suas estruturas, e não como ponto de partida para incentivar a escrita de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, como prática sociodiscursiva.

A designação gêneros aparece somente no Planejamento Anual do 2º ano do EM da docente que atua no colégio particular, no conteúdo “Leitura e interpretação de textos” com o seguinte objetivo: “Comparar os gêneros textuais estudados e identificar suas semelhanças e diferenças” e ao lado estão os conteúdos: “Textos narrativos, publicitários e dissertativos”. Notamos a utilização dos *tipos* na ordenação dos conteúdos e não de gêneros como escrito no objetivo. A não distinção pode evidenciar a não diferenciação do que seja uma coisa ou outra. Como relatou a docente, o ensino da produção textual não é trabalhado no 2º ano, pois não se encontra no plano anual. O gênero ou tipo de texto é trabalhado apenas na leitura e interpretação textual. No planejamento da docente da escola pública não há menção do ensino dos gêneros discursivos, porém é citada a poesia, a notícia, reportagem, experiência de vida, o resumo, a carta, anagrama, lipograma, pangrama, conto e dissertação no conteúdo “Produção textual”. Percebemos uma mistura de gêneros e tipos textuais sem se fazer uma clara distinção entre ambos.

Os planejamentos anuais revelam as concepções de ensino que permeiam a prática de todas as professoras entrevistadas: uso da abordagem retórico-lógica/gramatical que apresenta como única preocupação a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto. Ainda que em um dos planejamentos se utilize o jargão da abordagem da produção e escrita enquanto prática social, através da entrevista não foi confirmado que a professora faça realmente uso dessa abordagem na prática. Ou seja, se mantém em seu discurso uma teoria que na realidade ainda está distante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi identificar que processos, metodologias e práticas didático-pedagógicas são utilizadas por professores de Língua Portuguesa no ensino da escrita. Através das entrevistas semiestruturadas cinco docentes responderam a um questionário acerca de sua prática de ensino da escrita com alunos do ensino médio e revelaram as respostas a essas questões. Esse levantamento se mostrou relevante na medida em que permitiu perceber que a prática docente ainda está em descompasso com as teorias linguísticas e diretrizes educacionais.

O foco central da pesquisa era identificar as estratégias que o professor utiliza para ensinar a escrita. De acordo com a análise das entrevistas realizadas, constatou-se que a maioria dos docentes ainda se apega à abordagem retórico-lógica/gramatical, que apresenta como preocupação central a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escriptor, a situação de escrita e o papel discursivo/social do texto. As produções são descontextualizadas dos aspectos sociais do texto. Além disso, faz-se o uso de texto literário como modelo de cópia e treinamento de estruturas. Enfim, é um ensino modular, fragmentado e prescritivista. Os docentes relataram que dão um tema aos alunos e esses produzem um texto. Uma docente revisa o texto produzido e posteriormente os alunos reescrevem. As demais docentes não mencionaram esse tipo de atividade de correção e reescrita.

O ensino da escrita enquanto prática social sob a perspectiva de gêneros discursivos nas práticas de ensino/aprendizagem da escrita é uma alternativa eficaz do ensino da linguagem em sala de aula. O papel da interação e das práticas sociais na compreensão da linguagem em uso é importante nas práticas escolares. Entre as abordagens de produção textual conhecidas, a abordagem da produção escrita enquanto prática social interacionista enunciativista é a mais comentada, sendo divulgada inclusive nos PCNEM e retomada na BNCC. Por isso, seria importante que os professores trabalhassem essa abordagem em sala de aula ou que ao menos refletissem acerca de sua prática de ensino da escrita.

O professor precisa pensar o seu método de ensino; deve ser um professor pesquisador e reflexivo para que sua prática seja de transformação e relevância social e que apresente alternativas para o entendimento da sociedade. A linguagem deve ser pensada como

heterogênea, carregada da visão cultural, social e de mundo de cada sujeito e que por isso mesmo refletir-se-á na produção textual dos alunos dando-lhe sentido.

Esta pesquisa reproduz e confirma o resultado de trabalhos semelhantes realizados ao longo das últimas quatro décadas. Não se encontra no escopo deste trabalho investigar as causas profundas que causam este descompasso. Certamente, o cenário é complexo e não se pode isolar o professor como se fosse o único agente do processo educacional. Acreditamos, assim, que mais pesquisas são necessárias para desvendar as causas e propor soluções para a questão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan./jun. 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 37, p. 7-23, jan./jun. 2001.

BONINI, A. Metodologias do Ensino de Produção Textual: A Perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/versao-2/areas-componentes/6%20-%20A%20%C3%81REA%20DE%20LINGUAGENS.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino na língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 47-58.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. Ensino de produção textual: questões teóricas e didáticas. **Letra Magna**, ano 4, n. 6, jan/jun 2007.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 387-418, jul./dez. 2012.

QUAL A IMPORTÂNCIA DE COMEMORAR O DIA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

What is the importance of celebrating the day of Mathematics in Basic Education?

Anderson Minosso¹
Vinicius Almeida Peres²

Recebido em: 07 nov. 2017

Aceito em: 20 nov. 2017

RESUMO

O presente artigo constitui um relato de experiências vivenciadas durante dois anos na Cooperativa de Trabalho Magna - Colégio Cem, situado no município de Concórdia – SC, meio Oeste Catarinense. Este trabalho foi desenvolvido devido à necessidade de motivar o interesse dos alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio (1ª Série à 3ª Série) pelos conhecimentos matemáticos e pela disciplina. A pesquisa foi desenvolvida durante os anos de 2016 e 2017, e a atividade fruto desta tem como foco o desenvolvimento de metodologias participativas e lúdicas que promovam a percepção das aplicações cotidianas da Matemática de forma isolada ou interdisciplinar. A realização da atividade movimenta e necessita da organização de toda a escola, e, por convenção, sempre que possível, ocorre no dia 6 de maio de cada ano. Pode-se perceber que, após o início da realização deste projeto, houve melhoria significativa no andamento e desenvolvimento das aulas de Matemática e no processo de ensino-aprendizagem das turmas.

Palavras-chave: Dia da Matemática na Escola. Educação Matemática. Processo de ensino aprendizagem.

1 Mestrando em Educação Básica. Docente na Cooperativa de Trabalho Magna – Colégio Cem. E-mail: andersonminosso@gmail.com

2 Mestrando em História. Docente na Secretaria de Educação de Santa Catarina – Sed/SC. E-mail: peres.vinicius@hotmail.com

ABSTRACT

This article is a report of experiences lived for two years at the Cooperativa de Trabalho Magna - Colégio Cem, located in the municipality of Concórdia - SC, center of Santa State. This work was developed due to the need to motivate the interest of elementary school students (6th to 9th grade) and high school (1st grade to 3rd grade) for mathematical knowledge and discipline. The research was developed during the years 2016 and 2017, and its activity is focused on the development of participatory and playful methodologies that promote the perception of daily applications of Mathematics in an isolated or interdisciplinary way. The realization of the activity moves and requires the organization of the whole school, and by convention, whenever possible, occurs on May 6 of each year. It can be noticed that, after the beginning of this project, there was a significant improvement in the progress and development of the Mathematics classes and in the teaching-learning process of the classes.

Keywords: Mathematics Day at School. Mathematical Education. Teaching learning process.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios dos processos educativos formais e suas instituições responsáveis, a Matemática se constituiu no senso comum como uma das disciplinas mais difíceis para os estudantes devido a sua complexidade, abstração e desalinhamento com o cotidiano, dificultando sua compreensão. Contudo, Almeida (2006) contradiz tal ideia, afirmando que a Matemática é simples enquanto alguns dizem se tratar de uma disciplina complexa (concepção dos alunos), mesmo que, desde o Movimento da Matemática Moderna (MMM) de 1970, muitos estudantes não se identifiquem com ela.

Entretanto, é possível argumentar que quando a Matemática é trabalhada e abordada pelo professor a partir de um olhar mais crítico e investigativo, possibilitando uma forma prática, contextualizada e lúdica, a disciplina passa a desenvolver nos discentes, não apenas o raciocínio lógico, mas principalmente o interesse, a curiosidade e o desejo de saber mais sobre suas funções. Nesta perspectiva Silva et al (2013, p.28) salientam salienta que, “quando crianças ou jovens brincam, demonstram prazer e alegria em aprender. Eles têm oportunidade de lidar com suas energias em busca da satisfação de seus desejos”.

O lúdico e o criativo são elementos constituintes do homem que conduzem o viver para formas mais plenas de realização; são, portanto, indispensáveis para uma vida produtiva e saudável, do ponto de vista da autoafirmação do homem como sujeito, ser único, singular, mas que prescinde dos outros homens para se realizar, como ser social e cultural, formas imanentes à vida humana (BARTHOLO apud MORAIS; ROCHA, 2012, p. 36).

Deste modo, pode ser significativo que esta ludicidade seja trazida às aulas de Matemática, no ensino fundamental e médio, de modo a tirar da cabeça das crianças e adolescentes a imagem de algo difícil e entediante que, por vezes, os professores oriundos de formações pedagógicas mais rígidas (abordagem tradicional) passavam para os alunos (SILVA et al, 2013).

Quando trabalhada a partir da perspectiva lúdica, a Matemática geralmente passa a ser vista como atraente, podendo representar o desenvolvimento também de outras habilidades como a criticidade, a comunicação e assertividade nas tomadas de decisões, além do raciocínio lógico, entre outros característicos da sua área. A Matemática também pode ser identificada como uma das disciplinas que mais se adequa a aplicabilidade no cotidiano, pois está presente em todas as áreas das engenharias, cursos tecnológicos e até licenciaturas, seja em pequena ou grande proporção. Neste sentido “é possível imaginar a abrangência da Matemática nas mais diversas áreas profissionais e do conhecimento e acredito que é impossível ter, na escola, uma visão um pouco mais do que superficial dessas abrangências” (OGLIARI, 2008, p. 109).

No âmbito da Educação Básica, as disciplinas de Química, Física, Biologia e Ciências usufruem de conceitos matemáticos para explicar seus fenômenos, desafiando os professores a levar aos jovens um entendimento interdisciplinar, relacionando a Matemática ao cotidiano e ao mercado de trabalho.

Dando ênfase à ludicidade e tecnologia, utilizando histórias, contos, jogos, vídeos entre outros artifícios metodológicos no ensino da Matemática, busca-se facilitar sua compreensão e a visão sobre sua aplicabilidade, seja acadêmica ou cotidiana, bem como despertar nos estudantes um interesse mais acentuado no processo de ensino e aprendizagem de modo geral.

Pensado nesta perspectiva, a partir do ano de 2016, desenvolveu-se o projeto “*Dia da Matemática na Escola*”, momento que possibilitou

a integração entre turmas dos diferentes níveis de ensino, bem como o incentivo a compreensão da disciplina como elemento fundamental presente no dia-a-dia da vida em sociedade, sendo este o foco da descrição metodológica a seguir.

DIA DA MATEMÁTICA: PROCESSO METODOLÓGICO

A idealização e dinâmica de desenvolvimento do projeto mencionado, iniciou-se em um dia rotineiro escolar, durante uma aula de Matemática com a 2ª Série do Ensino Médio onde os alunos demonstraram interesse em compreender e discutir mais profundamente como e onde surgiram os principais conceitos Matemáticos e sua evolução até à atualidade.

Neste contexto, ganha evidência a necessidade e importância do papel docente em estimular os estudantes e incentivá-los a desenvolver a criatividade para levantar hipóteses e realizar pesquisas objetivando desvendar suas dúvidas, o que os leva a protagonizar a construção de seu conhecimento acerca dos assuntos abordados de forma proativa. Oliveira e Alencar (2012, p. 543) corroboram esta perspectiva, salientando que:

Mais recentemente, a escola passou a ser considerada como um dos contextos que interfere no desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. Isso fez com que fossem revistas práticas educacionais e propostos programas de treinamento e estimulação da criatividade. Com referência a esse ambiente, o professor constitui elemento chave para facilitar o desenvolvimento do potencial criador dos alunos. Para tanto, a escola precisa ser um espaço que cultive e valorize as ideias originais de seus educadores, oportunizando o desenvolvimento e o desabrochar de habilidades que muitas vezes esse profissional desconhece possuir.

Podemos perceber, como destacado anteriormente, que o professor, nas escolas atuais, deve mediar e levar seus estudantes a desenvolver a criatividade, o senso crítico e a habilidade de pesquisa para produção de seu próprio conhecimento.

Voltando-nos novamente aos elementos que motivaram o projeto, para dar continuidade às indagações levantadas pela turma, os discentes foram motivados a realizar pesquisas na internet relacionadas a uma linha do tempo que apresentasse os principais matemáticos, desde Euclides até o mais atual, Júlio César Mello e Sousa, conhecido como Malba Tahan e autor do livro *O homem que calculava*.

Após a realização da pesquisa, estudos e discussões sobre o material obtido, a turma concluiu que seria interessante difundir esses conhecimentos entre todos os alunos da escola, culminando na decisão de organizar um dia exclusivo para compartilhar o conhecimento produzido com as demais turmas. A data escolhida pela turma foi Dia 6 de Maio: Dia Nacional da Matemática.

Tendo como estratégia metodológica uma apresentação teatral contemplando o desenvolvimento histórico da Matemática e narrada pelos principais ícones da ciência desde a época de Euclides até o matemático brasileiro Júlio César de Mello e Souza, homenageado na data de apresentação deste trabalho, cada aluno caracterizou-se como um dos mais importantes matemáticos e o interpretou, apresentando seu histórico biográfico, bibliográfico e suas contribuições para com a Matemática e a Física, conforme mostra abaixo a Figura – 1.

Figura – 1.



Fonte: <<http://magna.coop.br>>. Acesso em 10 set. 2017.

Com a realização desta atividade foi possível perceber uma maior e constante motivação dos alunos em relação à Matemática, seja entre os

estudantes da 2ª série do Ensino Médio, responsáveis pelos trabalhos, seja entre as demais turmas da escola (de 6º Ano do Ensino Fundamental à 1ª série do Ensino Médio) que contemplavam as apresentações.

Com esta atividade, além de despertar a criatividade e curiosidade, houve a interação entre as diversas turmas, enriquecendo as experiências e formas de aprendizagem, além da valorização da expressão oral dos alunos apresentadores, e da promoção da transdisciplinaridade ao fazer um grande resgate histórico dos conceitos matemáticos que evoluíram ao longo do tempo de modo artístico, lúdico e metódico.

No tocante aos resgates históricos dos conceitos matemáticos, devemos salientar que a utilização da História da Matemática vem se mostrando uma tendência da educação matemática, e que se apresenta como uma excelente ferramenta para o docente usufruir em suas aulas.

Deste modo, ressaltamos que a “História da Matemática é um instrumento de investigação, das origens e descobertas, métodos e notações matemáticas que foram desenvolvidas ao longo do tempo, desde as antigas civilizações até os dias de hoje” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2014, p. 459).

Através da História da Matemática, o docente tem mais uma possibilidade para dinamizar-se metodologicamente, transformando as aulas de matemática em momentos mais lúdicos e atraentes, além de possibilitar aos alunos entenderem os conceitos do conteúdo em seus contextos de origem, contribuindo para uma ampliação das formas de significação e vinculação de sentido e induzindo-os a compreender que a Matemática não surgiu de forma repentina, mas sim das necessidades dos seres humanos.

Neste sentido Oliveira; Vaz (2014, p. 460) nos lembram que:

O uso dos fatos históricos na sala de aula proporciona um melhor entendimento dos alunos no que diz respeito à dimensão histórica dos assuntos envolvidos, despertando assim o interesse dos alunos, motivando-os ainda mais a buscar o conhecimento. O professor precisa despertar nos alunos o aspecto investigativo para que ele próprio busque alternativas para resolver problemas, propiciando assim que os alunos desenvolvam o senso crítico, colaborando para que, se forme cidadãos mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade contemporânea, o que faz com que se tenha uma possibilidade mais evidente de êxito na construção do conhecimento.

Deste modo, a história da Matemática pode ser usada como uma ferramenta para levar os estudantes a pesquisarem e compreenderem como os conceitos matemáticos foram descobertos e quais necessidades os motivaram, auxiliando inclusive na transposição para as suas aplicações na realidade cotidiana dos mesmos.

Ainda na mesma data das apresentações (6 de maio de 2016), realizou-se como atividade complementar uma Gincana Cooperativa da Matemática, contando com a participação de todas as turmas da escola, desde o Ensino Fundamental II até ao Ensino Médio.

Através de sorteio, foi realizada a organização das equipes; estas, compostas por alunos de todos os níveis do ensino fundamental II e médio, as quais foram desafiadas a resolver questões relacionadas a conteúdos abordados em sala de aula, estes, também mesclados com conhecimentos e dificuldades característicos de todos os níveis de ensino e abrangendo, além da Matemática, as disciplinas da grade curricular tanto de forma interdisciplinar como de forma isolada. Os desafios variavam de ações diretas e práticas de resolução de problemas ou questões até desafios de criação de representações artísticas, passando por charadas, mímicas e outros.

Neste contexto as palavras de Paulo Freire (2001, s/p.) soam como um alerta para que revisemos nossas práticas pedagógicas:

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação.

Junto a isso, podemos destacar que a utilização metodologicamente estruturada de jogos na educação pode vir a agregar para as práticas em sala de aula, colaborando com a construção de raciocínios realizada pelos alunos a partir do que apreendem através do jogo e assim facilitar, o processo de ensino aprendizagem (CABRAL, 2006).

As palavras de Carine Penha Andrello Lopes (2013, p. 22) contribuem com tal ideia ao afirmar que “[...] a ludopedagogia tem por objetivo tornar o processo de ensino criativo; para tanto lança mão de jogos, brincadeiras e dinâmicas. Esse método pode ser utilizado em qualquer nível de instrução, conduzindo a um melhor aproveitamento do ensino”. Carine lembra também a opinião de Alissandra Sobral de que:

Todos devem aprender de forma que seja prazerosa, que não sejam reprimidos, ou estancados no processo de ensino/aprendizagem, não precisamos encarar a ludopedagogia como uma arte de brincar, limitada entre brincadeiras e brinquedos, mas, em uma arte de ensinar, diferenciando do tradicionalista das aulas expositivas, monótonas e improdutivas. O aluno deve ser estimulado com a criatividade do educador, assumindo sua natureza de mediador do conhecimento, oferecendo pontes novas ao seu educando” (SOBRAL apud LOPES, 2013, p. 23-24).

Soma-se a tais argumentos, a visão de Ryntia Ryan Pereira Diniz (2006, p. 11) sobre a utilização de jogos na educação e com finalidades pedagógicas educacionais:

[...] os jogos educacionais podem ser um elemento catalisador, capaz de contribuir para o “processo de resgate do interesse do aprendiz, na tentativa de melhorar sua vinculação afetiva com as situações de aprendizagem” (BABOSA, 1999). A vinculação afetiva exerce um papel fundamental, pois, cansado de muitas vezes tentar e não alcançar resultados satisfatórios no chamado “tempo” da escola, o aluno experimenta sentimentos de insatisfação constantes os quais funcionam como bloqueadores nos avanços qualitativos de aprendizagem.

Ainda na perspectiva de jogos no ensino de Matemática Spada et al (2006, p.309) destacam que “o jogo educativo passa a ser visto como um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa e seu uso com fins pedagógicos conduz-nos para a importância da utilização desse instrumento nas situações de ensino e aprendizagem [...]”.

O jogo, na educação matemática, parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que vai aos poucos ser incorporada aos conceitos matemáticos formais (conteúdos), ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos. A matemática, dessa forma, deve buscar no jogo a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema vividas em seu cotidiano (CABRAL, 2006).

Posteriormente ao uso desta tendência no ensino de Matemática foi feito um feedback com as turmas participantes, onde as mesmas assinalaram pontos positivos em utilizar o jogo no ensino da Matemática. Neste sentido, ao perceber o retorno das turmas como positivo, a escola se motivou a instituir “O Dia da Matemática na Escola” como projeto

anual, pois desenvolveu-se nas turmas uma competitividade saudável e positiva pedagogicamente, a cooperação entre alunos de turmas e faixas etárias diferenciadas e a participação prazerosa dos mesmo em atividades educativas, além da possibilidade de construção de conhecimentos matemáticos e inter/transdisciplinares de modo diferenciado.

Por sua vez, em 2017, o evento privilegiou capítulos do livro *O Homem que Calculava*,³ de Malba Tahan. Inicialmente trabalhou-se com o livro em sala de aula, revivendo em uma roda de contação de alguns capítulos da obra, onde, em seu decorrer, o autor aborda uma viagem feita pelo homem calculista Beremiz Samir e seu amigo por Bagdá.

Como primeira situação encontrada pelo calculista está a divisão de 35 camelos entre 3 irmãos que obterão como herança de seu pai. A partir desta situação o Beremiz conduz sabiamente este problema. Na sequência será descrita a breve história dos 35 camelos.

Conto dos 35 Camelos

Poucas horas havia que viajávamos sem interrupção, quando nos ocorreu uma aventura digna de registro, na qual meu companheiro Beremiz, com grande talento, pôs em prática as suas habilidades de exímio algebrista.

Encontramos, perto de um antigo caravançará meio abandonado, três homens que discutiam acaloradamente ao pé de um lote de camelos. Por entre pragas e impropérios, gritavam possessos, furiosos:

- Não pode ser!
- Isto é um roubo!
- Não aceito!

O inteligente Beremiz procurou informar-se do que se tratava.

— Somos irmãos — esclareceu o mais velho — e recebemos como herança esses 35 camelos. Segundo a vontade expressa de meu pai, devo eu receber a metade, o meu irmão Hamed Namir

3 Livro do autor brasileiro Júlio César Mello e Souza. Mais informações podem ser obtidas através do sitio: <http://www.malbatahan.com.br>. Acesso em: 10 set. 2017.

uma terça parte, e ao Harim, o mais moço, deve tocar apenas a nona parte. Não sabemos, porém, como dividir dessa forma 35 camelos. A cada partilha proposta, segue-se a recusa dos outros dois, pois a metade de 35 é 17 e meio! Como fazer a partilha, se a terça parte e a nona parte de 35 também não são exatas?

— É muito simples — atalhou o “homem que calculava”. — Encarregar-me-ei de fazer com justiça essa divisão, se permitirem que eu junte aos 35 camelos da herança este belo animal, que em boa hora aqui nos trouxe.

Neste ponto, procurei intervir na questão:

— Não posso consentir em semelhante loucura! Como poderíamos concluir a viagem, se ficássemos sem o nosso camelo?

— Não te preocupes com o resultado, ó “bagdali”! — replicou-me, em voz baixa, Beremiz. — Sei muito bem o que estou fazendo. Cede-me o teu camelo e verás, no fim, a que conclusão quero chegar.

Tal foi o tom de segurança com que ele falou, que não tive dúvida em entregar-lhe o meu belo jamal, que imediatamente foi reunido aos 35 ali presentes, para serem repartidos pelos três herdeiros.

— Vou, meus amigos — disse ele, dirigindo-se aos três irmãos — fazer a divisão justa e exata dos camelos, que são agora, como vêem, em número de 36.

E voltando-se para o mais velho dos irmãos, assim falou:

— Deves receber, meu amigo, a metade de 35, isto é, 17 e meio. Receberás a metade de 36, ou seja, 18. Nada tens a reclamar, pois é claro que saíste lucrando com esta divisão.

Dirigindo-se ao segundo herdeiro, continuou:

— E tu, Hamed Namir, devias receber um terço de 35, isto é, 11 e pouco. Vais receber um terço de 36, isto é, 12. Não poderás protestar, pois tu também saíste com visível lucro na transação.

E disse, por fim, ao mais moço:

— E tu, jovem Harim Namir, segundo a vontade de teu pai, devias receber uma nona parte de 35, isto é, 3 e pouco. Vais receber um terço de 36, isto é, 4. O teu lucro foi igualmente notável. Só tens a agradecer-me pelo resultado.

Numa voz pausada e clara, concluiu:

— Pela vantajosa divisão feita entre os irmãos Namir — partilha em que todos os três saíram lucrando — couberam 18 camelos ao primeiro, 12 ao segundo e 4 ao terceiro, o que dá um total de 34 camelos. Dos 36 camelos sobraram, portanto, dois. Um pertence, como sabem, ao “bagdali” meu amigo e companheiro; outro, por direito, a mim, por ter resolvido a contento de todos o complicado problema da herança.

— Sois inteligente, ó estrangeiro! — confessou, com admiração e respeito, o mais velho dos três irmãos. — Aceitamos a vossa partilha, na certeza de que foi feita com justiça e equidade.

E o astucioso Beremiz — o “homem que calculava” — tomou logo posse de um dos mais belos camelos do grupo, e disse-me, entregando-me pela rédea o animal que me pertencia:

— Poderás agora, meu amigo, continuar a viagem no teu camelo manso e seguro. Tenho outro, especialmente para mim.

E continuamos a nossa jornada para Bagdá.

Extraído do livro *O Homem que Calculava*.

Posteriormente à contação da história descrita acima, percebeu-se que os alunos se encontravam motivados a compreender mais profundamente o raciocínio matemático do calculista, o que levou a decisão de reproduzir, com a turma do 8º Ano do Ensino Fundamental, a situação narrada na obra por meio de uma apresentação teatral que contemplasse a elucidação de tal raciocínio. Inicialmente os trabalhos se desenvolveram em sala de aula, sob a orientação do professor, para que se tornassem claros os cálculos realizados por Beremiz e seus métodos.

Em seguida, os alunos organizaram um roteiro da história e iniciaram os ensaios para a apresentação a toda a comunidade escolar. No momento da apresentação, além do objetivo de desvendar o raciocínio matemático apresentado na obra, resgatou-se a razão pela qual fora instituído o “Dia Nacional da Matemática”. Com a implementação do projeto na escola, sua intenção é, a cada ano, desenvolver uma atividade diferenciada, lúdica e cooperativa que possibilite a desmitificação da Matemática como algo complexo e entediante desvinculado de

aplicações reais, assim, promovendo, cada vez mais, a motivação e o desejo dos estudantes por aprender mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do desenvolvimento destas atividades, além de motivar toda a comunidade escolar, pode-se perceber a constante presença das novas tendências no ensino de Matemática, entre elas, a História da Matemática e Jogos no Ensino de Matemática.

Por meio da utilização da História da Matemática os alunos podem voltar ao passado e compreender os reais conceitos dos conteúdos, e perceber que a Matemática não é uma ciência abstrata e desligada do cotidiano, mas sim uma área do conhecimento que surgiu das necessidades da humanidade e encontra-se a serviço delas.

Também é de grande relevância destacarmos os jogos no processo de ensino aprendizagem de Matemática, pois estes proporcionam aos estudantes o exercício da ludicidade, cooperação, competição e a participação em prol da construção conhecimentos e fixação dos conteúdos abordados.

Com o desenvolvimento deste projeto os alunos sentem-se motivados, desafiados e instigados a realizar todas as atividades propostas no decorrer da gincana e na reprodução das peças teatrais.

Por fim, vale salientar ainda que a avaliação ocorre em sala de aula, durante as aulas, observando-se a autonomia, o interesse e a participação dos alunos. O depoimento dos estudantes também é considerado, sendo um indicador importante para a continuidade deste projeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cíntia Soares de. Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área. **UCB**, Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2006. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/tcc/12006/cinthiasoaresdealmeida.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no ensino de Matemática**. 2006. Monografia, Centro de Ciências Físicas e

Matemáticas, Departamento de Matemática, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2006.

DINIZ, Ryntia Ryan Pereira. **Uma Trilogia Perfeita: rpg maker xp, educação e adolescentes.** Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa4/leituras/arquivos/Artigo7_4.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

LOPES, Carine Penha Andrello. **A ludipedagogia e a manutenção da atenção do aluno.** Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4283/1/MD_EDUMTE_2014_2_14.pdf>. Acesso em: 05 jan 2017.

MORAIS, Sérgio Paulo & ROCHA, Rafael. **RPG (ROLE PLAYING GAME): notas para o ensino-aprendizagem de história.** Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12389/11354>>. Acesso em: 06 jun 2016.

OGLIARI, Lucas Nunes. **A Matemática no cotidiano e na sociedade: perspectivas do aluno do ensino médio.** 2008. Dissertação, Mestrado, Educação Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto & ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos de Psicologia**, Campinas -SP, out – dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a09.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

OLIVEIRA, Vanessa Castro; OLIVEIRA, Cristiano Peres; VAZ, Francieli Aparecida. **A História da Matemática e o processo de ensino aprendizagem**, Bagé/RS, nov. 2013. Disponível em: <https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/PO_oliveira_00971876070.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

SPADA, Arlenes Buzatto Delabary et al. O jogo como elemento de aprendizagem Matemática. **Anais - IV EBREM**, 2006. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/images/arquivos/Pster.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

SILVA, Jonas Laranjeira Saraiva da. *et al* Matemática Lúdica Ensino Fundamental e Médio. **Educação em Foco**, Volta Redonda – RJ, Edição nº: 06, 05/2013. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2013/matematica_ludica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava**. 26^a edição. Rio de Janeiro: Record, 1983.

O “ERRO” GRAMATICAL NA MÍDIA: DESLOCANDO O OLHAR

The grammatical error in the media: shifting the look

Nair Ferreira Gurgel do Amaral¹

Rosália Aparecida da Silva²

Núbia Lopes Soares³

Recebido em: 11 ago. 2017

Aceito em: 06 nov. 2017

RESUMO

Este artigo discute a concepção de “erro”, na tentativa de deslocar o debate para outras concepções que se mostram mais relevantes que o gramatical, tais como: o ideológico, o social e o discursivo. Para tanto, utilizamos matéria publicada em um jornal local (Porto Velho/RO) com a finalidade de comparar as construções gramaticais equivocadas com os silenciamentos e omissões sociointeracionais. Trabalhamos com a concepção de “erro” em Possenti (2012; 2017), Faraco (2009) e Bagno (2013) e com as concepções de contexto e de ideologia, do que está latente no texto ou no discurso em Koch (2011; 2014) e Foucault (2014), em busca de uma visão sociolinguística também para o jornalismo. Concluímos que, dentro do próprio texto, há mais do que se deixa entrever, há toda uma exterioridade. Somente corrigir a falta de alinhamento da norma padrão é muito pouco diante da opacidade do discurso.

Palavras-chave: Erro. Mídia. Linguística. Ideologia. Discurso.

1 Doutora em Linguística. Docente dos Mestrados em Educação e Letras. Lotada no Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: nairgurgel@uol.com.br

2 Jornalista. Mestranda em Letras; UNIR/RO. IFRO - Instituto Federal de Rondônia. E-mail: rosalia.silva@ifro.edu.br

3 Historiadora. Mestranda em Letras; UNIR/RO. Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: nubialopes@unir.br

ABSTRACT

This article discusses the conception of “error”, in an attempt to shift the debate to other conceptions that are more relevant than grammar, such as: ideological, social and discursive. For that, we used material published in a local newspaper (Porto Velho / RO) in order to compare the mistaken grammatical constructions with the socio-national silencings and omissions. We work with the conception of “error” in Possenti (2012, 2017), Faraco (2009) and Bagno (2013) and with conceptions of context and ideology, what is latent in the text in Koch’s speech (2011, 2014) And Foucault (2014), in search of a sociolinguistic vision for journalism as well. We conclude that, within the text itself, there is more than one can see, there is a whole exteriority. Only to correct the lack of alignment of the standard norm is very little considering the opacity of the speech.

Keywords: Error. Media. Linguistics. Ideology. Speech.

INTRODUÇÃO

O interesse em abordar, neste trabalho, o “erro” gramatical na imprensa brasileira, partiu do seguinte questionamento: É da natureza dos escritores midiáticos a observação apenas do conjunto de normas gramaticais ou importa também a observação social e ideológica dos fatos relatados? Nesse contexto, temos o objetivo de expor e discutir as concepções de “erro” a partir dos estudos linguísticos, relacionando-os com as orientações contidas nos manuais de redação e nas gramáticas normativas. Pretendemos, especificamente, apresentar reflexões a respeito da ideologia constitutiva nos discursos, de seus silenciamentos, e da interação social e subjetiva presentes nos textos da mídia.

A metodologia é qualitativa, descritiva e estudo de caso. No recorte para a pesquisa foi escolhido um jornal local de grande circulação, sediado na capital de Rondônia e as categorias de análise foram escolhidas a priori: concepções de erro; concepções de gramática; silenciamento, ideologia e subjetividade na mídia escrita. Buscamos comparar as construções gramaticais equivocadas com os erros e/ou omissões sócio interacionais. Trabalhamos com a concepção Sociolinguística e de “erro” gramatical postuladas por Faraco (2009), Possenti (2012; 2017) e Bagno (2013), com as concepções de contexto e de ideologia e do que está latente no texto e/ou no discurso, apontados por Koch (2011; 2014)

e Foucault (2014). Para a discussão, há o seguinte questionamento: Como, então, mudar o foco da tradicional concepção de “erro” para outras concepções que se mostram mais relevantes de outros pontos de vista, tais como: o ideológico, o social, o discursivo?

O “ERRO” JORNALÍSTICO

Para verificar como o “erro” jornalístico funciona nos veículos de comunicação, basta retomar os debates acirrados, gerados em torno do livro didático *Por uma vida melhor* (da coleção *Viver, aprender*, 2011, MEC, para a Educação de Jovens e Adultos), em que diversos jornalistas e a mídia de modo geral se posicionaram diante do que consideram “erros de português”.

Conforme Baronas e Cox (2013), vê-se a grande polêmica em torno de temas linguísticos na imprensa, tendendo para uma língua portuguesa una, demonstrando o quanto esta é uma ciência distanciada dos jornalistas. O “factoide” em torno do livro didático envolveu muitos setores da “elite do país”, categoria de brasileiros que “se tem como falante irretocável da Norma Padrão” e que ficaram “escandalizados com fato de o MEC financiar, com dinheiro público, obras com ‘erros de português’” (BARONAS; COX, 2013, p. 66). Os autores ressaltam que esses críticos nem consultaram diretamente o livro didático para averiguar fisicamente o que os autores afirmavam no texto original.

Vejamos, a seguir, a tão discutida página 15 do livro didático:

Figura 1: Página do Livro Didático “Por uma vida melhor”.

Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) → os (masculino, plural)
ilustrado (masculino, singular)
interessante (masculino, singular)
emprestado (masculino, singular)

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:

O menino pegou o peixe. menino → singular pegou → singular	Os meninos pegaram o peixe. meninos → plural pegaram → plural
--	---

Na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular/plural) e em pessoa (1.ª/2.ª/3.ª) com o ser envolvido na ação que ele indica.

O menino pegou o peixe. menino → 3.ª pessoa pegou → 3.ª pessoa	Eu peguei o peixe. eu → 1.ª pessoa peguei → 1.ª pessoa
--	--

Fonte: Coleção “Viver, aprender”; Educação de Jovens e Adultos – MEC, 2011.

O exemplo “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado” é utilizado para explicar, logo a seguir, a forma padrão “Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados”. Nos dois enunciados a ideia de mais de um livro é clara; no entanto, a diferença está no fato de a forma popular marcar apenas o primeiro elemento (no caso citado: o artigo “os” e/ou o verbo “estão”). O fato de dizer que é permitido falar “os livro” demonstra, apenas, o reconhecimento das variações da língua. Tanto é que, em seguida, vem a justificativa:

Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião (AGUIAR, 2011, p. 4).

O posicionamento da mídia em geral foi tão impactante e preocupante que repercutiu diversos artigos de opinião e materiais escritos a respeito. Além dos que não entenderam e falaram mal do livro, dos autores, do MEC, dos professores, do ensino, enfim do que não leram, porém, houve quem se salvasse na mídia. Com o título *Jornalistas com déficit de letramento*, Weden⁴ publicou no blog de Luis Nassif, em maio de 2011, a seguinte frase: “médicos enterram seus erros. E os jornalistas os repercutem”. Para Baronas e Cox (2013, p. 90):

[...] essa matéria, além de apontar ‘a ignorância científica’, ‘a leviandade intelectual’, ‘o oportunismo político’ e ‘os interesses mercadológicos’, destaca o déficit de letramento dos jornalistas, evidenciado pela ‘dificuldade de relacionar textos’ [...] e ‘incapacidade de associar o texto ao contexto de enunciação’.

O Jornal Nacional noticiou o fato com a seguinte chamada **MEC defende que aluno não precisa seguir algumas regras da gramática para falar de forma correta**, replicada no G1.Globo de 13/05/2011. Foi o suficiente para vários veículos de comunicação repetissem o discurso irrefletido e irresponsável como, por exemplo, um site de Porto Velho/RO⁵:

AGORA NÓIS PODE FALAR ERRADO: Nós brasileiro temos que aprender a escrever e falar errado, porque quando nós fala certo perto de quem fala errado nós é preconceituoso. Quando nós estuda e aprende português, nós fere a burrice de quem tem preguiça e falta de interesse em aprender. Essa é nova visão criada no seio da cúpula de “educadores” do MEC (Ministério da Educação) que ditam as regras para o ensino brasileiro.

4 Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/jornalistas-com-deficit-de-letramento?page=1>>. Acesso em 10 jun. 2017.

5 Disponível em: <<http://www.rondoniagora.com/noticias/agora-nois-pode-falar-errado-2011-05-19.htm>>. Acesso em: 19 maio 2011.

Na mesma ocasião, o Jornal Diário da Amazônia (RO) quis ouvir a opinião de um especialista e publicou matéria a respeito do assunto com a linguista Nair Ferreira Gurgel do Amaral, que se posicionou a respeito ao ser entrevistada por Larissa Tezzari:

Esses questionamentos que estão surgindo por conta de uma publicação no livro didático sempre foram comuns às ciências; grandes descobertas científicas costumam ser saudadas dessa maneira. [...] Outro fato que chama a atenção é que a questão da variação da linguagem já está colocada nos livros didáticos há mais de 15 anos. Ou ninguém viu (ou não quer ver) as tiras de Maurício de Souza sobre o personagem Chico Bento? E os poemas de Patativa do Assaré? E as letras das músicas de Adoniram Barbosa? E as piadas sobre caipira, mineiro, nordestino, gaúcho etc? Estão lá como “representações” das variantes da língua. Ah! Mas dessa vez apareceu como “real”. O falante existe mesmo e isso incomoda, não é mesmo? [...] Não vejo problemas em um livro didático dialogar com os alunos, mostrando a eles que existem diferentes formas de falar uma língua. Não mostrar isso seria como querer tapar o sol com a peneira, no mínimo, para não dizer que pode haver uma questão ideológica mais séria por trás de tal atitude. Por exemplo, ignorar as diferenças sociais. É isso mesmo, pois as línguas são reflexos dos extratos sociais de uma dada comunidade de fala. [...] Por fim, assustame sobremaneira a forma agressiva com que as pessoas, de modo geral, escrevem ou respondem nos *sites*, *blogs*, *facebook* a respeito do livro adotado pelo MEC para a Educação de Jovens e Adultos. A prática preconceituosa ofende o ser humano e nega a democracia. Gente! Isso é respeito. Sou, sim, uma professora comprometida com a educação de todos os cidadãos e é em nome do direito que todos têm em aprender a língua padrão que defendo o reconhecimento da língua não-padrão como uma variante da língua “brasileira”. Isso não significa ensiná-la nas escolas. Significa respeitá-la, aceitando-a, assim como aceitamos (?) os sotaques e o vocabulário diferenciado das regiões brasileiras. É tão difícil, assim, aceitar o diferente? (AMARAL, 2011, p. 3).

Assim como a professora, concordamos que não se trata de uma guerra, é só uma constatação científica de fenômenos naturais da linguagem que devem ser socializados. Afinal, é esse o papel do cientista: observar, registrar, descrever, socializar as informações. O outro papel: prescrever, proibir, reprovar, discriminar, todos sabem a quem cabe. Completando o pensamento da especialista rondoniense, vejamos, a seguir, três diferentes depoimentos de linguistas a respeito do tema, na mesma ocasião:

[...] não se trata de aceitar ou de não aceitar nem de achar ou de não achar correto que as pessoas digam *os livro*. Acabo de sair de uma fila de supermercado e ouvi *duas lata, dez real, três quilo* a dar com pau. Eu deveria mandar esses consumidores calar a boca? Ora! Estávamos num caixa de supermercado, todos de bermuda e chinelo! Não era um congresso científico, nem um julgamento do Supremo! Um linguista simplesmente “anota” os dados e tenta encontrar uma regra, isto é, uma regularidade, uma lei (não uma ordem, um mandato) (POSSENTI, 2011, s/p).⁶

Para surpresa de ninguém, a coisa se repetiu. A grande imprensa brasileira mais uma vez exibiu sua ampla e larga ignorância a respeito do que se faz hoje no mundo acadêmico e no universo da educação no campo do ensino de língua. Jornalistas desinformados abrem um livro didático, leem metade de meia página e saem falando coisas que depõem sempre muito mais contra eles mesmos do que eles mesmos pensam (se é que pensam nisso, prepotentemente convencidos que são, quase todos, de que detêm o absoluto poder da informação) (BAGNO, 2011, s/p).⁷

A Abralín comunica que se pronunciará em relação à polêmica do livro didático. [...] Língua e Ignorância. Nas duas últimas semanas, o Brasil acompanhou uma discussão a respeito do livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver, aprender*, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático do MEC. Diante de posicionamentos virulentos externados na mídia, alguns até histéricos, a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA - ABRALIN - vê a necessidade de vir a público manifestar-se a respeito, no sentido de endossar o posicionamento dos linguistas, pouco ouvidos até o momento. Curiosamente é de se estranhar esse procedimento, uma vez que seria de se esperar que estes fossem os primeiros a serem consultados em virtude da sua *expertise*. Para além disso, ainda, foram muito mal interpretados e mal lidos (FOLTRAN, 2011, s/p).⁸

Dessa forma, lamentamos que a grande maioria da mídia, formadora de opinião, ainda se comporte de tal forma. Percebemos o quanto as

6 Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5137669-EI8425,00-Aceitam+tudo.html>>. Acesso em: 19 maio 2011.

7 Disponível em: <http://marcosbagnos.com.br/site/?page_id=745>. Acesso em: 19 maio 2011.

8 Maria José Foltran . Presidente da Abralín – Associação Brasileira de Linguistas. Disponível em: <<http://www.abralin.org/noticia/Did.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

pessoas estão despreparadas para aceitar o diferente. O assunto é sério por outras questões, não somente porque inventaram que o livro didático referido “ensina a falar errado”. O que não é verdade: à escola compete ensinar o português padrão. E mais que isso, também compete às instituições de ensino formar cidadãos críticos e livres de preconceitos.

O “ERRO” E A “NORMA” NA IMPRENSA

Antes de verificar o que os linguistas dizem em suas teorias a respeito das correções gramaticais, podemos recorrer ao que há de publicação científica sobre “erros” na imprensa em geral. Considerando o texto “notícia”, o estudo de Baroni, Rosa, Mansur e Bacelar (2013) demonstra que o jornal impresso se difere do digital quanto ao suporte, mas que ambos são destinados a relato de fatos, como o são os gêneros textuais “notícia”:

tal forma deve seguir um padrão para que seja definida como tal; precisa ser clara, concisa e isenta de opiniões pessoais. A notícia é a transmissão de uma informação, de um fato atual e real, esse fato precisa ser relevante, e escrita com uma linguagem simples e direta. (BARONI et al, 2013, s.p)

Ao discutir o erro jornalístico, Vieira (2014) busca uma conceituação para o tema, no intuito de conhecer e até mesmo melhorar a profissão e a singularidade da notícia (com implicações, causas e consequências). Nesse estudo, é ressaltado que a natureza técnica e ética faz do erro jornalístico uma “incorreção, falsificação ou imprecisão na publicação de uma notícia, causado por negligência, imprudência ou imperícia” (VIEIRA, 2014, p. 14). Ainda para o autor, enquanto produto jornalístico, não admitir que se cometeu “erro” trará problemas à qualidade e à credibilidade junto ao público leitor ou a outros grupos interessados.

Outrossim, dentro desse debate, a regularidade, normas e convenções de ocorrências dos textos (orais ou escritos), enquadrados nos diversos gêneros textuais, Antunes (2013) explica que o texto está envolto em uma “teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim” (ANTUNES, 2013, p. 51-52). Logicamente, o problema da velocidade exigida pela comunicação digital e a interferência no texto

jornalístico corrobora ruídos de informação (incluídas assim palavras e frases truncadas), trazendo dificuldades para a leitura e interferindo na credibilidade do leitor. O tema foi estudado por Soster (2007), para quem a agilidade é permeada por um paradoxo:

[...] quando o assunto é webjornalismo, errar parece ser a regra. Foram encontrados 610 ruídos de linguagem nas 167 matérias da categoria Últimas Notícias na análise. A maior incidência de lapsos, total de 58,4%, está relacionada a pontuação, acentuação e sinais gráficos. Os equívocos de ortografia, concordância e regência vêm em segundo lugar, com percentual de 22%. Questões relacionadas à digitação resultam em percentual de 10,2%. As que envolvem empastelamento, repetição e ausência de palavras prejudicando a leitura representam índice de 6%. Já os problemas de grafias de nomes próprios somam 3,4% do total (SOSTER, 2007, s.p).

O erro informativo em mídia online é debatido por Castilho e Vanzin (2009), sob o ponto de vista de poder comprometer a credibilidade dos veículos de comunicação, pois a notícia serve para ofertar dados e fatos relevantes a diversos receptores. Para o ajuste das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que geraram produtos colaborativos como a Wikipédia, o autor questiona como evitar os erros neste tipo de mídia informativa. A pesquisa correlaciona que esses erros estariam “normalmente associados à falta de conhecimento, à descontextualização e ao descumprimento voluntário dos manuais de redação ou guias” (CASTILHO, 2009, p. 230), já adotados em veículos tradicionais (como jornais impressos ou televisivos). Assim, o controle de erros no ambiente online necessitaria seguir manuais de redação e códigos de ética, passando por avaliação de profissionais mais experientes e graduados. São esses profissionais mais conceituados de uma redação jornalística quem “decidem o que pode ou não ser publicado, por meio da interpretação dos códigos de ética da categoria e dos manuais de redação da empresa” (CASTILHO; VANZIN, 2009, p. 234), enquanto no caso de blogs e outras produções independentes, a revisão é realizada pelo próprio autor ou, depois de publicados, pelos usuários e leitores dos sistemas colaborativos, pois passaram a ser parte do processo que valida a relevância, credibilidade, atualidade e apresentação do material publicado.

Acrescenta-se ao debate em torno da credibilidade o ponto ressaltado no artigo de Christofolletti e Prado (2005), para quem as informações

devem ser “de qualidade, sem erros, sem distorções, sem incorreções” (CHRISTOFOLETTI; PRADO, 2005, s/p), conforme espera o público, porquanto “o coeficiente de confiabilidade destas reportagens será proporcional ao nível de segurança do público em relação à mídia que consome” (CHRISTOFOLETTI; PRADO, 2005, s/p). Sobre os erros gramaticais, tem-se que comprometem os sentidos nas reportagens e a qualidade editorial dos veículos de comunicação. A base da pesquisa foram as “erratas” publicadas por jornais diários catarinenses (de onde parte o estudo) e nos três jornais analisados somente em um havia revisor contratado. “De maneira geral, percebeu-se nas entrevistas que os jornais não possuem uma política de controle de erros. A preocupação com as falhas ficou evidente em todos os consultados, mas as empresas ainda não dispõem de mecanismos efetivos e eficientes para coibir os deslizos” (CHRISTOFOLETTI; PRADO, 2005, s/p).

Outro exemplo de que ainda os estudos ligados à comunicação dão luz tão somente ao “erro” gramatical pode ser visto quando lemos que “o erro na utilização da Língua Portuguesa pode comprometer o entendimento da informação e difundir uma equivocada compreensão do sistema gramatical vigente” (SANTOS; COSTA; ROSI; ANGELO; SILVA; DIAS, 2011, p. 397). Segundo o estudo, terá como consequência a alteração de sentido da matéria uma vez que verificaram um mal para o conhecimento gramatical, na qual os “desvios correntes nos textos analisados e buscar a solução para as faltas” (SANTOS; COSTA; ROSI; ANGELO; SILVA; DIAS, 2011, p. 401) podem “comprometer a mensagem e até mesmo se fixar no acervo linguístico do leitor de forma equivocada” (p. 402). Neste quesito, obteve-se apenas o olhar enrijecido ante uma normatização sem aprofundamento nos estudos científicos atuais.

O “ERRO” NA ÓTICA DA LINGUÍSTICA

A Linguística tem mostrado ao longo dos anos que a natureza de qualquer língua é ser heterogênea e constituída por um conjunto de variedades. Essas concepções são frutos de muita pesquisa realizada após Saussure ter demarcado o campo da linguagem como uma ciência a ser estudada por cientistas interessados em descrever os fatos linguísticos no cotidiano de seus usuários. Porém, no dia a dia, o que se encontra é muito preconceito contra quem deixa de seguir os padrões

ditados por uma parcela da sociedade que possui maior acesso a bens culturais e níveis escolares. Este é um problema, como vimos, com reflexos também na mídia nacional.

Por isso, os estudiosos brasileiros de Linguística ressentem que os trabalhadores do jornalismo não compreendam as teorias desse campo de conhecimento. Em Faraco (2009), Possenti (2012) e Bagno (2013) podemos observar o quanto este é um debate atual em toda sociedade: o de ter acesso aos conhecimentos gerados no campo científico das linguagens. Afinal, os “arautos do saber”, aqueles que têm “atitudes puristas em relação à língua” e acusam os demais brasileiros de utilizarem um português “pobre”, “atrasado” e diversos valores pejorativos (“tropeçado” no idioma, “escorregado” no português formal, “erro” de gramática, entre outros) ainda dominam os debates midiáticos (e até mesmo podem ser lidos nas entrelinhas de alguns dos estudos da área), buscando definir a pauta de debate da opinião pública sobre o tema para apenas um lado da moeda. Uma análise de conformidade com a visão científica dos estudos da linguagem não permite meras críticas referentes ao uso da gramática normativa ou “norma curta” - termo cunhado por Faraco (2009, p. 65) para designar uma “mediocridade gramatical”, interpretação “estreita” ou cunhar uma “cultura gramatical para humilhar, constranger e prejudicar pessoas” (FARACO, 2009, p. 92). Muito além disso, o “erro” deve gerar discussões mais profundas sobre problemas sociais e proficuas em suas soluções.

Vejamos, primeiramente, as definições de gramática, propostas pelos estudos linguísticos, uma vez que é pelo olhar da gramática normativa que a sociedade rejeita “tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem” (POSSENTI, 2012, p. 78). Segundo o autor, há na palavra gramática diversos modos de compreender. Desde ser, genericamente, um “conjunto de regras” (POSSENTI, 2012, p. 63), a estar ligada ao termo “normativa” e se tornar um “conjunto de regras que devem ser seguidas” (POSSENTI, 2012, p. 64) e que “se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever corretamente’” (POSSENTI, 2012, p. 63). Já se for uma “gramática descritiva” será um “conjunto de regras que são seguidas - é a que orienta o trabalho de linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas” (POSSENTI, 2012, p. 65). E há as gramáticas internalizadas, ou seja, um “conjunto de regras que o falante domina - refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam

o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 2012, p. 69).

Além de conceituar as gramáticas, o autor fala sobre regras, que podem representar uma “obrigação” (POSSENTI, 2012, p. 73) ou “algo a que se obedece, sob pena de alguma sanção” (p. 73). E ainda podem estar ligadas à “regularidade ou constância”. Diante da gramática normativa, as diferenças serão discriminadas. Porém, se vistas pelo viés das variações suscetíveis a qualquer língua “não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua”, assevera Possenti (2012, p. 80).

Vendo a norma como recorrência de determinados fenômenos linguísticos, incluídos os fonológicos, morfológicos e lexicais, Faraco (2009) mostra que cada comunidade de fala possui sua própria organização estrutural. Dessa maneira, não existe propriamente “erro” nos falares dos diferentes grupos sociais, sendo, pois, a heterogeneidade linguística é algo muito complexo (há nela sobreposições, desdobramentos e entrecruzamentos das normas). Mas o que são normas? Segundo Faraco, o “termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, recorrentes numa determinada comunidade de fala” (FARACO, 2009, p. 40 e 55). Assim, a norma compreende os fatos linguísticos caracterizadores do modo de falar em certa comunidade e seus fenômenos de variação. Já a norma padrão designa uma “norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a norma escrita” (FARACO, 2009, p. 55).

Ainda de acordo com o linguista, no lugar da expressão “norma culta”, denominação que deveria ser abandonada, o indicado seria norma comum ou *standard* (padrão): “nessa nova conjuntura histórica, a ideia de uma norma culta (ou melhor dizendo, de uma norma comum/standard) perdeu sua aura aristocrática e adquiriu funções de amplo alcance social numa sociedade urbanizada, massificada e, claro, alfabetizada” (FARACO, 2009, p. 62). Por outro lado, Faraco (2009) instiga que “alfabetizada” seria o pressuposto de uma sociedade em que todos os cidadãos acessariam da educação básica de qualidade até os bens da cultura escrita. Pelo contrário, não é este o cenário encontrado

no Brasil como um todo. Com isso, há em voga nacionalmente uma norma “curta” que está ligada à “mediocridade gramatical”:

uma concepção que apequena a língua, que encurta sua riqueza, que não percebe (por conveniência ou ignorância?) que o uso culto tem abundância de formas alternativas e não se reduz a preceitos estreitos e rígidos. Infelizmente, é a norma curta que tem sido usada, no Brasil, para balizar os juízos sobre os fatos da língua portuguesa com muito mais força do que os bons instrumentos normativos fundados em sólida pesquisa filológica e linguística (FARACO, 2009, p. 65).

Em Bagno (2013), ressalta-se a norma culta brasileira real (em conformidade com a Gramática do português falado e da Gramática do português culto falado no Brasil, projeto que reúne há anos linguistas brasileiros), que não é aquela determinada pelas gramáticas normativas, mas a efetivamente usada pelos brasileiros que compõem as camadas socioeconômicas dominantes, como juízes, professores universitários e outros com maior nível de ensino. A linguagem urbana comum é quem baliza o falar culto, de outro lado há no Brasil normas diferentes: regional, popular, rural, informal, juvenil, culta, etc. Faraco demonstra que, sem exceção, todas elas seguem normas, porém o problema está em serem vistas por segmentos sociais sob determinada hierarquização.

Possenti (2012) propõe o não uso de uma gramática única na escola. Ele afirma que “o ensino deveria subordinar-se à aprendizagem” (POSSENTI, 2012, p. 95). Para entender a que ele se refere, é preciso compreender antes suas ideias em relação a “abrir mão de atitudes puristas em relação à língua” (POSSENTI, 2012, p. 94) e a variação à qual ela passa (ou perpassa por ela), tendo em vista todas as línguas serem sistemas complexos. Posto que as línguas são diferentes não em função do “erro”, mas como resultado de preconceitos linguísticos dentro de um viés político/social. O português padrão ganha melhor estudo em Possenti, “do ponto de vista da escola, trata-se em especial (embora não só) da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura [...] não há línguas simples e línguas complexas, primitivas e desenvolvidas” (POSSENTI, 2012, p. 19). Assim, vemos o quanto o “erro”, dentro da linguística e sempre entre aspas, recebe tratamento diferenciado; exatamente por ser tratado cientificamente, sem deixar de acreditar em um falar mais de acordo com a norma culta/comum/standard/padrão, mas sem excluir, acusar de inferior, errado ou ignorante quem fala diferente.

Para Koch e Travaglia (2011), é na inter-relação dos fatores acima enumerados que se obtém a coerência, resultando, assim, na possibilidade de compreensão do que foi escrito dentro da situação discursiva: “a sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como unidade de sentido global” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 27-28). Mais que um amontoado de palavras e parágrafos, o que oferece sentido ao texto analisado é a coerência. É esta qualidade que proporciona ao leitor recuperar o sentido e interpretar cada texto, com base em conhecimentos anteriores e em fatores pragmáticos e até mesmo em textos informativos do gênero noticioso.

É verdade que para o cálculo da coerência é necessário deter o conhecimento linguístico (linguístico e não normativo-gramatical), mas ele apenas é uma parte do que se usa ao interpretar um texto e estabelecer sua coesão e coerência. “O estabelecimento de sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 61). Por ser um produto social, haverá no texto muito mais do que pode ser visto em sua superfície, para isto pode-se imaginar um iceberg:

todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso de vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 2014, p. 30).

Passando para o nível discursivo, uma vez que apenas na tessitura do texto muito fica sob uma não transparência das palavras que o compõem, há assim muito mais a ser escavado e encontrado. Com isso, poderemos verificar que a opacidade dos enunciados esconde muitos sentidos que, mesmo dispersos no tempo, vão formando um mesmo objeto. O que não se mostra inteiramente na superfície, em sua “história, sua economia, suas práticas sociais, a língua que falam, a mitologia de seus ancestrais, até as fábulas que lhes contavam na infância, obedecem a regras que não se mostram inteiramente à sua consciência” (FOUCAULT, 2014, p. 254). E dentro de esquecimentos e repetições é que se irrompem acontecimentos, sendo o de agora a ser estudado inclui a naturalização, na busca e captura do que ficou fora dos padrões gramaticais vigentes.

Para além do discurso superado de que o jornalismo é exatamente um espelho da realidade (TRAQUINA, 2012, p. 148) e feito com isenção ideológica, o fato é que o jornalista ao escrever sua matéria ocupa um lugar na história e que poderia ir além do *status quo*, compreendendo melhor o jogo de aparições e dispersões, a criação do produto comercial. Portanto, a língua é muito mais que o discorrer de uma gramática. Esta que é um dos recursos necessários ao exercício do jornalismo sempre precisa ser analisada sob sua relevância social, cultural e histórica. “Uma língua, situada, contextualizada, definida pelas circunstâncias, atenda aos usos já feitos e aqueles possíveis, representa a posse de um inestimável recurso para viver todas as dimensões da condição humana” (ANTUNES, 2009, p. 230). Como pode, então, ser debatida essa quebra de regularidade em torno do “erro” em textos jornalísticos?

OS “ERROS” NO JORNALISMO DIÁRIO: UM EXEMPLO EM RONDÔNIA

Publicadas no Jornal Diário da Amazônia do dia 13 e 14 de setembro de 2015, página 06, seção Geral, com a retranscrição “Disputa de Terra”, as matérias “Conflitos ocasionam migração interna” e “Assessoria no campo para manter as famílias na terra” retratam um pouco do trabalho da organização social CPT (Comissão Pastoral da Terra). A entidade é uma organização não-governamental que acompanha pequenos trabalhadores rurais, no caso, habitantes do Estado de Rondônia. Importante lembrar que trata de texto jornalístico publicado em jornal impresso de periodicidade diária. Da notícia, trazemos os seguintes recortes para avaliação:

a. Pontuação (presença de Vírgula entre Sujeito e Predicado):

Ela lembra que o programa Terra Legal, não veio para legitimar [...]
[...] e nem beneficiar, assentados e acampados [...]
[...] no assentamento ‘Flor da Amazônia’, tem um latifúndio [...]
[...] porque o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), permite acumulação de terras (...)
[...] a função da Comissão Pastoral da Terra, é de prestar assessoria jurídica [...]

Ao consultar o Manual do Jornal “O Estado de São Paulo”, teremos enfaticamente que “a vírgula indica pausa ou ênfase. Por isso, nos casos em que ela for facultativa, use o bom senso ou siga o ritmo da frase (nunca, porém, separando o sujeito do verbo ou o verbo do complemento)” (MARTINS, 1997, p. 311). O Manual volta a demonstrar a impossibilidade de que se escreva dessa forma: “nunca separe por vírgula” (MARTINS, 1997, p. 308). A prescrição contra o “erro” que já vem demonstrada desde a capa do Manual: “Edição revisada e ampliada, com os 100 erros mais comuns” (MARTINS, 1997). A mesma normativa é estabelecida pelo O Globo: “regra sem exceções: a vírgula nunca separa o sujeito do verbo” (GARCIA, 2007, p. 109).

No caso do Manual de O Estado, o editor é o jornalista Eduardo Martins, tido na apresentação do livro como aquele que dá “tiros certos contra o desconhecimento da língua” (MARTINS, 2007, p. 5); afinal, ele “lê o jornal diariamente com olhos de lupa, capazes de esquadrihar de erros ortográficos a construções gramaticais mal desenhadas”, tendo por objetivo a escrita de um “texto elegante e correto” (MARTINS, 2007, p. 13).

b. Questões relacionadas à concordância (verbal e nominal):

[...] às vezes ocorrem até registros de trabalho escravos [...]

[...] o total de conflitos pela posse da terra foram 2.928 registros [...]

Como referência, em conformidade com Martins, a concordância de “total” deve ser feita no singular. E o modelo dado como parâmetro é: “Um total de 1.500 delegados vai (e não vão) participar da convenção” (MARTINS, 2007, p. 290).

c. Questões relacionadas à coesão e à coerência:

[...] As regiões de Machadinho do Oeste e Buritis, de onde estão partindo os produtores rurais, que não se têm noção exata da quantidade, em busca de novos pedaços de terra em outras regiões, mais ao norte do Estado, foram áreas irregularmente ocupadas por especuladores imobiliários e áreas de antigas concessões de terra da União. [...]

[...] O Programa de Reforma Agrária, na opinião da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que foi feito para não funcionar deixou essas lacunas profundas que até os dias atuais ainda não conseguiram ser superadas, tornando-se uma questão social histórica, que vem desde 1970, época

do regime militar. Para finalizar, em Rondônia, no ano de 2014, o total de conflitos pela posse da terra foram 2.928 registros. [...]

O uso de “que é, que era, que foi” é desabonada em Martins (2007), “suprima a expressão, sempre que possível: A polícia só admitirá manifestações (que forem) pacíficas” (MARTINS, 2007, p. 246). E como instrução geral para um bom texto, as primeiras regras são, em primeiro lugar: “Seja claro, preciso, direto, objetivo e conciso. Use frases curtas e evite intercalações excessivas ou ordens inversas desnecessárias. Não é justo exigir que o leitor faça complicados exercícios mentais para compreender o texto” (MARTINS, 2007, p. 15). E na sequência: “Construa períodos com no máximo duas ou três linhas de 70 toques. Os parágrafos, para facilitar a leitura, deverão ter cinco linhas cheias, em média, e no máximo oito. A cada 20 linhas, convém abrir um intertítulo” (MARTINS, 2007, p. 15). Além disso, o uso do verbo *ter*, que segundo Garcia, não é o adequado: “Sem reformas, vai ter um choque. (Haverá um choque: esse uso do verbo *ter* é vulgar)” (GARCIA, 2007, p. 184), sendo, portanto, “coloquialismo que não pertence à língua escrita” (GARCIA, 2007, p. 196).

ANÁLISES E RESULTADOS

Diante do que dizem os estudos dos linguistas, tendo em vista nossa análise buscar ampliar o debate sobre o “erro”, não o faremos de forma isolada. Com a finalidade de discutir os desvios de recortados acima, considerando para além do ponto de vista normativo, veremos que:

Nosso problema linguístico não é a regência desse ou daquele verbo; não é esta ou aquela concordância verbal; não são as regras de colocação dos pronomes oblíquos, não é a (mal) chamada mistura de pronomes. Nosso problema são 5 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que estão fora da escola. Nosso problema são os elevados índices de evasão escolar. Nosso problema é termos ainda algo em torno de 12% de analfabetos na população adulta. Nosso problema é o tamanho do analfabetismo funcional, isto é, a quantidade daqueles que embora frequentem ou tenham frequentado a escola, não conseguem ler e entender um texto medianamente complexo. Os estudos sugerem que apenas 25% da população adulta brasileira, perto de 30 milhões de pessoas, alcançam esse nível de letramento, isto é, conseguem ler e entender um texto medianamente complexo (FARACO, 2009, p. 69-70).

Para estabelecer um diálogo mínimo, trazemos Dines (1986), que explica ser o texto jornalístico impresso e de periodicidade diária feito para interligar edições e manter uma continuidade com vistas no amanhã:

É por causa dessa periodicidade que os veículos têm logotipos, estilos de paginação, marcas, personalidade, linhas de conduta, coerência. O sucesso de uma edição, para ser mantido vivo, exige o sucesso da edição seguinte (DINES, 1986. p. 48).

Conforme Dines (1986), o jornalista também seria um educador, por exercer uma atividade intelectual ligada a uma série de valores éticos e morais; por isso, reforça, dizendo que

O único compromisso de jornais e jornalistas é com a informação. Seu desempenho nessa tarefa faz, de um jornal qualquer, um jornal livre, logo um grande jornal, ou passará a ser, se deixar esses valores intrínsecos de lado, apenas um catálogo de notícias (DINES, 1986, p. 138).

Embora a preocupação do autor esteja relacionada ao papel desempenhado por um jornal, em que passa a discorrer com maior vulto sobre a importância da periodicidade, o sucesso do jornal e a informação, percebemos nuances ideológicas, disfarçadas de valores éticos e morais: “um jornal qualquer”, “um jornal livre” pode tornar-se “um grande jornal” ou “apenas um catálogo de notícias”, é preciso ir além. O jornalista não pode ser um educador apenas por exercer uma atividade intelectual, muito menos se seu único compromisso for com a informação, conforme diz o autor. Até porque a tão desejada neutralidade não existe, conforme estudos discursivos que consideram as formações ideológicas e a subjetividade discursiva.

É claro que a atenção às regras gramaticais, especialmente as de cunho instrumental, são importantes. Porém, elas sozinhas não garantem um texto bem escrito, pois um bom texto é aquele que também mostra poder de argumentação, clareza nas ideias e capacidade de utilização dos fatores pragmáticos da textualidade como: intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Além disso, seria oportuno considerar a expressividade e a originalidade, sempre tendo em vista os critérios de coesão e coerência textuais. Sendo assim, o problema maior não seriam os erros, sob o ponto de vista da

norma “curta”, da matéria apresentada no jornal impresso rondoniense. Os maiores problemas são sociais, conforme estão apontados no próprio texto jornalístico analisado: a disputa de terra, a desigualdade social, a ausência da reforma agrária e a consequente invisibilidade dos problemas sociais acarretados pela distribuição desigual de terras no país. Basta, para isso, verificar que em Koch (2014, p. 30) “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele”.

Ampliando ainda mais o olhar, buscando aparecimentos e dispersões discursivas: “todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’” (FOUCAULT, 2014, p. 30). O que se tem dito ou jamais escrito da mesma forma que em “Disputa de Terra”, “Conflitos ocasionam migração interna” e “Assessoria no campo para manter as famílias na terra” em um Estado em que sua formação atual é baseada na imigração e, conseqüentemente, acesso (ou não) a terra também deve ter peso aumentado (assim como diversos outros temas tratados na imprensa diariamente e que não estão em foco especificamente neste artigo) durante procedimentos de análise de textos e/ou de discursos. Recortes cronológicos, históricos e demais seleções envolvem escolhas, envolvem contextos tão ou mais importantes que o seguimento de manuais ou gramáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se dentro do próprio texto, da estrutura interna que o compõe, há mais do que se deixa entrever, há toda uma exterioridade do que imagina em contextos mais amplos. Logo, corrigir a falta de alinhamento a uma norma culta da língua escrita para o texto apresentado é muito pouco ou quase nada diante da opacidade do discurso, em que o foco da notícia muitas vezes fica desfavorecido, numa não transparência, na busca apenas de erros gramaticais. Afinal, como afirma Faraco (2009, p. 70): “a democratização da norma culta/comum/*standard* escrita será apenas consequência da superação desses problemas”.

No fragmento analisado neste artigo, conforme foi veiculado no Jornal Diário da Amazônia dos dias 13 e 14 de setembro de 2015, página 06, seção Geral, com a retranscrição “Disputa de Terra”, as matérias “Conflitos ocasionam migração interna” e “Assessoria no campo para manter as famílias na terra”, os problemas mais graves não estão

relacionados, destarte, na adequação da redação às normas de estilo, mas ao que se aponta de conflito em torno da posse da terra, do acesso à educação, saúde e outros bens sociais.

Esse trabalho buscou responder ao seguinte questionamento: É da natureza dos escritores midiáticos a observação apenas do conjunto de normas gramaticais ou importa também a observação social e ideológica dos fatos relatados? Notamos que é da própria natureza da atividade jornalística considerar, quase sempre e apenas as normas gramaticais previstas nas gramáticas normativas ou nos manuais de estilo e redação, porém, recomenda-se, com base nos estudos linguísticos, nos estudos dos “erros” linguísticos nos textos de jornalismo considerar os recortes históricos e as escolhas subjetivas que envolvem os contextos sociais tão ou mais importantes que somente as orientações contidas nos manuais ou gramáticas. Afinal, como defendem os estudos linguísticos, o “erro” deve gerar discussões mais profundas sobre problemas sociais e tentar trazer à tona debates que levem a possíveis soluções.

Se é da natureza do jornalismo ser um recorte, uma seleção da realidade, que os estudos não se fixem apenas no que diz a gramática tradicional, mas no que representa, o que deixa de representar aquele espaço destinado a tal publicação e sua escolha de direcionamento para a matéria. Este é um serviço público e uma área que pode sustentar o poder instituído em determinada sociedade, “o jornalismo e os jornalistas têm poder, consoante a sua posição na hierarquia social” (TRAQUINA, 2012, p. 208), precisam, assim, ser observados não só se seguiram regras ditadas pelos cânones da gramática tradicional normativa ou dos manuais de redação jornalística, mas sim a quem obedeceram dentro da escala social.

Para a continuidade desse trabalho, temos como proposta investigar: Como ocorre o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos sujeitos envolvidos com a mídia e a consequente divulgação de fatos ou notícias e qual tem sido o papel da universidade na formação desses profissionais, especialmente quanto à Região Norte brasileira. São aspectos que podem e precisam ser pesquisados e levantados os dados para conhecimento dos profissionais da mídia e da sociedade de modo geral, visto que o objetivo maior é capacitar o escritor e também o leitor para interação, manifestação e percepção em relação aos aspectos ideológicos e gramaticais, contidos ou apagados e/ou excluídos dos discursos propalados pela mídia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. A. et al. **Por uma vida melhor**. Coleção “Viver, Aprender”. Volume 2/Multidisciplinar. São Paulo: Editora Global, 2011.

AMARAL, Nair F. Gurgel do. Livro escancara preconceito linguístico. *Jornal “Diário da Amazônia*. Porto Velho, RO, p. 3, 21 e 22 de maio de 2011.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Polêmica ou ignorância?** Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/polemica-ou-ignorancia>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BARONI, Daniela; ROSA, Teresa Ratti de Oliveira; MANSUR, Rosana; BACELAR, Roberta Baldo. O gênero textual Notícia: do jornal impresso ao on-line. **9º Encontro Nacional de História da Mídia**. UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-digital/o-genero-textual-noticia-do-jornal-impresso-ao-on-line>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

BARONAS, Roberto Leiser & COX, Maria Inês Pagliarini. Por uma vida melhor na mídia: discurso, aforização e polêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. p. 65-93, jun. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1495>. Acesso em: 11 jul. 2016.

CASTILHO, Carlos Albano Volkmer & VANZIN, Tarcisio. Erro informativo e produção colaborativa na web. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 225-237, maio 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2008v5n2p225>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

CHRISTOFOLETTI, Rogério & PRADO, Raffael Oliveira. Erros nos jornais: aspecto ético e fator de comprometimento de qualidade técnica. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2005, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <https://monitorando.files.wordpress.com/2007/11/erros_nos_jornais.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.

DINES, Alberto. **O papel do jornal**: uma releitura. 8 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOLTRAN, Maria José. **Carta Aberta da Associação Brasileira de Linguistas**. Disponível em: <<http://www.abralin.org/noticia/Did.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GARCIA, Luiz. **Manual de redação e estilo de O Globo**. 29ª ed. São Paulo: Garcia, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça; **O texto e a construção de sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Eduardo. **Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo**. São Paulo: Moderna, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Aceitam tudo**. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5137669-EI8425,00-Aceitam+tudo.html>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SANTOS, James Rios de Oliveira; COSTA, Luciano Lima; ROSI, Marco Antonio; ANGELO, Tiago; SILVA, Vivian Fernandes Silva; DIAS, Luiz Antonio Xavier. Inadequações em textos publicados em jornal: a incompreensão do receptor. **VIII Seminário de Iniciação Científica Sóletras - Estudos Linguísticos e Literários**. 2001. Anais. UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná - Centro de Letras, Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2011. p. 396-402. Disponível em: <<http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/soLetras2011/James%20Rios%20dos%20Santos%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SOSTER, D. A Relação entre Velocidade e Precisão em Webjornalismo. **Questão, Brasil**, v. 9, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/79>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**. Volume 1: Porque as notícias são como são. 3 ed. Florianópolis: Insular, 2012.

VIEIRA, Livia de Souza. Erro jornalístico: contextos e conceito. **12º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo - SBPJor** – Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. Santa Cruz do Sul – UNISC – 2014. Disponível em: <<http://soac.unb.br/index.php/ENPJor/XIIENPJor/paper/viewFile/3551/676>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SITES CONSULTADOS

<<http://www.revistas.ufg.br/ci/index>>

<http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=745>

<<http://www.abralin.org/noticia/Did.pdf>>

<<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5137669-EI8425,00-Aceitam+tudo.html>>

<https://monitorando.files.wordpress.com/2007/11/erros_nos_jornais.pdf>

<<http://soac.unb.br/index.php/ENPJor/XIIENPJor/paper/viewFile/3551/676>>

<<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/view/3645/3435>>

<<http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/soLetras2011/James%20Rios%20dos%20Santos%20Oliveira.pdf>>

<https://monitorando.files.wordpress.com/2007/11/erros_nos_jornais.pdf>

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1495>

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2008v5n2p225>>.

<https://monitorando.files.wordpress.com/2007/11/erros_nos_jornais.pdf>

<<http://www.rondoniagora.com/noticias/agora-nois-pode-falar-errado-2011-05-19.htm>>

USUÁRIOS DO PROGRAMA DST/AIDS/HIV E HEPATITES VIRAIS: UM ESTUDO PSICOSSOCIAL REALIZADO COM PESSOAS VIVENDO COM HIV/AIDS

*Users Program STD / HIV / AIDS and viral hepatitis: a psychosocial
study performed with people living with HIV/AIDS*

*Danieli Amentt Antunes¹
Clayton Luiz Zanella²*

Recebido em: 01 ago. 2017

Aceito em: 30 set. 2017

RESUMO

Este trabalho abordou questões relacionadas às pessoas que vivem com HIV/AIDS; sabe-se que devido a sua história e a rápida disseminação, estigmas e preconceito que envolvem a doença. Neste estudo apresenta-se uma pesquisa sobre a patogenia, estágios e tratamentos por quais as pessoas que vivem com HIV/AIDS passam após obter o diagnóstico, bem como questões de relevância psicossociais como as relações sociais, familiares e de trabalho. A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa se deu por meio de um estudo bibliográfico e de campo através de entrevista estruturada com perguntas abertas e fechadas. Entrevista esta realizada com cinco pessoas que vivem com HIV/AIDS, atendidos e monitorados pela Vigilância Epidemiológica de Caçador/SC. A utilização de gráficos e tabelas contribuiu para melhor compilação dos dados obtidos e a análise qualitativa favoreceu o aprofundamento das reflexões, o que permitiu concluir que a nova condição sorológica dessas pessoas influenciou significativamente em suas vidas atuais - elas têm consciência dos preconceitos e em sua maioria escondem o seu diagnóstico por receio de exclusão e de julgamentos.

Palavras-chave: HIV/AIDS. Psicossocial. Vigilância epidemiológica.

1 Bacharel em Psicologia. E-mail: dani.amentt@gmail.com

2 Psicólogo. Mestrado em Educação e Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social.

ABSTRACT

This work addressed issues related to people living with HIV/AIDS, it is known that due to its history and the rapid spread stigma and prejudice surrounding the disease. This study presents a research on the pathogenesis, stages and treatments for people living with HIV/AIDS experience after obtaining the diagnosis, as well as psychosocial relevance issues as social relations, family, and work. The methodology used to conduct this survey took place by means of a bibliographic and field study through structured interview with open and closed questions. This interview held with five people living with HIV/AIDS, assisted and monitored by the epidemiological surveillance of Hunter /SC. The use of charts and tables to build better data corroborated the qualitative analysis and favored the deepening of reflections, which allowed to conclude that the new condition of these people significantly influenced serological in their current lives - they are aware of the prejudices and mostly hide their diagnosis for fear of exclusion and judgments.

Keywords: HIV/AIDS. Psychosocial. Epidemiological surveillance.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordou o contexto de vida de usuários com diagnóstico positivo para Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), doença adquirida através da contaminação com o Vírus Imunodeficiência Humana (HIV), transmitido essencialmente através do sangue e do esperma. Este vírus ataca diretamente nossas defesas imunológicas, a AIDS atua destruindo as defesas de nosso organismo neutralizando os glóbulos brancos, que atuam justamente eliminando vírus e micróbios (BLOUIN, 1987).

Por se tratar de uma doença que não tem cura, estigmas e preconceito se criam em torno dela e o medo do desconhecido afasta as pessoas do conhecimento que com frequência age isolando e excluindo os que vivem com HIV/AIDS.

A necessidade de dar vez e voz aos usuários soropositivos faz com que este trabalho se torne relevante, pois, devido ao preconceito ainda muito existente em nossa sociedade, eles atuam escondendo seu diagnóstico por causa do afastamento das pessoas.

O interesse acadêmico surgiu com o objetivo de saber se estes usuários, além do tratamento com medicamentos, buscam ou lhes é oferecido uma assistência psicológica, pois se acredita que muitas

vezes um diagnóstico positivo para uma doença ainda tão misteriosa e cercada de estigmas pode deixar a pessoa sem rumo. O aqui acadêmica gira em torno do pós-diagnóstico, sobre como vivem estes usuários doentes de AIDS e como eles se relacionam com trabalho, amigos e com a própria família.

Para o indivíduo e a sociedade é fundamental o conhecimento e maior entendimento sobre esta doença, possibilitando uma visão menos preconceituosa, com o objetivo de se lidar melhor com os usuários portadores da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), oferecendo um ambiente mais favorável para os usuários manterem um bom tratamento e fortalecerem as relações inter e intrapessoais.

Esta pesquisa favoreceu uma construção de novos conhecimentos, abordando dados estatísticos e históricos da cidade de Caçador / SC, com relação à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, mais conhecida pela sigla AIDS; o contato próximo com portadores desta doença é essencial para obter um conhecimento real e prático do perfil psicossocial desses indivíduos.

Todos esses tópicos se tornam relevantes para a pesquisa levando em consideração que passados mais de trinta anos do surgimento dos primeiros casos de AIDS ainda se tem observado um grande estigma negativo em torno dessa doença, o que possivelmente pode-se atribuir ao fato desta doença ainda não ter cura e também devido a sua descoberta que foi relacionada a uma doença de usuários de drogas, gays e profissionais do sexo, conhecidos na época como grupos de risco e este pode ser um dos pontos que dificulta as pessoas a procurarem um órgão de saúde para um exame diagnóstico.

Essa dificuldade também é detectada após o diagnóstico, na medida em que o mesmo gera um grande sofrimento psíquico no indivíduo que embora hoje com os avanços das pesquisas e com o tratamento correto, ele pode levar uma vida normal, porém o fato de saber que terá de conviver com a doença e toda a gama de preconceitos e percepções errôneas trazidas com ela para o resto de sua vida são geradores de vários problemas.

Os pacientes com a doença de AIDS sofrem pela discriminação, da sociedade, do trabalho e inclusive da família; e em meio a tudo isso a sua subjetividade é afetada no que diz respeito ao lidar com essa nova situação permanente, dúvidas, depressão, ansiedade, perdas - todas essas são características que geram um grande sofrimento psíquico.

O problema que embasou esta pesquisa foi: Qual o perfil psicossocial dos usuários que vivem com HIV/AIDS atendidos pelo setor de Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde de Caçador-SC e qual a importância do Psicólogo neste setor?

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar o contexto de vida de usuários que vivem com HIV/AIDS, atendidos no Setor de Vigilância Epidemiológica e a importância do psicólogo dentro deste setor. Os objetivos específicos: realizar um levantamento de dados estatísticos inerentes à quantidade de usuários que vivem com HIV/AIDS, atendidos no período de 2005 a 2011; analisar o perfil psicossocial de usuários com a doença de AIDS, considerando seus contextos de vida, relações sociais e familiares e estudar a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida através de análise da literatura existente.

Esta pesquisa, por envolver seres humanos, foi submetida ao comitê de ética, através da plataforma Brasil, aprovada sob o número 811.832. Este trabalho utilizou uma entrevista estruturada com 11 perguntas abertas e fechadas; como sujeitos da entrevista foram entrevistadas cinco pessoas carregam HIV/AIDS, moradores da cidade de Caçador/SC, encaminhados pela Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde de Caçador-SC, para garantir sigilo e a integralidade aos pacientes.

Foram abordados fatores relevantes como: qualidade de vida, tratamento, informações sobre a doença, dinâmica de vida bem como questões sociais e familiares. Teve-se como objetivo fazer um levantamento qualiquantitativo.

Através da pesquisa pode-se entender qual o papel da Psicologia neste contexto, quais suas aplicações e funcionalidades dentro da Epidemiologia e quais atividades podem ser desenvolvidas.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização da pesquisa, primeiramente foi contatada a Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde de Caçador/SC, para apresentação do projeto e aprovação da entrevista com cinco de seus usuários.

Para a definição desses cinco usuários que foram entrevistados, foi utilizado um sorteio aleatório, feito através de uma lista de usuários atendidos pela Vigilância Epidemiológica.

Os usuários que vivem com HIV/AIDS participaram de uma entrevista composta por 11 perguntas, contendo algumas questões objetivas e outras subjetivas, de modo a constituir a descrição do perfil psicossocial apresentado por eles. A entrevista foi feita de forma individual, em dias e horários marcados previamente.

Antes de iniciar a entrevista com os usuários, foi feito um *rapport*, no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, bem como o motivo da escolha da população. Questões como sigilo e confidencialidade dos dados, inclusive sobre a ausência de necessidade de identificação, também foram abordados durante o *rapport*. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo os princípios da ética em pesquisa.

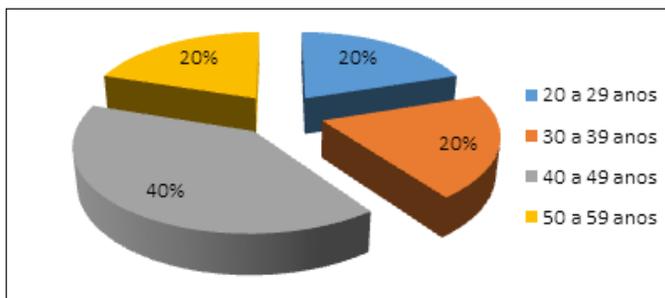
A etapa de pesquisa bibliográfica serviu como parâmetro para avaliar os resultados alcançados na pesquisa de campo, de forma a proporcionar melhor entendimento sobre as colocações apresentadas pelos usuários, bem como entrelaçar teoria e prática no que diz respeito à abordagem psicológica dos usuários que vivem com HIV/AIDS que são atendidos pela Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde de Caçador/SC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a efetivação do estudo teórico e a realização da entrevista com cinco pessoas com a doença de AIDS e que fazem acompanhamento e tratamento na Vigilância Epidemiológica de Caçador SC, foi possível compilar os dados e proceder à análise qualiquantitativa, visando atingir os objetivos propostos.

Para melhor apresentar e analisar os dados coletados na entrevista, nomearam-se os participantes como entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3, entrevistado 4, entrevistado 5.

Assim, seguem os gráficos, análises e discussões feitas a partir da compilação de todos os dados coletados através das entrevistas aplicadas. A seguir, apresenta-se um gráfico contendo a faixa etária dos entrevistados.

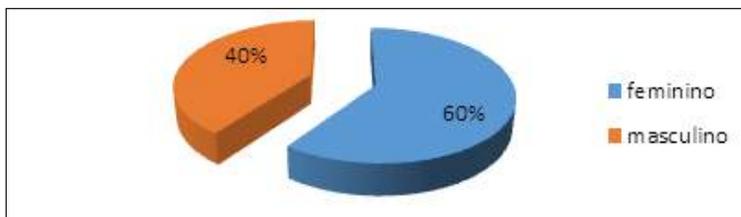
Gráfico 01 - Faixa Etária

Fonte: ANTUNES, 2014.

Observa-se através deste gráfico que 20% dos entrevistados têm idade entre 20 e 29 anos de idade, 20% tem de 30 a 39 anos, 40% entre 40 e 49 anos e 20% entre 50 e 59 anos. Ou seja, 60% têm idade superior a 40 anos de idade. Esses dados vêm de encontro com a literatura, onde dados mostram que a faixa etária foi se alterando com o passar dos anos.

Até o ano de 1994 predominava a faixa etária de 20 a 29 anos, sendo superada, pelo grupo etário de 30 a 39 anos, no período de 1998 até o ano de 2005, deste período em diante a faixa etária de 40 e 49 anos vai se destacando como a maior faixa etária com maior número de casos no período (SANTA CATARINA, 2014, p. 4).

A seguir apresenta-se o gráfico que corresponde à porcentagem dos sexos que responderam a entrevista.

Gráfico 02 - Sexo

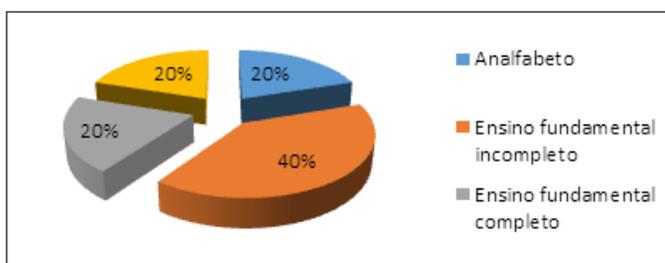
Fonte: ANTUNES, 2014.

Nessa perspectiva, pode-se evidenciar através da análise do gráfico que foram 3 mulheres entrevistadas e 2 homens, este fato corrobora os últimos dados trazidos pelas estatísticas onde no início da doença a proporção era de 15 homens para 1 mulher, e atualmente a proporção é de quase 1 por 1 (BATISTA; GOMES, 2000).

Alguns autores apontam que uma das hipóteses para esse aumento no número de casos em mulheres é a “heterossexualização da epidemia” (SANTA CATARINA, 2014, p. 2).

O próximo gráfico apresenta o grau de escolaridade dos entrevistados, apenas um dos entrevistados possui ensino médio completo, uma é analfabeta, uma tem ensino fundamental completo e dois com ensino fundamental incompleto.

Gráfico 03 - Escolaridade



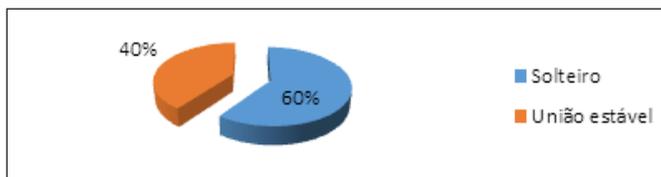
Fonte: ANTUNES, 2014.

Fica evidente a baixa escolaridade dos entrevistados que vivem com HIV/AIDS, o que poderia ser um fator relevante.

A escolaridade é um indicador indireto utilizado para descrever a pauperização da epidemia. Dos casos diagnosticados no período de 1984 a 2011, 72,2% apresentam nível de escolaridade até o ensino fundamental e 7,0% escolaridade superior (SANTA CATARINA, 2014, p. 9).

Ao contrário do que ocorria no início da epidemia no Brasil quando os casos notificados eram com um nível de escolaridade mais elevado. Hoje se percebe que essas diferenças, que no início da epidemia eram tão evidentes, foram se disseminando assim como a doença.

O próximo gráfico apresenta o estado civil dos pacientes entrevistados.

Gráfico 04 – Estado Civil

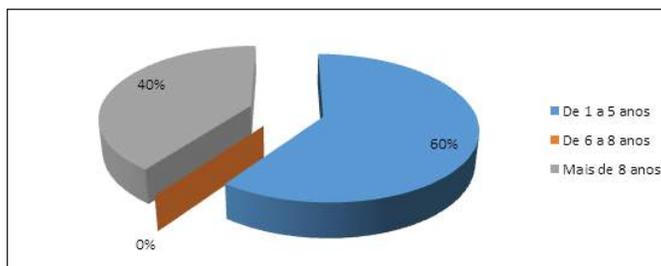
Fonte: ANTUNES, 2014.

De acordo com o gráfico 14, 40% dos entrevistados vivem em união estável, a entrevistada 4 que pertence a esta porcentagem relatou que se infectou com o vírus HIV através de relação sexual com seu cônjuge, e o entrevistado 2 já tinha a doença e sua companheira também, ambos relatam não terem problemas com relação a isso.

Dos 60% que são solteiros somente a entrevistada 5 relatou ter um namorado, disse ter ocorrido muitos problemas pois ela infectou-se com o vírus durante um relacionamento com outro parceiro sexual e posteriormente o infectou também. Ela relata que seu namorado, assim como ela, teve que procurar auxílio psicológico e medicamentoso, pois entrou em depressão após saber sobre sua condição sorológica.

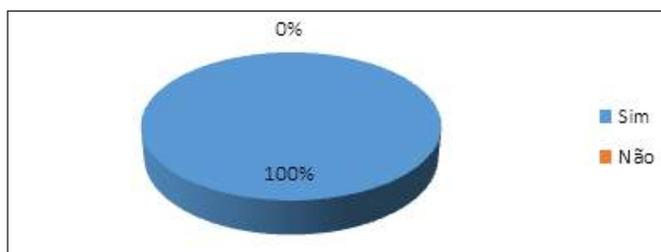
A depressão, assim como a dor e a angústia, denota um estado afetivo, porém privado – ou que talvez, prive o sujeito – das qualidades e figuras singulares que animam e dotam o afeto de sua especificidade. Trata-se, então, de uma patologia? Sim, se entendermos essa palavra não como termo médico, de doença, mas como atributo da impossibilidade, por mais passageira que seja, de exercer ou possuir algo que é fundamental para o viver humano (DELOUYA, 2001, p. 13).

Estudos comprovaram a eficácia da psicoterapia em pacientes deprimidos infectados pelo HIV, e o autor adverte que o tratamento adequado da depressão pode alterar até mesmo o prognóstico do paciente. Pois um “paciente deprimido tende a não aderir ao tratamento, a não tomar as medicações prescritas e a não acatar as orientações médicas, além do risco aumentado de suicídio” (FERNANDEZ; LEVY, 1990, apud MALBERGIER, 2000, p. 19 e 22).

Gráfico 05 – Tempo de Diagnóstico

Fonte: ANTUNES, 2014.

Em análise do gráfico 15 pontua-se que mais da metade dos entrevistados no caso 60% tem o diagnóstico de HIV positivo há menos de 5 anos, e 40% tem conhecimento há mais de 8 anos.

Gráfico 06 – Entrevistados que aderiram ao tratamento

Fonte: ANTUNES, 2014.

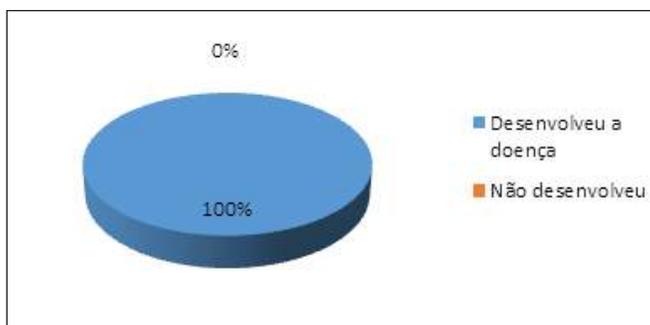
Todos os entrevistados relatam fazerem o tratamento desde a confirmação, apenas uma das entrevistadas a 1 diz ter interrompido o tratamento há dois anos atrás ela diz “*eu parei porque achei que não precisaria mais dele*”, porém há 6 meses ela esteve internada com um quadro de pneumonia, e sua condição sorológica piorou o quadro, obrigando o seu retorno ao tratamento.

Ao longo dos anos, a doença passou a ser entendida como crônica. Uma vez sem cura, a pessoa precisará conviver continuamente com ela, além de necessitar do acompanhamento de profissionais de saúde especializados. Por conta disso, essas pessoas passaram a se ocupar das dificuldades de viver com esse diagnóstico no dia a dia, conciliando consultas médicas,

exames e uso de medicação com trabalho, família, amigos, lazer, amores, vida sexual e reprodutiva (NASCIMENTO, 2013, p. 16).

Essa visão que a sociedade tem das pessoas com HIV/AIDS torna difícil o diagnóstico, a prevenção e o tratamento também, pois, mesmo o governo disponibilizando uma política de acesso nacional ao diagnóstico e tratamento, muitos chegam atrasados para procurar os serviços de saúde, uns pelo medo do diagnóstico positivo e outros por medo da discriminação (NASCIMENTO, 2013).

Gráfico 07 – Entrevistados que já desenvolveram a doença



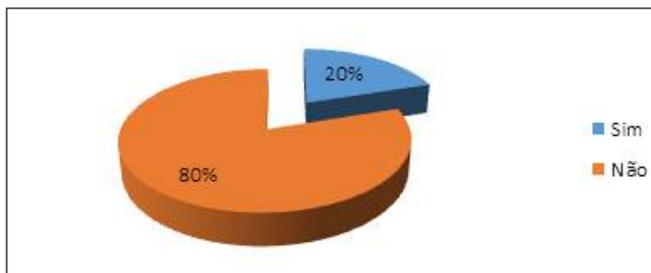
Fonte: ANTUNES, 2014.

Todos os entrevistados já desenvolveram a doença; um dado que se torna relevante é que aos pacientes até dezembro de 2013 somente era ofertado o tratamento antirretroviral, para pessoas que já tivessem desenvolvido a AIDS; os demais soropositivos que ainda não haviam desenvolvido a doença não tinham direito à possibilidade de iniciar um tratamento. O Ofício Circular n°. 156/2013 – Departamento de DST-AIDS e Hepatites Virais/ Secretária de Vigilância em Saúde/ Ministério da Saúde dispõe no item 2 sobre as novas diretrizes terapêuticas:

2. Dentre as principais novidades do PCDT, destacamos a recomendação de que o início da terapia antirretroviral seja estimulado para todas as pessoas que vivem com HIV, independente de nível de CD4, na perspectiva não apenas da melhoria da qualidade de vida, mas também da redução da transmissão do HIV (MINISTÉRIO DA SAÚDE, OFÍCIO CIRCULAR 156/2013).

Esse levantamento torna-se interessante, pois, observando que nenhum dos entrevistados tem o diagnóstico há menos de 1 ano, o que podemos sinalizar é esta normativa ainda é pouco conhecida.

Gráfico 08 – Entrevistados que trabalham



Fonte: ANTUNES, 2014.

O gráfico acima representa a porcentagem dos entrevistados que possuem uma vida ocupacional ativa, que representam apenas 20% dos entrevistados que possuem uma ocupação profissional; 80% dos entrevistados não trabalham.

Na visão de Albornoz (1992), o homem em razão de sobreviver e realizar-se criou instrumentos para alcançar seus objetivos. Ela traz o trabalho como sendo a aplicação de forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim; atividade coordenada de caráter físico ou intelectual; exercício dessa atividade como ocupação permanente, ofício, profissão.

O trabalho era visto como o contrário do lazer, e este como atividade liberatória da autoridade e da concepção do dever. O lazer autêntico envolve autonomia do indivíduo sobre o tempo a ele dedicado. Por outro lado, o trabalho restringe a autonomia e significa conformidade com necessidades primárias de sobrevivência e luta contra o ambiente no qual o homem vive (MOTTA, 2000, p. 187).

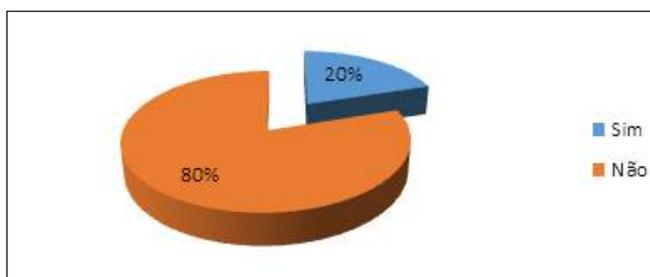
O entrevistado 02 trabalha como pintor autônomo e diz que a doença em nada interfere; acredita que por sua ocupação ser autônoma isto colabore para essa não interferência; diz que já contou em alguns lugares que trabalhou e não teve um tratamento diferente.

Os demais, que representam 80% dos entrevistados, nenhum deles acredita que a doença seja a propulsora deste fato. A entrevistada 01 diz que mesmo antes de ter o diagnóstico tinha dificuldades em encontrar emprego e acredita que isso se deva à baixa escolaridade; ela relata receber um auxílio da Previdência Social e vive com este dinheiro.

O entrevistado 3 relata que há 6 anos já é aposentado, mas que anteriormente à sua aposentadoria ele trabalhava, mas nunca informou as empresas sobre a sua condição sorológica.

A entrevistada 4 sempre trabalhou por dia e hoje, com seu esposo preso, recebe o auxílio reclusão, e por este motivo não trabalha. A entrevistada 5, desde que seus pais faleceram ela cuida do irmão que tem uma deficiência e até hoje não teve nenhuma ocupação profissional.

Gráfico 09 – Entrevistados que relataram ao seu local de trabalho sua condição sorológica



Fonte: ANTUNES, 2014.

Analisando-se o gráfico acima, podemos mensurar que 20% dos entrevistados contaram sobre sua condição sorológica no seu local de trabalho e 80% não relataram, isso muito provavelmente se deve ao risco de discriminação e estigmas ainda muito presentes nesses contextos.

O portador do vírus tem o direito de manter em sigilo a sua condição sorológica no ambiente de trabalho, como também em exames admissionais, periódicos ou demissionais. Ninguém é obrigado a contar sua sorologia, senão por força da lei (DST/AIDS/HEPATITES VIRAIS, 2014).

A lei, por sua vez, só obriga a realização do teste nos casos de doação de sangue, órgãos e esperma. A exigência de exame para admissão,

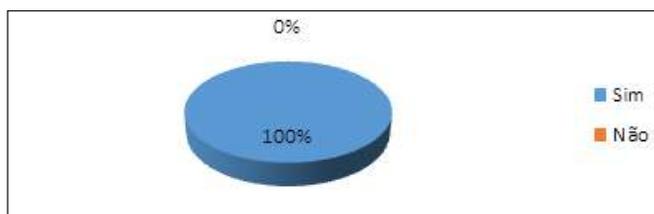
permanência ou demissão por razão da sorologia positiva para o HIV é ilegal e constitui ato de discriminação. No caso de discriminação no trabalho, por parte de empresa privada, recomenda-se registrar o ocorrido na Delegacia do Trabalho mais próxima (DST/AIDS/HEPATITES VIRAIS, 2014, p.1).

A Organização Internacional do Trabalho - OIT (2014) apresenta uma série de recomendações sobre o HIV e a AIDS e com relação a discriminação traz o seguinte parágrafo:

10. O estado sorológico de HIV, real ou suposto, não deveria ser motivo de discriminação para a contratação ou manutenção do emprego, ou para a busca da igualdade de oportunidades compatíveis com as disposições da Convenção sobre Discriminação (Emprego e Ocupação), de 1958 (OIT, 2014, p. 2).

O autor reforça o posicionamento de que não deve existir discriminação devido à condição sorológica da pessoa, e que nos termos da Lei afastamentos que possam ocorrer devido a tratamentos e cuidados com a saúde deverão ser tratados como qualquer outra doença, levando em consideração a convenção trabalhista vigente na organização (OIT, 2014).

Gráfico 10 – Entrevistados que relataram para a família sobre sua condição sorológica



Fonte: ANTUNES, 2014.

Este tópico foi um ponto muito interessante das entrevistas realizadas, pois 100% dos entrevistados relataram - que sim - a família sabe sobre a sua condição sorológica, porém quando questionados sobre qual a reação da família ao saber do diagnóstico quatro deles dizem que a família sabe na verdade é uma pessoa ou duas no máximo que sabem e não por elas terem contado, mas por outro meio, por exemplo, estavam acompanhando a paciente quando lhe foi dado o diagnóstico.

Nessa perspectiva, o Ministério da Saúde (2012) destaca o impacto que o diagnóstico de HIV/AIDS causa não só com ele que recebe como também para as pessoas com quem este decide compartilhar, seja com a família, amigos, etc.

A nova realidade traz à tona questões difíceis e mobilizadoras, repletas de medos, preconceito, discriminação, dúvidas relacionadas ao significado do diagnóstico, transmissão, tratamento, morte e, muitas vezes revelações sobre a própria sexualidade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012, p. 45).

É importante salientar que partilhar ou não o diagnóstico é uma escolha de cada um, e vários aspectos como confiança e afetividade irão contribuir para que as pessoas que estão vivendo com HIV/AIDS decidam se irão ou não dividir uma questão tão pessoal e delicada como esta (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012).

A entrevistada 1 diz que sua mãe e irmã sabem desde o início, pois obteve o diagnóstico quando estava grávida do seu último filho e teve que fazer os exames de rotina; sua mãe e irmã precisaram ser avisadas pois ela necessitaria de cuidados especiais na gestação e recentemente seu filho de 18 anos de idade soube quando ela precisou ser internada; segundo a entrevista, a família não esboçou reações nem positivas e nem negativas.

O entrevistado 3 diz que somente pai e a mãe dele sabem; ele nunca foi casado e ainda mora com eles; diz que a única coisa que eles insistiram muito era em saber quem havia o infectado com o vírus, mas o entrevistado informa ele diz que nem ele mesmo sabe quem pode ser; no restante diz que continuou tudo igual.

A entrevistada 4 relata que seu irmão e cunhada sabem da sua condição sorológica porque são os que cuidam dela quando há a necessidade. Nem suas filhas sabem sobre a condição sorológica dela; diz que não conta porque sabe que elas não gostam do padrasto e se souberem a situação ficará pior; então, prefere que elas não saibam porque irão brigar com ela e se afastar ainda mais.

A entrevistada 5 relata que sua tia sabe porque estava junto quando ela teve o diagnóstico e diz que sua reação foi péssima, *“ela ficou desesperada, e saiu falando para um monte de gente, que não podiam ficar perto de mim, que não podiam tomar chimarrão lá na minha casa”* - nesta fala da entrevistada pode-se perceber o preconceito e

a falta de conhecimento das pessoas sobre a doença e suas formas de contágio.

Ela cita também que seu namorado precisou ser informado, pois tinha grandes chances de também estar infectado com o vírus e, assim como ela citou anteriormente, ele entrou em depressão após saber do fato, porém perdoou a traição e estão juntos novamente.

O entrevistado 3 diz que todos sabem sobre sua condição sorológica, e que não tem nenhum tipo de problema com isso; ele diz que quando foi fazer os exames tinha certeza que daria positivo devido à vida que levava antes, pois é usuário de drogas e sabe que compartilhou várias vezes as seringas e também pelas mulheres com quem já tivera relações sexuais.

Diz que hoje conseguiu largar as drogas pesadas e só usa maconha; sua companheira também tem AIDS, *“eu não incomodo ninguém, trabalho e ganho meu dinheirinho, uso maconha pra relaxar e ficar mais tranquilo”*.

Acredita-se nas relações familiares como um ponto importante para a adesão das PVHA (pessoas que vivem com HIV/AIDS) ao tratamento e aos cuidados necessários. Existem várias definições e configurações diferentes no sentido de se compreender uma constituição familiar. O Ministério da Saúde (2012, p.46) ressalta que: “Mais do que definições legais, é necessária a adoção de conceitos de família que contemplem categorias como a subjetividade, complexidade e diversidade dos vínculos afetivos que fazem parte do cotidiano das PVHA”.

Considerando que nem sempre são os laços de filiação e/ou consanguinidade que definem o relacionamento entre os membros de uma família, a apresentação de outros conceitos torna-se importante para que os profissionais possam balizar suas ações. Na teoria dos Sistemas, o conceito de família diz respeito a “[...] um tipo especial de sistema, com estrutura, padrões e propriedades que organizam a estabilidade e mudanças”. É considerada como uma pequena sociedade humana, cujos membros têm contato direto, laços emocionais e uma história compartilhada (MINUCHIN apud MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012, p.46).

Nessa perspectiva entende-se que família pode ser vista como um grupo de pessoas unidas por laços, sejam eles de consanguinidade, afinidade, aliança ou convivência.

Com relação à interferência negativa da doença nas relações familiares e sociais, o entrevistado 2 relata que as pessoas se afastaram dele; ele diz: “elas têm medo porém considero normal porque quando não tinha a doença eu também tinha medo acreditava que se eu encostasse na pessoa, ou tomasse água no mesmo copo que elas eu já me contaminaria”

Ainda em seu discurso o entrevistado ressalta: “*elas se afastaram de mim, mas não poderia ser diferente, eu era um drogado que se precisasse eu roubava, eu batia quem não se afastaria, até você se fosse minha mãe iria querer se afastar de mim*” - este relato ele deu ao responder se ele sentiu que as pessoas se afastaram dele; pode-se perceber em suas palavras a compreensão da realidade.

Respondendo esta mesma pergunta, a entrevistada 01 diz que não interferiu em sua relação familiar e que amigos e conhecidos não sabem; logo, não teve problemas relacionado a esse fator.

O entrevistado 3 relata que somente seus pais sabem sobre sua condição sorológica e que os demais não sabem. Ele relata que: “*eu não conto para ninguém porque sei que eles (amigos) iriam me abandonar*”.

A entrevistada 4 diz que praticamente ninguém sabe, logo não teve problemas, e como ela comentou na pergunta anterior ela não conta nem para suas filhas, “*elas já meio que me abandonaram quando decidi me casar novamente; elas nunca aprovaram ele; imagine se souberem disso, iriam me destratar e se afastar mais*”.

A entrevistada 5 diz que não contou para as pessoas: “*acredito que o preconceito ainda seja muito forte e não quero que fiquem comentando sobre isso, assim como fez minha tia*”.

Quando questionados sobre a forma com que adquiriram o vírus, dois dos entrevistados o 1 e o 3 dizem não saber qual foi a via de transmissão pela qual se infectaram.

Já o entrevistado 2 diz saber que foi através de relação sexual sem proteção e compartilhamento de seringa; tem consciência que seus atos o levaram a isso, mas o entrevistado não demonstra melancolia devido a sua condição sorológica; pelo contrário, em todos os seus discursos demonstra aceitação da doença.

A disseminação do HIV deve-se ao ato de compartilhar seringas, agulhas e drogas, muito frequente nessa população. O ritual de compartilhar

equipamentos e drogas sempre foi considerado um hábito na cultura desse grupo. Mais recentemente, também a transmissão sexual do HIV tem sido considerada um importante fator na disseminação do vírus entre usuários de drogas injetáveis. Esta forma de transmissão torna-se evidente ao analisarmos estudos que revelam que 80% a 90% dos usuários de drogas injetáveis têm vida sexual ativa (HART et al., 1989 apud MALBERGIER, 2000, p. 5) e que o uso de preservativos nesta população é pouco frequente (DARKE et al., 1990 apud MALBERGIER, 2000, p. 5).

Este paciente chamou muito a atenção da entrevistadora, pois em vários momentos ele dizia que não “*achava nada*”, ele “*sabia, tinha certeza*” do que estava falando, por vezes surpreendeu com palavras rebuscadas. E durante sua fala sobre a forma de contágio relata que uma das formas foi o uso compartilhado de seringas; quando questionado sobre como ele teria conseguido largar das drogas “*pesadas*”, ele mencionou que foi através da religião - ele sempre estudou muito sobre o budismo e aprendeu muito sobre corpo e mente. E isso o ajudou a se libertar das drogas pesadas; ele hoje usa somente maconha que o ajuda relaxar e não incomoda ninguém com isso.

Quando Buda foi solicitado a sintetizar sua doutrina numa única palavra, ele disse “*consciência*”. Este é um livro sobre consciência. Não a consciência de algo em particular, mas a consciência em si – estar desperto, alerta, em contato com o que de fato está acontecendo. É sobre contar com a experiência imediata deste momento presente. Não é sobre crença, doutrina, fórmulas nem tradição. É sobre a liberdade da mente (HAGEN, 2000, p.13).

A entrevistada 4 diz que sabe que foi através da relação sexual com seu esposo; diz ter a confirmação disso porque quando passou mal e foi ao médico seu esposo já estava recluso; após sair seu diagnóstico positivo para o vírus HIV, a vigilância já entrou em contato com o presídio de Caçador/SC para solicitar exames no seu cômputo.

Após os exames do esposo (preso), foi constatado que ele também tem HIV positivo e que a contagem de linfócitos T-CD4 no sangue estava muito mais baixa que os dos exames dela, o que para ela indica que ele se infectou antes dela.

Nessa perspectiva, Varella (2014) informa que os linfócitos fazem parte no nosso sistema imunológico; eles se subdividem em NK, T e B.

Os linfócitos NK fazem parte da defesa imediata do corpo: são células grandes que atuam principalmente contra células cancerígenas e infecções virais. Os linfócitos T protegem contra vírus, fungos e bactérias e são responsáveis por diferenciar as células do organismo de corpos estranhos; qualquer distúrbio na sua função de reconhecer o antígeno pode causar uma doença autoimune. Já os linfócitos B têm a função de produzir os anticorpos que atuam no reconhecimento e destruição do antígeno: estimulados e convocados pelos linfócitos T, são responsáveis por desenvolver a chamada memória imunológica (VARELLA, 2014, p.1).

E a entrevistada 5 disse que foi quando se envolveu sexualmente com um outro homem que não seu namorado; ela disse que esse homem era casado e que saíram algumas vezes; ela não conversou com ele sobre ter sido infectada com o vírus pois não o viu mais.

Os entrevistados foram questionados sobre se tiveram dificuldades após o diagnóstico. Os entrevistados 1 e 3 disseram não ter tido dificuldades e que continuou tudo da mesma forma como era antes de terem o diagnóstico, o que poderia sinalizar uso de mecanismos de defesa.

Mecanismos de defesa são processos mentais inconscientes usados para afastar a ansiedade. Empregando mecanismos de defesa específicos, as pessoas respondem de maneira característica a situações que podem desencadear lembranças ou sentimentos desagradáveis. [...]. Os mecanismos de defesa característicos do paciente podem afetar intensamente a relação médico-paciente. Reconhecer o uso de mecanismos de defesa por um paciente pode orientar intervenções e diminuir reações negativas em relação a este paciente (KAY, TASMAN, 2002, p. 8).

O entrevistado 2 trouxe uma queixa sobre o tratamento médico que teve no início - disse que se sentia como uma máquina; explicou que os médicos pegam as pessoas com AIDS e acham que todos são iguais, todos que recebem o mesmo tratamento. Ele não faz uma avaliação individual e cada caso é um caso diferente e aquilo que funciona para um, funciona para todos. E esse tipo de tratamento o deixa muito bravo, “*sou um ser humano e não uma máquina*”.

Os autores Pelisoli et al (2014) ressaltam que a humanização é percebida como uma valorização dos indivíduos que fazem parte do processo de produção da saúde, é ser o protagonista e compartilhar da responsabilidade, é fazer parte do coletivo.

O acolhimento é um dispositivo de humanização que busca favorecer a construção de relações de confiança e de compromisso entre as equipes e os serviços, possibilitando avanços na aliança entre usuários, trabalhadores e gestores (BRASIL, 2009b apud PELISOLI et al., 2014 p. 226).

O entrevistado ainda traz uma reflexão que pelo tom de sua fala o perturba muito - ele questionou a entrevistadora sobre se ela acreditava que realmente não tinham achado a cura para a AIDS. Ele tem certeza que já acharam, afirmando diz: *“você acredita que com todos os cientistas e laboratórios e tudo mais que existe eles não iriam conseguir achar a cura pra isso (AIDS), eu tenho certeza que acharam só que para o mundo é mais lucrativo não descobrirem a cura, porque imagine quanto que os laboratórios não ganham por toda essa medicação”*.

A reflexão deste usuário reflete as indagações que muito provavelmente muitos deles também apresentam, e por mais que eles digam que aceitam e lidam bem com a situação, estes questionamentos e certas revoltas com a falta de retorno de seus questionamentos os preocupam.

A entrevistada 4 diz que quando ficou sabendo quis cometer suicídio, sumir ou pelo menos ir embora da cidade; ficou muito nervosa com o diagnóstico; ela se acalmou um pouco quando começou a frequentar uma igreja e hoje após ter se apegado à religião, consegue aceitar e viver melhor.

Nesse contexto, o autor Galvão (1997, p. 107) observa que o aparecimento da AIDS no Brasil propiciou o surgimento de manifestações de diferentes tipos, o que ele atribui parte delas às diversas tradições religiosas: *“artigos na grande imprensa ou nas suas publicações internas, realização de seminários e a formação de grupos de reflexão, atuação assistencial”*.

Apesar de haver discordância de algumas religiões com os métodos científicos de prevenção, *“não há dúvida de que a AIDS, em vários aspectos, fez com que as diferentes tradições religiosas repensassem as suas práticas tradicionais de serviço, assistência, tratamento e apoio espiritual”* (GALVÃO, 1997, p. 111).

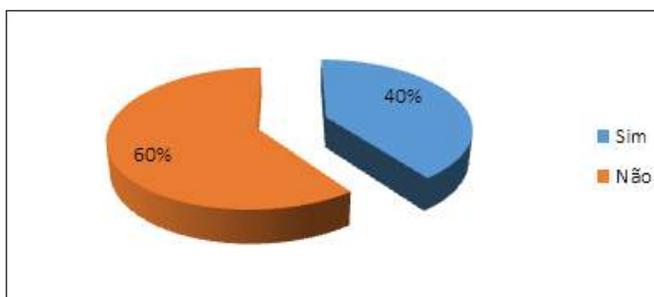
A entrevistada 5 diz que além de ter piorado o seu quadro de depressão que tinha sido desencadeado pela morte de seus pais, ainda teve muitas dificuldades com relação aos remédios, pois teve muita ansia e enjoo e que fora difícil a adaptação do organismo dela aos medicamentos.

Na visão de Sprinz (1999, p. 70), o iniciar ou não o tratamento é a decisão mais difícil. O autor chama a atenção de que ao prescrever o tratamento “não se pode apenas pensar na fisiopatogenia da doença e em suas consequências”. Nessa perspectiva também deve ser levada em consideração a “facilidade do uso dos medicamentos, o tempo total do tratamento e, principalmente, a vontade e a motivação da pessoa”.

O início é a fase na qual o paciente precisa de maior suporte e segurança. O médico, sempre que possível, deve ficar a seu lado. O paciente geralmente apresenta leve intolerância gastrointestinal e sintomas subjetivos que usualmente passam com o tempo. Exames de controle para avaliar a toxicidade do tratamento devem ser realizados nos primeiros 10 a 14 dias, 1 mês, 3 meses e, após, a cada 4 meses se não houver intercorrências (SPRINZ, 1999, p. 77).

É importante frisar que o objetivo do tratamento com antirretrovirais é a diminuição viral máxima e duradoura. Segundo o autor ressalta novamente é que a chave para o alcance desse objetivo é o acompanhamento do tratamento (SPRINZ, 1999).

Gráfico 11 – Entrevistados que já tiveram acompanhamento psicológico após diagnóstico



Fonte: ANTUNES, 2014.

Neste gráfico pode-se observar que mais da metade dos entrevistados não tiveram nenhum tipo de acompanhamento psicológico após o diagnóstico, ou seja, 60% não tiveram acompanhamento e nem oferta de tratamento e 40% tiveram acesso ao tratamento psicológico.

Desses 60% que relataram não ter tido acompanhamento psicológico, um deles, o entrevistado 2, demonstrou uma confusão

sobre o papel do psicólogo e do psiquiatra, pois no início ao responder a questão sobre ter tido acompanhamento psicológico ele deu um a resposta afirmativa, e quando questionado, sobre como tinha sido para ele, ele faz o seguinte relato: *Eu não gostei pois eu entrei lá bem, em paz e tranquilo, daí lá eles me deram um momento de medicamento, e sai de lá, tonto sabe, achando que a qualquer momento iria cair, era como se o mundo estivesse me engolindo, horrível*”, nesse momento a estagiária explicou que ele estava cometendo um erro pois psicólogo não dá e nem receita medicamento, e que ele provavelmente foi atendido por um psiquiatra, que é um médico com especialização.

O psiquiatra é um profissional da medicina que após ter concluído sua formação, opta pela especialização em psiquiatria [...] Ele é apto a prescrever medicamentos, habilidade não designada ao psicólogo. Em alguns casos, a psicoterapia e o tratamento psiquiátrico devem ser aliados. O psicólogo tem formação superior em psicologia, ciência que estuda os processos mentais (sentimentos, pensamentos, razão) e o comportamento humano. No decorrer do curso a teoria é complementada por estágios supervisionados que habilitam o psicólogo a realizar psicodiagnóstico, psicoterapia, orientação, entre outras (LOPES, 2014, p. 1).

As entrevistadas 1 e 5 disseram ter passado por psicoterapia, a entrevistada 1 fez acompanhamento após receber o diagnóstico de HIV positivo e a entrevistada 5 já fazia anteriormente, pois entrou em estado de depressão após o falecimento de seus pais.

É importante ressaltar que as políticas públicas relacionadas ao campo da AIDS desde seu início incluíram a atuação de psicólogos nas equipes multidisciplinares. Na implementação do SUS, a atuação do psicólogo se deu pela integralidade que é um dos três princípios doutrinários do SUS - aqui o objetivo é a atenção integral à saúde (CREPOP, 2008).

No planejamento das políticas e dos programas os psicólogos sempre fizeram parte dos grupos de diálogo ficando claro a importância do papel do psicólogo durante a elaboração, execução e avaliação das ações provenientes das diretrizes dos programas voltados para a saúde da população (CREPOP, 2008).

As ações desenvolvidas devem estar pautadas não somente nos aspectos técnicos e científicos da profissão, mas também em princípios ético-políticos que visem a garantir a atenção à saúde de todos, principalmente em relação às populações mais vulneráveis; o diálogo com outras disciplinas/saberes, a defesa dos direitos humanos, a luta contra todo e qualquer tipo de discriminação social e o respeito aos princípios éticos na relação profissional-usuário de saúde são igualmente fundamentais (CREPOP, 2008, p. 19-20).

Ressalta-se que, para se estabelecer nas políticas públicas e no campo da AIDS, a Psicologia necessita conhecer as políticas e buscar dentro da equipe multidisciplinar outros profissionais de saúde com diferentes conhecimentos que possam atuar no planejamento e execução de ações para que se atenda o objetivo de atenção integral à saúde.

De acordo com o que nos traz o CREPOP (p. 20, 2008), os princípios que norteiam o trabalho do psicólogo, como se encontra citado no art. 1º do Código de Ética profissional, estão contidos no seguinte enunciado: “O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desse trabalho foi o de conhecer o contexto de vida das pessoas que vivem com HIV/AIDS, pois é um assunto que gera ainda muita polêmica devido à falta de conhecimento da sociedade em geral. O interesse acadêmico surgiu em poder ouvir estas pessoas e saber se, além do tratamento com medicamentos, também lhes é oferecido o tratamento psicológico.

A vigilância epidemiológica de Caçador ainda não tem o serviço de Psicologia em sua equipe multidisciplinar; integrantes da própria equipe relatam estar fazendo projetos e solicitando um profissional da Psicologia, para poder oferecer maior suporte aos pacientes que obtiverem diagnóstico de qualquer doença atendida pela vigilância, em especial para as pessoas com HIV/AIDS, pois a partir das entrevistas pode-se evidenciar duas entrevistadas que mencionam períodos de depressão e até mesmo ideias suicidas.

Durante as entrevistas, ficou visível também o quanto elas ainda se escondem e têm medo de que sua nova condição sorológica fique exposta. Fica patente que eles sofrem sim com o diagnóstico de HIV/

AIDS, porém este parece passar a ser um problema secundário na medida em que o principal problema se torna o preconceito com relação ao atendimento na saúde pública.

Pode-se perceber que, quando questionados se já fizeram psicoterapia ou não após o diagnóstico que a maioria deles não tem muita clareza do papel do psicólogo e como este profissional poderia auxiliá-los com relação ao enfrentamento de seus temores, relações familiares, amorosas, e inclusive na melhoria da qualidade de vida.

Também ficou evidente o uso de mecanismos de defesa pelas pessoas que vivem com HIV/AIDS - algumas tentavam afirmar estar tudo bem e que já tinham aceitado sua condição sorológica e toda a gama de problemas que surge com esse diagnóstico, porém não contam a ninguém: dizem não saber a forma de transmissão.

Após realização desta pesquisa, percebeu-se a real necessidade da efetivação de um número maior de investigações científicas voltadas à compreensão do fenômeno aqui estudado. Há muito ainda a ser desvendado em relação à vida das pessoas que vivem com HIV/AIDS - novas pesquisas poderão contribuir para a disseminação de uma cultura de inclusão social e respeito à vida. Cabe à Psicologia a missão de contribuir para que as pessoas que vivem com HIV/AIDS se sintam iguais no contexto das relações sociais e no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho?** São Paulo: Brasiliense, 1992.

BATISTA, Rodrigo S. & GOMES, Andreia P. **AIDS: conhecer é transformar.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BLOUIN, Claude B. **AIDS: informação e prevenção - imprensa e medicina em busca de respostas.** São Paulo: Summus, 1987.

CREPOP. CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS. **Referências técnicas para a atuação do(a) psicólogo(a) nos programas de DST e AIDS Conselho Federal de Psicologia (CFP).** Brasília: CFP, 2008.

DELOYA, Daniel. **Depressão.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DST. AIDS. Hepatites Virais. **Sigilo no Trabalho.** Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/no-trabalho>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

GALVÃO, J. **AIDS no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1997.

HAGEN, Steve. **Budismo**: claro e simples. São Paulo: Pensamento – Cultrix, 2000.

KAY, Jerald & TASMAN, Allan. **Psiquiatria**: Ciência Comportamental e fundamentos clínicos. São Paulo: Manole, 2002.

LOPES, Patricia. **A diferença entre Psiquiatra, psicólogo e psicanalista**. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/curiosidades/psiquiatra-psicologo-psicanalista.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

MALBERGIER, André. **AIDS e Psiquiatria**: um guia para os Profissionais de Saúde. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

Ministério da Saúde. **Atenção em Saúde Mental nos serviços especializados em DST/AIDS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

Ministério da Saúde. Ofício circular 156/2013. **Assunto**: Protocolo Clínico e diretrizes terapêuticas para manejo da infecção pelo HIV em adultos. Brasília, 2013.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea**: A ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 2000.

NASCIMENTO, Vanda L. V. O papel do psicólogo nos cuidados com os portadores de HIV/AIDS. **Grandes temas do conhecimento - Psicologia**, São Paulo, n. 5, p. 15-17, 2013.

OIT. **Recomendação sobre o HIV e a AIDS e o mundo do trabalho**. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/recomenda%C3%A7%C3%A3o-sobre-o-hiv-e-aids-e-o-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

PELISOLI, Cátula et al. **Acolhimento em saúde**: uma revisão sistemática em periódicos brasileiros. v.31, n.2, São Paulo: Campinas, 2014.

SANTA CATARINA. **A Epidemia de AIDS em Santa Catarina**. Disponível em: <www.dive.sc.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2014.

SPRINZ, Eduardo. **Rotinas em HIV e AIDS**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VARELLA, Drauzio. **Linfócitos**. Disponível em: <drauziovarella.com.br/corpo.humano/linfocito/>. Acesso em: 17 nov. 2014.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA

Considerations about ethics

Claudemir Aparecido Lopes¹

RESUMO

Uma pesquisa que envolva a temática da ética deve considerar como pressuposto a investigação sobre seu conceito, delineando seu campo de aplicação e realizando abordagem das doutrinas éticas consideradas mais importantes na história ocidental. Nessa investigação far-se-á uma análise de teorias éticas desde a antiguidade grega até as atuais, utilizando-se obras literárias no campo da ética. O ponto de partida desta investigação foi um estudo descritivo, com investigação bibliográfica sobre a ética geral e suas principais correntes filosóficas. Estudamos a ética aplicada, a metaética e a ética normativa. Essa última se divide em teleológica e deontológica. Objetivou-se no artigo a reflexão sobre as várias linhas éticas e seus posicionamentos de modo didático e reflexivo. Aprofundou os conceitos éticos da ética normativa e não se enfatizou o estudo sobre a ética aplicada e a metaética. Concluimos que, não obstante as mais variadas correntes éticas na história, todo comportamento ético visa o bem comum e garante o futuro das gerações, primando pela liberdade, dignidade e integridade de cada indivíduo em sociedade.

Palavras-chave: Ética. Metaética. Ética normativa. Ética deontológica e teleológica.

ABSTRACT

A research involving ethics should consider as a presupposition the investigation of its concept, outlining its field of application and approaching the ethical doctrines considered most important in Western history. In this investigation it will be made an analysis of ethical theories from the Greek antiquity to the present ones, using literary works in the field of ethics. The starting point of this research was a descriptive study

1 Professor no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. Graduado, pós-graduado e mestre em Filosofia. Atua como supervisor Educacional na UNIFEBE. E-mail: lopesk@unifebe.edu.br

with bibliographical research on general ethics and its main philosophical currents. We study applied ethics, metaethics, and normative ethics. The latter is divided into teleological and deontological. The objective of the article was to reflect upon the various ethical lines and their positions in a didactic and reflective way. We deepened the ethical concepts of normative ethics and did not emphasize the study of applied ethics and metaethics. We conclude that, despite the most varied ethical currents in history, all ethical behavior aims at the common good and guarantees the future of the generations, emphasizing the freedom, dignity and integrity of each individual in society.

Keywords: Ethics. Metaethics. Normative ethics. Deontological and teleological ethics.

INTRODUÇÃO

Em razão da diversidade de uso, a ética tem sido interpretada de uma maneira indiscriminada, e não raras vezes, deturpada em seu legítimo significado. Seu real objeto de estudo, bem como qual a natureza de suas investigações e reflexões no âmbito do discurso filosófico, é a moralidade. Assim, a ética é a ciência da moral.

Aqui caracterizamos a moral como um conjunto de regras que orientam o comportamento social. A moral tornou-se um termo genérico que envolve preceitos e sanções sociais, que apresentam os desejos através dos quais indivíduos de determinada sociedade planejam conduzir suas vidas.

No cumprimento da moralidade há uma justificação social, onde a mesma deve garantir que o comportamento dos indivíduos de uma comunidade siga por determinada direção, pois toda norma moral corresponde a interesses e necessidades sociais.

Uma das questões chave na discussão sobre a moral é o discernimento do quanto ela está imbricada no mundo da religiosidade. A moral tem mesmo suas raízes nos valores religiosos. É muito comum a similaridade de conceitos e pressupostos entre estas duas ‘categorias’ da humanidade. No entanto, diferentemente dos anos anteriores ou até próximos ao início da era cristã, na atualidade a moral tende a estar cada vez mais desarraigada dos pressupostos religiosos; não obstante, tanto a moral como as teorias religiosas fazem defesas comuns em direção à dignidade humana e à vida comunitária. Ambas com defesas de muitos valores em comum.

No mundo antigo, toda a compreensão humana passava necessariamente pelo reconhecimento e aval da visão religiosa de mundo. A vida inteira das pessoas era comandada pela força da crença religiosa, desde o nascimento até a morte. As decisões sobre as atitudes humanas, tanto as certas quanto as erradas, eram equiparadas às concepções éticas na medida em que alcançavam consonância plena com os preceitos religiosos.

Segundo Comparato (2006), o vínculo familiar dos povos antigos, que deram origem à civilização greco-latina, fundou-se na religião. A religião explica o caráter patriarcal da família antiga. Do mesmo modo a vida da cidade, pois não havia um único ato da vida pública em que não se fizesse intervir os deuses. “[...] Como se vivia da ideia de que os deuses tanto eram protetores excelentes quanto inimigos cruéis, o homem não ousava proceder sem estar seguro de que eles lhe eram favoráveis” (COMPARATO, 2006, p. 51).

Para Vaz (1999), a religião é uma das formas principais de expressão da vida do *ethos*.² O homem, sendo um ser social, realiza sua existência no encontro com os demais seres humanos, assim existindo e coexistindo, tendo consciência de que todas suas ações e decisões afetam outras pessoas, (contrariando a concepção ética liberal) surgindo assim, naturalmente, a necessidade de existir regras que norteiem e harmonizem essa relação.

“A palavra ‘ética’ relaciona-se com ‘*ethos*’, que do grego significa hábito, modo de ser, caráter, tendo vários sentidos relacionados” (MAUTER, 2005).

Ética é a disciplina que procura responder questões do tipo “o porquê julgamos que uma ação é moralmente correta ou não”, e “quais são os critérios que levam a esse julgamento”. Baseando-se em tal definição, há várias respostas que veem ao anseio de tais questionamentos. Uma ação pode ser considerada correta se a mesma visa o bem de todos. Esta determinação é obtida a partir de cada corrente ética (BORGES; DALL’AGNOL; DUTRA, 2002).

2 Ethos entendido como as dimensões comportamentais e valorativas com referência à vida moral incipiente. Refere-se, portanto, aos costumes e tradições próprios de um povo. Descreve também um conjunto de hábitos e crenças característicos de cada comunidade humana.

“No seu sentido de maior amplitude, a ética deve ser compreendida como a ciência da conduta humana perante o ser e seus semelhantes” (SÁ, 2007, p. 15).

A ética está também intimamente relacionada com o sentimento de justiça social. O preceito ou conceito ético é uma regra aplicável à conduta humana, possuindo duas características essenciais (MOREIRA, 1999):

- a) destina-se à adequação da ação humana ao conceito do bem e do mal, conotando-a como uma ação correta ou não;
- b) pode ser aplicada pelas simples determinação do ser humano, independente de qualquer força externa.

Embora os preceitos éticos sejam regras de conduta, os mesmos não podem ser vistos como leis, pois a atitude ética é uma ação tomada pelo ser humano independente de coação externa, e a lei é uma norma positiva, e possui algumas características, tais como: a) sanção em caso de desobediência da mesma; b) é o resultado de um processo formal de elaboração aprovado pela sociedade ou seus representantes; e c) é atributiva, isto é, significa que cada direito concedido acarreta em um dever a ser cumprido.

Pode haver comportamentos que são classificados como legais e também como éticos, outros somente legais, mas não éticos. E outros ainda podem ser éticos sem respaldo legal (MOREIRA, 1999).

Assim, a ética enquanto ramo do conhecimento tem por objeto o comportamento humano no seio de cada sociedade. O estudo desse comportamento, com o fim de estabelecer os níveis aceitáveis que garantam a convivência pacífica dentro dessas sociedades e entre elas, também constitui o objetivo da ética.

Este artigo se propõe a apresentar as várias correntes éticas surgidas desde o século VI a. C., na Grécia antiga, até as pesquisas dos dias atuais. Pretende contribuir com a discussão do tema ética geral e suas linhas de pesquisa, além de fornecer subsídio para pesquisas posteriores.

A ÉTICA E SUAS RAMIFICAÇÕES

A ética como saber filosófico pode ser dividida em três campos principais de estudo: a metaética, a ética normativa e a ética aplicada.

- a) Metaética: O objeto da metaética, na visão de Borges, Dall'agnol e Dutra (2002), se difere daquele da ética normativa, pois o mesmo não pretende determinar o que deve ser feito, mas investiga a natureza dos princípios morais, levando a indagações sobre o agir correto, se os preceitos defendidos pelas diversas teorias da ética são objetivos e absolutos, tais como: liberdade, justiça, bem, bondade, felicidade, moralidade, entre outros conceitos.

A metaética lida com questões tais como: qual é o estado motivacional de alguém que faz um juízo moral? Que tipo de conexão há entre fazer um juízo moral e agir de acordo com as prescrições desse juízo? E assim por diante. As propostas em metaética são diversificadas e tendem tanto para o realismo (a ideia de que os valores morais existem objetivamente e não dependem de nossas opiniões sobre eles) como para o antirrealismo (defende que princípios morais são meras construções humanas, convenientes para a convivência em sociedade) (BORGES; DALL'AGNOL; DUTRA, 2002).

A ética normativa, para Mauter (2005), tem como objetivo a investigação racional ou uma teoria sobre padrões de comportamento, do que é certo ou errado, do bom e do mau.

O tipo de investigação levantada pela ética normativa e a teoria que daí resulta não descrevem o modo como as pessoas pensam ou se comportam; antes, indica o modo como devem pensar e se comportar. Daí surge o termo ética normativa, pois a mesma formula normas válidas de conduta e avaliação de caráter.

Já a ética aplicada diz respeito à aplicação de princípios extraídos da ética normativa para a solução de problemas do cotidiano, procurando resolver problemas práticos, com os princípios da ética normativa (BORGES; DALL'AGNOL; DUTRA, 2002).

Após um breve estudo das principais correntes éticas, enfatizaremos a ética aplicada nesta pesquisa.

ÉTICA NORMATIVA E SUAS DIVISÕES

As correntes da ética normativa podem ser divididas em duas categorias: a ética teleológica e a ética deontológica. A ética teleológica preocupa-se em determinar o que é correto de acordo com as finalidades que se pretende atingir, já a ética deontológica procura determinar o que

é correto, não segundo a finalidade, mas sim guiando-se pelas regras e normas em que se fundamenta a ação.

ÉTICA TELEOLÓGICA

Suas principais subdivisões são: a ética consequencialista, que se baseia nas consequências da ação, e a ética das virtudes, que considera o caráter individual ou virtuoso do indivíduo.

ÉTICA CONSEQUENCIALISTA

O egoísmo ético e o utilitarismo são as duas principais correntes do consequencialismo. Ambas defendem a ideia de que o ser humano deve agir de forma a produzir consequências boas, no entanto a diferença que consiste entre as duas é que para o egoísmo ético, o ser humano deve agir para seu próprio benefício, enquanto para o utilitarismo, o ser humano deve agir em função do interesse comum.

Pode-se enumerar três posturas típicas do egoísmo ético:

- a) o indivíduo entende que as ações de todos devem convir com seu interesse individual;
- b) o indivíduo age apenas segundo seu interesse individual, sem que a ação ou o interesse de outros seja objeto de sua preocupação ética;
- c) o indivíduo crê que cada pessoa deve sempre agir de acordo com seu interesse próprio [...] (BORGES; DALL'AGNOLLO; DUTRA, 2002, p. 9).

Com as afirmações acima enunciadas, percebe-se que a principal vantagem do egoísmo ético é a facilidade em determinar o próprio interesse, comparando-se com a dificuldade de se determinar o interesse coletivo, ou aquilo que traria maior benefício a todos. O problema que surge com a primeira e a segunda versão é que ambas são benéficas apenas para um indivíduo ou para um grupo de indivíduos, não podendo ser aplicada à humanidade em geral.

O problema com a terceira forma é que, se a mesma estivesse vigente, não comportaria normas ou ações com validade universal, visto que muitas vezes as pessoas têm interesses excludentes.

Se o egoísmo ético assinala que o indivíduo deva agir de acordo com seus interesses próprios, já o utilitarismo assinala que cada indivíduo

deve agir de forma a proporcionar o maior bem ou a maior felicidade para todos que o circunda.

“O utilitarismo [...] propõe que o conceito ético seja elaborado com base no critério do maior bem para a sociedade como um todo [...] a conduta do indivíduo, diante de determinado fato, dependerá daquela que gerar um maior bem para a sociedade” (SILVA et al., 2003, p.15).

Qualquer versão do utilitarismo apresenta pelo menos cinco traços básicos (BORGES; DALL’AGNOLLO; DUTRA, 2002):

- a) considera as consequências das ações para assim estabelecer se as mesmas são corretas ou não;
- b) apresenta uma função maximizadora daquilo que é considerado valioso em si mesmo;
- c) apresenta uma visão igualitária dos agentes morais;
- d) apresenta uma tentativa de universalização na distribuição de bens;
- e) apresenta uma concepção natural sobre o bem-estar.

Certamente um dos méritos do utilitarismo é levar em conta as consequências da ação, pois as mesmas constituem o que entendemos por responsabilidade moral. Quando alguém é responsabilizado por algo, não se considera apenas o ato praticado, mas também o resultado do mesmo.

Questões sobre o valor das consequências para estabelecer a correção das ações, devem evitar, contudo, duas teses absolutistas: “[...] a de que as consequências nunca devem ser consideradas, e a de que as consequências são suficientes para estabelecer o valor moral de um ato” (BORGES; DALL’AGNOLLO; DUTRA, 2002, p. 41).

Para o reformulador do utilitarismo contemporâneo, o pensador inglês, John Stuart Mill, a felicidade é o critério para definir o ato bom. Para Mill a felicidade é a maximização do prazer espiritual e a redução da dor física e psicológica (Mill, 2000).

A felicidade que Mill e os utilitaristas em geral adotam em seu padrão de comportamento, ditando o que é certo, não se fundamenta no próprio agente, mas sim em todos envolvidos.

John Stuart Mill (2002) recomenda alguns meios para que se alcance a utilidade ideal:

- a) As leis e os dispositivos sociais deveriam pôr o quanto possível a felicidade, o interesse de cada indivíduo em harmonia com o interesse coletivo;
- b) a educação e a opinião deveriam usar o poder que possuem para estabelecer no espírito de cada indivíduo a associação entre sua felicidade e o bem de todos.

Assim o homem seria incapaz de conceber uma incoerência entre sua felicidade e o bem geral, e estaria imbuído de um sentimento para a promoção do bem geral, como uma atitude habitual.

O utilitarismo está comprometido com a tese de que deve sempre ser feito o melhor possível, partindo da pressuposição de que se algo é bom, não seria razoável produzi-lo em pequenas porções, pois quanto mais se tiver do que é bom, melhor pra todos. Deve-se lembrar de o que deve ser maximizado não é o nosso próprio bem, mas a maior felicidade para o maior número possível.

Tal função maximizadora do utilitarismo o torna uma teoria ética com certa tendência perfeccionista. Para exemplificar este argumento citamos o pensador grego Aristóteles, para o qual 'se as virtudes constituem a felicidade, as mesmas devem ser desenvolvidas no maior grau possível'. Porém, ninguém pode exigir que todos vivam um grau heroico das virtudes, que todos sejam santos ou heróis.

O princípio da igualdade entre os seres humanos não é a descrição de um fato atual entre os humanos, mas antes é uma prescrição de como nós deveríamos tratar os seres humanos.

Para Singer:

O argumento para estender o princípio da igualdade além da nossa própria espécie é simples, tão simples que não requer mais do que uma clara compreensão da natureza do princípio da igual consideração de interesses. [...] esse princípio implica que a nossa preocupação com os outros não deve depender de como são, ou das aptidões que possuem (muito embora o que essa preocupação exige precisamente que façamos possa variar, conforme as características dos que são afetados por nossas ações). É com base nisso que podemos afirmar que o fato de algumas pessoas não serem membros de nossa raça não nos dá o direito de explorá-las e, da mesma forma, que o fato de algumas pessoas serem menos inteligentes que outras não significa que os seus interesses possam ser colocados em segundo plano (SINGER apud GERALDO, 2002, p. 3).

O princípio da igualdade estabelecido por Singer não significa simplesmente que os fatos demonstrem a situação desejada; ao contrário, trata-se de um verdadeiro dever entre os homens, pois ultrapassa o campo das ideias para atingir o campo da ação, onde a igualdade não somente é objeto de reflexões, mas sim uma realidade concreta.

Outro elemento fundamental da teoria ética utilitarista é a sua efetiva preocupação com o bem-estar dos agentes. A diminuição extrema do sofrimento é um ideal do mais alto valor, por isso o utilitarismo é uma teoria ética que prima pela qualidade de vida e bem-estar dos agentes.

Ao longo do tempo o utilitarismo sofreu inúmeras críticas, entre essas o fato de não possuir uma concepção refinada de valor; e a forma que é utilizada para fornecer a concepção do certo e errado normalmente é diferente das razões aceitas pelas pessoas. Outra suposta desvantagem é o fato de o utilitarismo não reconhecer os direitos humanos (BORGES; DALL'AGNOL; DUTRA, 2002). Essas críticas cabem apenas ao utilitarismo clássico de Jeremy Bentham.³

Todavia Mill reconheceu que existem coisas mais importantes que o prazer, sendo muitas vezes o prazer e a felicidade, frutos do exercício de outras virtudes. Um exemplo utilizado para argumentar a diferença entre o certo e errado, normalmente utilizado na concepção utilitarista, poderia ser o fato de um assassinato não ser aceito por de aumentar a dor e diminuir a felicidade; no entanto, o que é mais aceito seria que ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém independente dos fatos que possam mover o agente (BORGES; DALL'AGNOL; DUTRA, 2002).

A suposta desvantagem, baseada no fato do utilitarismo não reconhecer o valor dos direitos humanos, é derrubada por Mill, pois o mesmo reconhece que a felicidade do agente é importante tanto quanto a felicidade do demais envolvidos (MILL, 2002).

3 Bentham, Jeremy (Ingl.1748-1831), filósofo utilitarista, economista, jurista e advogado. Na versão de Bentham o utilitarismo rejeita o egoísmo, opondo-se a que o indivíduo deva perseguir seus próprios interesses, mesmo à custa dos outros, e se opõe também a qualquer teoria ética que considere ações ou tipos de atos como certos ou errados independentemente das consequências que eles possam ter. O Utilitarismo assim difere radicalmente das teorias éticas que fazem o caráter de bom ou mal de uma ação depender do motivo do agente porque, de acordo com o Utilitarismo, é possível que uma coisa boa venha a resultar de uma motivação ruim no indivíduo (COBRA, 2010).

ÉTICA DAS VIRTUDES

Neste subitem será tratada a ética das virtudes, iniciando com a apresentação do pensador grego Aristóteles.

Aristóteles tem uma perspectiva da virtude como sendo uma faculdade prática, pois não depende necessariamente de conhecimento teórico, mas é construída pelo hábito. É o exercício repetitivo de uma faculdade humana, presente no caráter do homem; é uma segunda natureza conquistada através do esforço pessoal (ARISTÓTELES, 1985).

Para a ética das virtudes a ênfase incide sobre o caráter virtuoso ou bom do homem, e não primeiramente sobre os seus atos e sentimentos, ou sobre as regras e suas consequências.

A virtude supõe uma disposição, um desejo de comportar-se de maneira moralmente correta, isto é, desejando o bem, em contrapartida o vício é uma disposição uniforme e continuada de querer o mal (VÁZQUEZ, 2002).

Porém, um ato moral por si só, de forma isolada, não caracteriza virtuosidade ou não em um indivíduo, da mesma forma uma reação esporádica e isolada não é capaz ou suficiente para determinar seu caráter.

[...] um ato moral isolado (heroico, por exemplo) - por valioso que seja - não é suficiente para falar na virtude de um indivíduo. Dizemos que alguém é disciplinado, generoso ou sincero quando observamos que pratica as respectivas virtudes vezes sucessivas: por isto Aristóteles dizia também que a 'virtude é um hábito', ou seja, um tipo de comportamento que se repete ou uma disposição adquirida e uniforme de agir de um modo determinado. (VÁZQUEZ, 2002, p. 214),

A doutrina desenvolvida por Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco* pode ser considerada o marco inicial da ética das virtudes. Para Aristóteles (1985, p. 11), “[...] o objetivo da ética seria então determinar qual é o bem supremo para as criaturas humanas (a felicidade) e qual a finalidade da vida humana [...]”.

Em Aristóteles (1985) o bem supremo consiste numa condição de bem-estar duradouro, conquistado pela realização da racionalidade humana, que é a finalidade da vida humana. Apenas o desenvolvimento da capacidade racional do homem poderá proporcionar uma vida plena,

e esse desenvolvimento só é possível pela virtude, que é a excelência moral do homem.

Na visão aristotélica:

Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como esse bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais, mas as honrarias, o prazer, a inteligência e todas as outras formas de excelência, embora a escolham por si mesma (escolhê-las-famos ainda que nada resultasse delas), escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através dela seremos felizes (ARISTÓTELES, 1985, p. 23).

Quem escolhe a felicidade, a escolhe por si mesma, pois a mesma é tida como o fim das coisas e não um meio. Ainda para Aristóteles (1985), sendo o homem um ser sociável, a felicidade de cada criatura humana pressupõe a felicidade daqueles que o circundam.

Já o utilitarismo afirma que a felicidade consiste no maior bem para o maior número de indivíduos, e que as ações são corretas proporcionalmente, na medida em que constituem meios adequados para atingir esse fim (BORGES; DALL'AGNOL; DUTRA, 2002). No entanto as virtudes são vistas como meio para se alcançar a felicidade, são desejáveis em sua essência. O seu exercício está ligado ao bem-estar que daí resulta, pois o homem virtuoso pondera suas ações, levantando considerações que delas resultarão.

A felicidade em Aristóteles é entendida como o maior bem que o homem pode alcançar, e identifica-se em viver bem e fazer o bem, mas para isso é necessário ter uma vida virtuosa. Aristóteles divide as virtudes em virtudes morais ou éticas e virtudes do pensamento, chamada de virtudes dianoéticas; as virtudes morais são alcançadas pelo exercício, portanto são virtudes de ação, já as dianoéticas são alcançadas pelo estudo, pelo conhecimento (MARQUES, 2010).

Desde modo o homem vai trilhando o seu caminho em busca da felicidade, buscando o equilíbrio entre a virtuosidade e o vício (escassez), equilíbrio denominado por Aristóteles de “justo meio” (MARQUES, 2010).

Aristóteles pergunta então qual é a melhor forma de vida. Sua indagação encontra a resposta em uma função específica do ser humano, na racionalidade, sendo esta a característica que difere o homem dos outros animais (BORGES; DALL'AGNOL; DUTRA, 2002).

Sendo a racionalidade a função que deve nortear as ações humanas, é a mesma que leva o homem à prática contínua de boas ações, tornando-as bons hábitos. Porém, para Aristóteles (1985) a virtude não pode ser igualada a um mero hábito: ela é fruto da educação e do cultivo de bons hábitos. O estado virtuoso é uma espécie de segunda natureza. “Na verdade, o agir eticamente não implica, apenas, uma harmonia entre razão e sentimentos. Ele exige também, de parte do agente [...] uma vontade moralmente boa (chamada de virtude)” (COMPARATO, 2006, p. 507).

“A liberdade é o pressuposto da ética e a explicação da radical imprevisibilidade do comportamento humano” (COMPARATO, 2006, p. 495). Ainda, o homem é o único ser que combina, em sua vida social, a necessidade física e biológica com os deveres éticos, a sujeição aos fatos naturais com a autonomia de ação.

ÉTICA DEONTOLÓGICA

Segundo a ética deontológica, a análise das consequências de um ato ou comportamento não deve influir no julgamento moral sobre as ações das pessoas (BORGES; DALL’AGNOL; DUTRA, 2002).

“Uma teoria ética recebe o nome de deontológica (do grego *déon*, dever) quando o valor de uma ação não depende exclusivamente das consequências da própria ação ou da regra com a qual se conforma” (LEITE, 2010).

Assim sendo, a teoria deontológica sustenta que o dever em cada caso particular deve ser determinado por regras que são válidas independentemente das consequências resultantes de sua aplicação.

A ética deontológica divide-se em ética intuicionista, ética do discurso, ética do dever e contratualismo moral.

ÉTICA INTUICIONISTA

A ética intuicionista acredita na possibilidade do ser humano ter conhecimento imediato sobre o que é correto ou não. Afirma que intuitivamente o homem possui conhecimento sobre o certo e o errado, sem que haja discussões sobre tais princípios, visto que não é pela razão que indivíduos justificam suas crenças.

“[...] o intuicionista, segue a ideia de que já temos opiniões bem justificadas para utilizarmos nas questões morais tradicionais, faltando apenas sistematizá-las coerentemente” (BONELLA, 2010).

O intuicionismo moral apresenta um ponto favorável, pois o mesmo trata de uma teoria fiel ao fato de que as pessoas normalmente possuem um senso do que é correto ou errado. Em contrapartida surge um ponto negativo, já que tal afirmação impossibilita qualquer argumentação no campo da moralidade, visto que apela à intuição e não à razão (BORGES; DALL'AGNOL; DUTRA, 2002).

Intuir algo é apreendê-lo diretamente, sem necessidade de algum processo de raciocínio, diferente do processo dedutivo, por exemplo. Assim o intuicionismo em ética propõe que, por intuição, podemos reconhecer certas proposições morais como auto-evidentes. Outra característica das doutrinas intuicionistas é a aceitação da autonomia da ética: associada ao realismo ⁴ moral, a tese da autonomia da ética propõe que os fatos morais não podem ser explicados ou reduzidos a termos não éticos.

A crítica ao intuicionismo fundamenta-se sob o ponto de que ele pode ser usado para justificar ações que não são compatíveis com a concepção coletiva, visto que há certo subjetivismo em relação à interpretação das intuições.

ÉTICA DO DISCURSO

A ética do discurso pretende determinar o que é correto a partir de uma comunidade ideal de comunicação. Ou seja, deve haver uma sociedade organizada de tal modo que possam surgir discussões

4 Realismo moral: Perspectiva **metaética** segundo a qual há fatos morais e estes são objetivos (objetivo/subjetivo, distinção entre o que é independente do sujeito e o que depende apenas do sujeito (sentimentos, pensamentos, crenças, desejos, etc.). Quem diz, por exemplo, que o aborto é errado, está a afirmar uma verdade ou uma falsidade independente de quaisquer gostos pessoais ou convenções sociais. Alguns realistas são naturalistas; outros são intuicionistas. Para os primeiros, os fatos morais são apenas uma espécie de fatos naturais, e como tal podem ser conhecidos através da observação; os segundos rejeitam esta ideia, sustentando que os fatos morais só podem ser conhecidos por **intuição** intelectual (DICIONÁRIO ESCOLAR DE FILOSOFIA, 2010).

democráticas a respeito dos conceitos e aplicações éticas (BORGES; DALL'AGNOL; DUTRA, 2002).

Para a ética do discurso o processo de compreensão mútua está ligado a uma premissa básica, onde deverá haver o assentimento racional motivado ao conteúdo que se deseja proferir.

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários as quais pertence e dos processos de socialização nos quais ele cria (HABERMAS, 1989, p.166).

O cotidiano é o ambiente onde afloram as possibilidades de discussões, é o lugar que possibilita o entendimento entre falantes e ouvintes partilhando de um contexto que lhes é comum, assim o mundo vivido torna-se um “pano de fundo”, como o horizonte a partir do qual torna-se possível a comunicação e o entendimento.

Comunicar-se é uma experiência que transcende um ato solitário, pois visa alcançar um resultado de situações reais onde as pessoas têm por objetivo expor, ouvir e, se possível, chegar a um consenso racional; e todo esse processo deve ocorrer sem coação, pressupondo uma simetria entre os participantes (STEFANI, 2010).

Nos tempos hodiernos vive-se uma história universalizada, fato este permitido pela técnica e pela ciência:

A técnica permite igualmente a comunicação simultânea de todos os acontecimentos do planeta. Assim, pela primeira vez na história do gênero humano, os homens se encontram diante do desafio de enfrentar o dever de assumir, em escala mundial, a responsabilidade dos efeitos de suas ações [...] Estamos vendo crescer o desequilíbrio que existe entre o poder de dominação técnica sobre a natureza e sobre o mesmo homem e os critérios morais capazes de dirigir esse mesmo processo. O abismo, cada vez maior que se cria entre os valores morais e os interesses particulares a nível individual e familiar, a nível de políticas nacionais e a nível internacional, mostra a imensa desproporção existente entre os limites das preocupações individuais e a amplitude das consequências do agir humano (OLIVEIRA, 2000, p.164).

Assim a ciência e a técnica lançam ao agir humano um desafio através do qual surge a necessidade da elaboração de uma ética atual,

onde o discurso se torna um meio de se chegar a um ponto comum, e que daí surja reflexões e atos éticos capazes de nortear a conduta humana.

ÉTICA DO DEVER

A ética kantiana está centrada na noção de dever; a ideia da vontade e do dever estão alicerçadas pela liberdade do homem. O dever gera uma obrigação, forçando-o a fazer o que talvez não quisesse ou que pelo menos não o agradaria porque o homem é imperfeito e carrega em si sentimentos contraditórios. Mas o dever, força, obriga a fazer aquilo que favorece a liberdade do homem, exercendo sua autonomia, isto é, a sua liberdade, permitindo que seja tomada a melhor atitude, a mais racional (VALLS, 2010).

A ética do dever pretende discriminar o que é certo ou errado moralmente, utilizando-se de uma noção chamada de imperativo.

Há dois tipos de imperativos: o hipotético e o categórico. O imperativo hipotético afirma o seguinte: se quiser atingir determinado fim, age desta ou daquela maneira (KENNY, 2010). O imperativo hipotético determina como deve ser a ação para se chegar a um fim específico. Ele está subordinado a uma condição, correspondendo a meios para se evitar algum castigo ou para se alcançar alguma recompensa. E de tal forma enuncia um mandamento, enquanto o mesmo está subordinado a condições específicas (COBRA, 2010).

O imperativo categórico diz o seguinte: “[...] a ação é moral, se a regra da ação puder ser tomada como regra universal, ou seja, se puder ser observada e seguida por todos os seres humanos, sem contradição” (BORGES; DALL’AGNOL; DUTRA, 2002, p. 12).

“Aja de maneira tal que a máxima de tua ação sempre possa valer como princípio de uma lei universal” Assim o filósofo Immanuel Kant formulou o que é chamado “imperativo categórico”. Ao buscar fundamentar na razão os princípios gerais da ação humana, Kant elaborou as bases de toda a ética moderna.

Kant oferece uma formulação complementar do imperativo categórico: ‘age de tal modo que trates sempre a humanidade, quer que seja sua pessoa quer na dos outros, nunca unicamente como meio, mas sempre ao mesmo tempo como um fim’ (KENNY, 2008). Em tal formulação é notável a presença da dignidade humana, “a pessoa humana

não pode ser reduzida à condição de simples coisa, utilizável como meio ou instrumento de ação de outro ser humano” (COMPARATO, 2006, p. 501).

Entre as críticas recebidas à doutrina Kantiana, encontra-se o fato de Kant apenas dizer o que não deve ser feito e de quais são as finalidades a que a vida deve ser dedicada, deste modo não concede nenhum rumo sobre qual seria um modo digno de viver. Apenas indicaria qualquer modo que não fosse contrário às suas proibições (BORGES, DALL’AGNOLLO, DUTRA, 2002).

Outra crítica à teoria de Kant é a carência de aproximação entre o imperativo (*a priori* – quando uma ideia não depende e não precisa da experiência para se estabelecer) e a realidade concreta.

CONTRATUALISMO MORAL

No contratualismo moral as regras da justiça são as que regem as principais instituições de uma sociedade. Segundo esta corrente, as regras da justiça que devem reger as principais instituições de uma sociedade decorreriam de um contrato hipotético em que os contratantes ignoram previamente a posição que ocupam em tal sociedade (BORGES; DALL’AGNOLLO; DUTRA, 2002).

O contratualismo moral inspirou-se, em certa medida, na ética kantiana e é defendida na teoria de John Rawls, na obra “*Uma teoria da justiça*”. O pensador americano John Rawls evoca a justiça como base de um novo contrato social. “A justiça não é nem uma virtude nem um direito, mas sim um princípio fundador de uma sociedade bem ordenada” (PEGORATO, 2005, p.68).

A ética política de Rawls é uma tentativa de solução de um conflito básico, de ordem social: a disputa dos bens produzidos por uma comunidade política. Sendo os bens produzidos quantitativamente limitados e os cidadãos não possuindo um apetite moderado, torna-se necessário a intervenção de um princípio que ordene a distribuição dos bens (RAWLS, 2000).

A teoria ética de Rawls concentra-se na seguinte questão: como ter uma sociedade moderna ordenada de acordo com os princípios da justiça? Ele elabora duas situações hipotéticas, o que chama de “posição original” e “véu da ignorância”. Na posição original, cada um

dos participantes do contrato social encontra-se inteiramente livre de influências de pessoas ou grupos, guardando apenas conhecimento de fatos gerais sobre os homens e a sociedade. No “véu da ignorância”, supõe-se que os participantes ignorem todas as diferenças existentes entre si, ficam assim esquecidos de sua própria condição social e de seus companheiros, são postos também entre parênteses todos os dotes naturais que cada um possua, assim como suas concepções próprias de bem-estar social e individual (RAWLS, 2000).

Rawls (2000) não examina a justiça em geral, a ele interessa a justiça sob o aspecto da distribuição das vantagens e ônus sociais, limitando-se aos princípios da justiça, destinados a servir-se de regras para uma sociedade bem ordenada. O que supõe que cada cidadão aja com justiça, limitando até mesmo sua liberdade, estabelecendo limites ao seu exercício.

Na obra “*A República*” (1996), Platão enumera os bens em uma tríplice divisão, desejando saber em qual a justiça poderia ser incluída. Afirma que deveria ser exercida tanto pelo bem que advém de seu exercício, quanto por si mesma. “[...] a justiça se conta entre os maiores bens, aqueles que são desejados pelas consequências que trazem consigo, porém muito mais por si mesmos” (PLATÃO, 1996, p. 37).

Nesta visão a virtude da justiça deve ser desejada mais do que qualquer bem genuíno e natural, ultrapassando apenas o seu aspecto convencional imposto pela e por causa da sociedade. A justiça vista através do conceito platônico está acima das normas humanas. Trata-se de uma condição fundamental para uma vida mais feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética tem um fio condutor desde a Antiguidade até os dias atuais. Não obstante seja a ciência da moralidade, pois investiga e discute os preceitos morais, seus fundamentos e pressupostos têm apresentado várias nuances no decorrer da história.

Ao discorrer sobre ética o texto apresentou seu escopo, sendo dividida em três grandes dimensões, quais sejam a metaética, a ética normativa e a metaética. A ética normativa, por sua vez, está dividida em duas outras grandes configurações, diversas entre si, sendo a ética teleológica e a deontológica.

A ética do discurso, a contratualista, a intuicionista e a ética do dever pertencem à ética deontológica, cuja preocupação central não está nos resultados do ato, mas no agir em si mesmo. Diferentemente das éticas teleológicas, tais como o utilitarismo e a ética das virtudes, que levam em consideração dos resultados de uma ação e levar a cabo a avaliação ética.

O estudo mostrou quão complexa é a definição do ato ético bem como suas abrangências no contexto da história da ética no ocidente. Afirmar que um ato é certo ou não vai depender do posicionamento ético do avaliador, pois cada corrente traz nova interpretação do agir ético.

Agir eticamente não é simplesmente fazer o que é ‘certo’, pois isto pode levar a consequências negativas, não boas, sob o ponto de vista da noção de bem e mal em sociedade. Ao mesmo tempo, um ato sem pretensões éticas declaradas pode trazer resultados positivos e bons a longo prazo à comunidade envolvida. Isto porque o bem comum é o fim e fundamento da ética, sem o qual todos os demais atos não serão considerados éticos.

O sentido da ética não é a particularidade ou individualidade. Eis a complexidade em discutir ética em um contexto socioeconômico cujo maior valor é a liberdade e a individualidade. No tempo pós-moderno, que traz como um de seus pilares a subjetividade, as incertezas não deixam de provocar fortes questionamentos, especialmente no modelo de ética deontológica.

Concluimos que, no final das contas, se o bem comum é a preocupação central da ética, não pode ficar a desejar a discussão sobre a dignidade humana e a integridade da vida, em todos os seus âmbitos, inclusive ambiental como fonte e fundamento do significado da ética. É ética a atitude que se preocupa com o bem comum, respeita a vida em sua integridade, a liberdade e a dignidade humana, garantindo a vida das gerações vindouras, não atendendo interesses particulares individuais ou de grupo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco José. **Adesão do contabilista ao código de ética da sua profissão**: um estudo empírico sobre percepções. Disponível em: <<http://www.usp.com.br/teses>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Mário da Gama Kury. 3ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1985

ARRUDA, Maria Cecília Coutinho & WHITAKER; Ramos. **Fundamentos de ética empresarial e econômica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BONELLA, Alcino Eduardo. **Intuicionismo e utilitarismo**. Disponível em: <www.ifcs.ufrj.br/cefm/gttextos/ABONELLA1.DOC>. Acesso em: 04 abr. 2010.

BORGES, M. de L.; DALL'AGNOL; DUTRA, D. V. **O que você precisa saber sobre Ética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL, Lei 12249. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm>. Acesso em: 12 out. 2010a.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 out. 2010b.

_____. Decreto-lei 9.295. Disponível em: <http://www.cfc.org.br/upar/decretolei_9295_1946>. Acesso em: 12 out. 2010c.

CAMARGO, Marculino. **Ética na empresa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CLASSE CONTÁBIL. **Comentários ao Código de Ética Profissional do Contabilista**. Disponível em: <<http://www.classecontabil.com.br/v3/artigo/219>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

COBRA, Rubem Queiroz. **Immanuel Kant: vida, filosofia e obras**. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br/fmp-kantcont.html>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. **O Utilitarismo**. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br/ft-utilitarismo.html>>. Acesso em: 23 out. 2010.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Código de Ética do Profissional Contabilista**. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

_____. **Mensagem a um futuro contabilista**. Disponível em: <www.cfc.org.br/uparq/msg_futuro_contabilista.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE. Balanço social.

Disponível em: <<http://www.crcsc.org.br/index.php?=balanco-social>>. Acesso em: 12 out. 2010.

COMPARATO, Fábio Conder. **Ética, direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORRÊA, Denise Virgínia et al. **Uma breve reflexão sobre a importância da ética na profissão contábil**. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/.../733>. Acesso em: 06 nov. 2010.

DE MELO, Eduardo Santos. **Ética na profissão contábil**. Disponível em: <<https://social.stoa.usp.br/celsodemelo/blog/a-etica-na-profissao-contabil>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

DICIONÁRIO ESCOLAR DE FILOSOFIA: **Realismo Moral**. Disponível em: <<http://www.defnarede.com/r.html>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

FONTOURA, Marcos Roberto Cucas. **Perspectivas da profissão contábil no Brasil**. Disponível em: <<http://www.jornaltribuna.com.br/opiniao.php?id>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

GERALDO, Pedro Heitor Barros. **O utilitarismo e suas críticas: uma breve revisão**. Disponível em: <www.conpedi.org/Pedro%20Heitor%20Barros%20Geraldo_Teoria%20da%20Justica.pdf>. Acessado em: 24 maio 2010.

GRIEBELER, GILBERTO LEIPNITZ et al. **Orientação para negociação de honorários**. Florianópolis: CRCSC, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS – IFAC. **Code of ethics for professional accountants**. Revised January 1998 and November 2001. Disponível em: <<http://ifac.org/Ethics/index.tmpl.>>. Acesso em: 21 ago. 2010.

KENNY, Anthony. **Ética do dever**. Disponível em: <<http://www.pensamentocritico.com/index.php?option=comcontent&task>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

LEISINGER, Klaus M. & SCHMITT, Karin. **Ética empresarial**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEITE, Pedro. **Ética deontológica**. Disponível em: < [http://BR&source=hp&q= ética+deontologica& meta=b586862305142d89](http://BR&source=hp&q=ética+deontologica&meta=b586862305142d89) >. Acesso em: 04 mar. 2010.

LISBOA, Plácido Lázaro. **Ética geral e profissional em contabilidade**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Ramiro. **Felicidade em Aristóteles**. Disponível em: <[www.eses.pt/.../ A%20 FELICIDADE%20EMARISTÓTELES%5B1%5D. pdf](http://www.eses.pt/.../A%20FELICIDADE%20EMARISTÓTELES%5B1%5D.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2010.

MAUTNER, Thomas. **Ética**. Disponível em: <[http://criticanarede.com/html/eti_eticamoral.html](http://criticanarede.com/html/eti_etica_moral.html)>. Acesso em: 31 jan. 2010.

MILL, John Stuart. **A liberdade utilitarismo**. Tradução de Eunice Ostrenski. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOREIRA, Joaquim Manhães. **A ética empresarial no Brasil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

PLATÃO. **DIÁLOGOS III: A República**. Tradução de Leonel Vallandro. 23ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

PEGORATO, Olinto A. **Ética é justiça**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SÁ, Antonio Lopes de. **Ética profissional**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro. **Abordagem ética para o profissional contábil**. Brasília: CFC, 2003.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Trad. de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Rachels, James. **Os elementos da filosofia moral**. Tradução de Roberto Cavallari Filho. 4ª ed. Barueri, SP: Manole, 2006.

TOLEDO, Alberto. **Paradoxos na ética profissional contábil**. Disponível em: <[http://www.crcpr.org.br/publicacoes/downloads/ revista139/paradoxos.htm](http://www.crcpr.org.br/publicacoes/downloads/revista139/paradoxos.htm)>. Acesso em: 10 out. 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VALLS, Álvaro. **O conceito de ética racional**. Disponível em: < http://www.philosophy.pro.br/etica_racional_kant.htm>. Acesso em: 10 set. 2010.

VIEIRA, Maria das Graças. **Ética na profissão contábil**. São Paulo: Thomson, 2006.

RESENHA: UM PROFESSOR LEITOR EM POTENCIAL

Sabrina Tomé Leal¹

YUNES, Eliana. **Professor leitor**: uma aprendizagem e seus prazeres. Rio de Janeiro: Hum. Publicações, 2016. 88 p. (Coleção Mediações)

“Professor leitor: uma aprendizagem e seus prazeres” faz parte da Coleção Mediações, que contém uma série de livros que abordam a leitura em diferentes âmbitos, cada qual com um foco. Neste em questão, Eliana Yunes discute, em dez capítulos, o poder do professor em instigar a leitura dos alunos, dá dicas sutis e reforça a importância do professor leitor.

No primeiro capítulo é feito um panorama da leitura. A autora discorre sobre o fato de que para estimular a leitura no aluno é preciso ter experiências de leitura; entretanto, muitas vezes pela falta de tempo, professores procuram formas mais fáceis e não inovam. Atenta também para a importância da busca, conferência, reflexão e entendimento dos títulos selecionados aos alunos, não se restringindo somente ao livro, mas às diversas formas de leitura.

Yunes também trata da inventividade e do imaginário, demonstrando aspectos que auxiliam e permitem uma vivência mais efetiva aos alunos, como a contação de histórias. Saber ouvir e contar abre caminhos para vencer o preconceito. Ela acredita que, por intermédio do professor e o contato frequente com variados tipos de texto, os alunos vão se habituando à leitura e fica mais fácil distinguir e compreender.

Segundo a autora, é importante que os próprios alunos pesquisem o repertório de leitura da turma, visto que a leitura solidária é mais proveitosa e facilita o círculo ou roda de leitura. Contudo, para que o senso crítico deles seja apurado, a escolha das obras deve ser criteriosa.

Nos capítulos quatro e cinco, a autora desenvolve a questão da interdisciplinaridade e da intertextualidade. Ela conta a experiência que

1 Graduada em Pedagogia, na Universidade Estadual de Minas Gerais; estudante especial de Mestrado, da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. E-mail: binaatome@gmail.com

passou no estudo de três textos sobre um tema específico, discorre sobre as várias maneiras de ver um mesmo trabalho e a modificação dada ao sujeito através da interação estabelecida entre o texto e o leitor.

No capítulo seguinte, faz uma breve descrição do movimento de pessoas do campo para a cidade e a busca por empregos. Muitas vezes consideram as construções, as obras, como mais importantes do que o capital humano, a educação. Mas sem esta não há crescimento. O professor necessita ter um perfil para o lado humano, sendo criativo, entusiasta, mediador e, claro, bem pago para que consiga ajudar a melhorar a educação. Ela aborda também a questão da aprendizagem como reflexão e não como memorização.

Adiante, Yunes apresenta a leitura como porta de entrada para outras artes, devido ao desejo de expressão gerado àquele que lê. Porém, não se esquece de que é importante atentar à programação da aula, tornando-a prazerosa e com conteúdos relacionados ao dia-a-dia. O professor não precisa apenas conhecer os conteúdos, mas também os alunos e suas peculiaridades. Cabe também aos órgãos do Governo implementarem novos rumos à educação.

No capítulo oito, intitulado “Intérpretes e interpretantes”, a autora aponta que a insatisfação faz surgir perguntas, buscar respostas e pensamentos. O propósito, no caso, é buscar um caminho que leve ao possível sentido do texto. Yunes diz que “[...] para interpretar um texto temos que saber de onde falamos [...] Depois que sabemos disso, há que escolher com quem vamos fazer o passeio.” (p.62)

Já no penúltimo capítulo, o foco é voltado para a teoria, para o que ela serve. Entrementes, a teoria vai explicar porque agir de um jeito e não de outro, ou exemplificar determinado fato. A autora afirma que a teoria não precede a prática e precisa ser comprovada para garantir uma objetividade; e também que todos os homens são intérpretes do mundo com os interpretantes de que se dispõe.

Finalizando o livro, Yunes apresenta dados a respeito da alfabetização no Brasil, sendo que, em média, apenas 30% dos jovens saem do Ensino Médio sabendo ler, escrever e se expressar com suas próprias ideias. Ela fala também de detalhes que faltam para uma educação de qualidade, como o apoio familiar, estrutura escolar adequada, formação com qualidade, valorização do professor, salário digno. Critica também o desinteresse do povo brasileiro e dos gestores pela educação.

Há também o apoio em transformar a escola num espaço de hospitalidade, cativando os alunos para que eles sintam prazer de estar neste espaço, visto que todo professor pode dar sua assinatura pessoal. A autora cita o exemplo do Sítio do Pica Pau Amarelo, onde Dona Benta e Tia Anastácia tinham o dom de cativar os pequenos por meio da leitura e fantasia. Yunes afirma, “[...] podemos descobrir não sem trabalho, porém com alegria, caminhos novos que façam, mais tarde, os alunos darem graças por terem estado em nossa classe [...]” (p. 77).

O livro aborda de forma sutil a leitura, com foco nos professores. A autora expõe experiências que presenciou e conversa o tempo todo com o leitor, citando exemplos, contando “causos” e dando dicas de leitura, bem como de sites interessantes para mudar o repertório dos alunos. No decorrer da obra ela aponta vários tipos de leitura e alega que, mesmo aqueles que não gostam de ler fazem leituras todos os dias através de diferentes gestos ou ações. Os capítulos do livro são curtos e proporcionam uma leitura prazerosa. É uma obra interessante para quem tem a intenção de instigar o gosto pela leitura no outro e para quem quer ser sempre incentivado a buscar mais conhecimento.

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DOS
ESTUDANTES DO PROGRAMA DE MESTRADO
ACADÊMICO EM DESENVOLVIMENTO
E SOCIEDADE

CONTRIBUIÇÕES DO IFSC-CAÇADOR PARA A REGIÃO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE

Isaac Guilherme de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Ludimar Pegoraro

Defesa em: 25 outubro 2017

Resumo: O presente estudo teve como objetivo a realização de pesquisa documental, bibliográfica e de campo, com intuito de analisar como o Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Caçador pode contribuir para as melhorias do desenvolvimento regional local, através de sua contribuição institucional educativa, com a formação técnica tecnológica profissionalizante. Buscou-se uma compreensão da importância do IFSC-Caçador e seu papel formador para a localidade onde está inserido, e também destacar a importância dos empreendimentos/indústrias locais, contextualizando os temas para o desenvolvimento regional, tendo, com isso, um entendimento do papel social dessas instituições em prol do melhoramento da qualidade de vida das pessoas da comunidade caçadoreense. Foi feito um resgate histórico do IFSC-Caçador, procurando entender as intenções políticas-econômicas que motivaram a vinda desta instituição para o município de Caçador-SC. Para isso, fizeram-se buscas documentais e levantamentos em que se utilizou da entrevista para concluir essa etapa. Também foi realizada uma análise cronológica de todos os cursos ofertados no decorrer do surgimento desta instituição de ensino “2011” no município de Caçador até o primeiro semestre de 2017, tendo assim uma retrospectiva numérica de formados e desistentes para auxiliar nos apontamentos finais desta pesquisa. Igualmente se buscou uma compreensão do papel da formação profissional na sociedade, suas origens e razões que permeiam a sua continuidade como também sua importância para os dias atuais. A pesquisa pode ser caracterizada quanto a sua natureza como quantitativa, quanto ao seu objetivo como descritiva, e a coleta de dados foi desenvolvida com o método de estudo survey, pelo qual se obteve aplicação de um questionário semiestruturado nos empreendimentos locais, dando preferência aos de médio e grande porte, objetivando compreender o mercado local e suas necessidades demandadas na Região Alto Vale do Rio do Peixe quanto à formação profissionalizante, pois há um campo bem diversificado que necessita de

atenção nesse sentido. Por fim, foram apontadas algumas considerações oriundas dos resultados obtidos no decorrer desse estudo, possibilitando, com isso, sugestões de melhorias que visam a tornar o IFSC-Caçador mais alinhado com as reais necessidades e, conseqüentemente, mais relevante para a comunidade através de sua contribuição com o ensino técnico profissionalizante.

Palavras-chave: Caçador. Empreendimentos. Formação profissionalizante.

ANÁLISE DE SATISFAÇÃO E RESULTADOS DAS FARMÁCIAS A PARTIR DA ADESÃO À FRANQUIA DA REDE FARMAGNUS, MEDIANTE IMPLANTAÇÃO DO LAYOUT E DEMAIS FERRAMENTAS DA REDE

Giancarlo Geremias

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gelinski Junior

Defesa em: 23 novembro 2017

Resumo: O presente trabalho é um estudo de caso descritivo sobre a Rede de Drogarias Farmagnus, franquia de farmácias estabelecida em Santa Catarina com 170 franqueados. O objetivo principal do trabalho foi medir a satisfação dos franqueados com a franquia através de uma pesquisa quantitativa com aqueles que realmente utilizam as ferramentas propostas pela rede associativista. Do total das farmácias, 71 aderiram ao layout proposto pela rede, tanto internamente quanto externamente. Destas 71 farmácias 55 responderam as pesquisas que foram disponibilizadas via Google docs, e-mail e em visita aos franqueados. A avaliação demonstra que a maioria das farmácias está satisfeita com a franquia. Assim, apesar de alguma resistência, constatou-se que o associativismo é a melhor forma de farmácias independentes buscarem um melhor resultado. O levantamento bibliográfico indicou os resultados comparativos entre as farmácias franqueadas e não franqueadas, fortalecendo os resultados obtidos na pesquisa.

Palavras-chave: Franquia. Farmácia. Associativismo.

SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO AMBIENTAL E ENGENHEIRO SANITARISTA: DA COMPETÊNCIA TÉCNICA AO COMPROMISSO ÉTICO

Tiago Borga

Orientador: Prof. Dr. Ludimar Pegoraro

Defesa em: 30 novembro 2017

Resumo: Este trabalho destaca os saberes necessários ao Engenheiro Ambiental e Engenheiro Ambiental e Sanitarista para contribuir com o desenvolvimento social. Conhecer a sociedade atual e a influência que a mesma possui no processo formativo e nas universidades, levando em consideração características regionais. A base de pesquisa utilizada foi bibliográfica e pesquisa de campo com aplicação de questionário, através de correio eletrônico, com 35 questões a 108 profissionais da área ambiental, formados na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), no período de 2009 a 2017. A taxa de retorno dos questionários foi de 39,81%, equivalentes a 43 entrevistados. Entre as principais características observadas nas respostas, está o importante papel da universidade no desenvolvimento de uma comunidade, bem como a relevância dos temas discutidos durante o processo formativo que implicam a vida profissional. Os dados demonstram que, para ser um agente transformador, é necessário o sujeito possua conhecimento interdisciplinar. Desta forma é possível compreender a complexidade existente no contexto social, econômico e ambiental, propondo um modelo de desenvolvimento participativo, interativo e sustentável em todas as dimensões da existência humana.

Palavras-chave: Engenharia Ambiental e Sanitária. Sociedade. Desenvolvimento Sustentável. Formação Profissional Superior. Interdisciplinaridade.

**CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ALOCADAS
EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL:
DESAFIOS A PARTIR DA LEI 12.796/2013**

Doniria Borges Padilha

Orientador: Prof. Dr. Ludimar Pegoraro

Defesa em: 07 dezembro 2017

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo verificar se as práticas pedagógicas direcionadas a crianças de 4 e 5 anos, alocadas nas escolas de Ensino Fundamental, estão adequadas e contemplam as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da organização curricular, conforme o estabelecido na DCNEI/2010 e na Lei 12.796/13. A metodologia utilizada para realização desta pesquisa é do tipo qualitativa de cunho interpretativo, desenvolvido através de um estudo de caso. Compõem o trabalho pesquisas bibliográficas, de campo e documental. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas situadas na cidade de Caçador, SC, onde foi desenvolvida as observações indiretas. A técnica desenvolvida foi observação indireta, entrevista semiestruturada, registros fotográficos e anotações diárias. Os critérios de análise foram confrontados com os estudos com a legislação, observações e diário de campo, considerando as interações e as brincadeiras. O estudo mostra que as instituições escolares ainda não contemplam todos os quesitos necessários para um atendimento humanizado das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. A locação das crianças nas escolas de ensino fundamental, embora exista um esforço coletivo dos docentes para o melhor atendimento, não contemplam a legislação pertinente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças de 4 e 5 anos. Interações e brincadeiras.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE QUÍMICA: UM ESTUDO NA REGIONAL DE VIDEIRA

Arã Paraguassú Ribeiro

Orientador: Prof. Dr. Ludimar Pegoraro

Defesa em: 07 dezembro 2017

Resumo: O desenvolvimento de uma nação e o desenvolvimento regional começam pelas melhorias na educação, tanto no espaço físico das nossas escolas, nos materiais didáticos, na merenda escolar, como em uma sólida formação inicial e continuada dos professores. Com base nessa reflexão, este estudo apresenta como tema principal a formação de professores de Química, tendo como objetivo principal verificar como a formação inicial e continuada pode contribuir para qualificar a prática pedagógica dos professores de Química do Ensino Médio da Regional de Videira, destacando a importância e o papel dos referidos profissionais como transformadores críticos da realidade educacional, os desafios docentes na atualidade e currículo, especialmente a relação teoria/prática proporcionada na disciplina de Química do Ensino Médio da Regional de Videira – SC a partir de contribuições de autores como Tardif e Pimenta. A metodologia utilizada na dissertação lança mão do método da pesquisa-ação. Conclui-se que o investimento em formação de professores, especialmente da área de Química, alcança uma mudança concreta em aplicação de conceitos aliados à prática, especialmente quando desfrutam de novos processos metodológicos, cuja condição é favorecida na formação continuada que propicia espaços para aliar teoria e prática, ofertando condições objetivas para que estes profissionais possam trabalhar com segurança e eficiência dentro da realidade escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino de Química. Ensino Médio. Regional de Videira

ENGENHEIRO MECÂNICO: DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR À SANITARISTA SOCIAL

Marcio Takahashi Kawamura

Orientador: Prof. Dr. Ludimar Pegoraro

Defesa em: 07 dezembro 2017

Resumo: Este trabalho de dissertação analisa a influência da sociedade de mercado no processo formativo de novos profissionais de Engenharia Mecânica, abordando o capitalismo e sua dinâmica; faz considerações sobre a importância da educação superior para a formação de profissionais socialmente responsáveis. Objetiva identificar quais os saberes são necessários para a formação profissional de Engenheiro Mecânico que se preocupem com o desenvolvimento regional. Para isso analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Projeto Político Institucional (PPI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Apresenta propostas de procedimentos metodológicos que possam auxiliar no processo formativo, levando em consideração a responsabilidade social. Para elaboração das análises foram utilizadas pesquisas bibliográficas e de campo. Na pesquisa de campo foi utilizada a técnica de questionário semi-estruturado. O questionário foi aplicado junto a doze egressos do curso de Engenharia Mecânica da Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe (UNIARP), para identificar qual eram suas condições ao ingressarem na universidade, realidade familiar, opiniões sobre o curso sua atuação como profissional socialmente responsável. Através deste estudo foi possível perceber: a necessidade de trabalhar interdisciplinarmente conhecimentos científicos-tecnológicos e científicos-sociais; a relevância da qualificação do corpo docente; e a necessidade de propor ementas para as disciplinas que priorizem conhecimentos que envolvam o desenvolvimento social sustentável.

Palavras-chave: Educação. Formação Profissional Superior. Responsabilidade social. Engenheiro mecânico.

AS CONTRIBUIÇÕES DA RÁDIO CAÇANJURÊ PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CULTURAL DO MUNICÍPIO DE CAÇADOR/SC

Juciele Marta Baldissarelli

Orientador: Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos

Defesa em: 15 dezembro 2017

Resumo: Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso único da Rádio Caçanjurê. O fato de a Rádio Caçanjurê ser uma das emissoras mais antigas de Santa Catarina e não existir nenhum estudo que investigasse essa trajetória foi o ponto de partida desta dissertação. Assim, apresentou-se por finalidade compreender se houve contribuições da Rádio Caçanjurê para o desenvolvimento social e cultural do município de Caçador, no estado de Santa Catarina. O estudo baseou-se na relação mantida entre o desenvolvimento social e cultural de Caçador com a Rádio Caçanjurê. Pesquisadores como Wilbur Schramm já correlacionaram a relação entre o desenvolvimento de uma sociedade e a presença de meios de comunicação. Sendo assim, este pensamento não só embasou a pesquisa, como foi fundamental para a sua realização. Metodologicamente, optou-se pelo levantamento qualitativo em busca de dados e acontecimentos que puderam auxiliar no relato histórico e demonstrar o papel que a emissora exerceu ou exerce no município em que está instalada. Para isso, realizou-se inicialmente levantamento bibliográfico para compreender essa relação entre os termos, bem como realizar o resgate histórico do município de Caçador e, assim, contextualizar a essência da rádio com o significado existente para as sociedades que almejavam ter suas emissoras naquele período. Em seguida, foram realizadas 25 entrevistas com pessoas que mantiveram ou ainda mantêm alguma relação com a rádio. Para isso, tomamos como base a técnica metodológica snowball, conhecida como “Bola de Neve”. As entrevistas foram necessárias para que pudesse ser feito o resgate histórico da emissora e conseqüentemente fossem apontados fatos e circunstâncias em que pode ser constatada a relação entre o desenvolvimento da sociedade local, com a atuação da Rádio Caçanjurê. Por fim, pode-se constatar que a Rádio Caçanjurê, além de ser uma testemunha dos principais fatos históricos de Caçador, desempenhou e continua auxiliando no desenvolvimento social e cultural do município por intermédio de sua programação.

Palavras-chave: Comunicação. Desenvolvimento. Rádio. Caçador. Rádio Caçanjurê.

O CONCEITO DE FAMÍLIA, SEUS DIREITOS E SUA IMPORTÂNCIA NO CENÁRIO SOCIOECONÔMICO DO MUNICÍPIO DE CAÇADOR E REGIÃO

Sandra Mari Gambin Balbinot

Orientador: Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos

Defesa em: 15 dezembro 2017

Resumo: É na família que se encontram os reflexos oriundos das características do ser humano, que juntamente com suas experiências de vida formam sua personalidade.

A família vem se modificando desde que o mundo é mundo, e a partir dos primeiros relatos percebe-se esta grande transformação social. Desde a era primitiva até a pós-modernidade, podemos observar algumas modalidades de família, passando por momentos de culto religioso domésticos, família com autoridade parental, família orientada pelo direito canônico até as novas relações familiares atuais que buscam realização pessoal e felicidade por meio de novos costumes e valores, instituindo novos direitos humanos de igualdade às novas formas de famílias. Existem também relatos do Direito de Família no Código Civil, abordagens de princípios constitucionais e dignidade humana, a partir da história do Direito de família de forma reflexiva e de identificação de conteúdo normativo referentes às relações familiares, bem como mudanças constitucionais, com intuito de compreensão dos princípios de liberdade, afetividade e dignidade. Utilizam-se também jurisprudências anteriores à Carta Magna de 1988 a fim de abordar a matéria doutrinária de todo o trabalho. Além disso, apresentam-se práticas exemplificando e focando em situações das famílias e sua formação no Município de Caçador, bem como reflexos das famílias para o desenvolvimento socioeconômico da região.

Palavras-chave: Família. Direito da família. Desenvolvimento socioeconômico.

O COOPERATIVISMO DE CRÉDITO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO NO MUNICÍPIO DE CAÇADOR - SC

Emerson Cardoso Marques

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gelinski Junior

Defesa em: 16 dezembro 2017

Resumo: Esta dissertação busca afirmar que o cooperativismo de crédito pode ser uma das soluções, visando o desenvolvimento sócio econômico para a cidade de Caçador no Estado de Santa Catarina. A metodologia aplicada deu-se através de pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, tendo como base aplicação de questionário a associados, pesquisas bibliográficas, descritivas e exploratórias. Foi utilizado procedimento de descrição de dados para melhor explorar os conhecimentos dos assuntos abordados. Neste sentido, o trabalho está dividido numa primeira parte com a evolução histórica das cooperativas em todas as esferas, mundial, brasileira, estadual e local e exposto os aspectos da região Meio Oeste do Estado de Santa Catarina, mais especificamente a cidade de Caçador bem como um apanhado sobre o desenvolvimento regional. Num segundo momento, é identificada a influência e as implicações que o cooperativismo tem no processo de desenvolvimento da comunidade cooperada local. E num terceiro momento é avaliada a relevância socioeconômica do microcrédito, comparando a performance do Sicoob-Caçador com os dados socioeconômicos do município. A busca pelo desenvolvimento sócioeconômico passa não só pela dependência do Estado por políticas públicas, tanto quanto por fatores que explorem e potencializem o crescimento, e também o desenvolvimento desta que é uma região com informações escassas e não organizadas, e que bem explorados podem se tornar uma mola propulsora do desenvolvimento almejado, gerando assim qualidade de vida à comunidade cooperada local.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperativa de Crédito. Desenvolvimento Regional. Microcrédito

**RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DOS
ESTUDANTES DO PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA**

AMBIENTES ALTERNATIVOS DE LEITURA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE CAÇADOR (SC): DA IMPLANTAÇÃO À AVALIAÇÃO

Raquel Ely Legal

Orientador: Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

Defesa em: 13 dezembro 2017

Resumo: A escola de educação básica “Paulo Schieffler” de Caçador (SC) criou ambientes de leitura a fim de incrementar as práticas de leitura de diferentes gêneros textuais entre professores e estudantes. A criação desses ambientes alternativos decorreu do fechamento parcial da biblioteca escolar por motivo de falta de bibliotecária. Além de descrever esses ambientes, a presente pesquisa ouviu duas turmas do 8º ano do ensino fundamental a respeito da disponibilização e uso dos ambientes na tentativa de verificar possíveis mudanças comportamentais. Foram coletadas redações junto às referidas turmas, tendo as mesmas sido avaliadas e categorizadas através da análise de conteúdo. Os resultados apontam pontos positivos e pontos negativos relacionados à implantação e uso dos ambientes alternativos, seguindo-se de recomendações feitas às autoridades escolares para a biblioteca escolar e para os espaços alternativos.

Palavras chave: Leitura. Ambientes de leitura. Biblioteca escolar.

