



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Organizador

**REFLEXÕES NA DOCÊNCIA: O PROFESSOR E AS
BOAS PRÁTICAS**

Fortaleza/CE – Brasil
2009

Governador
Cid Ferreira Gomes

Vice-Governador
Francisco José Pinheiro

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Secretária da Educação
Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretário Adjunto da Educação
Maurício Holanda Maia

Secretaria Executiva
Antônio Idilvan de Lima Alencar
Cristiane Holanda Arrais

Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento da Educação
Ana Cristina de Oliveira Rodrigues

Orientador da Célula de Estudos e Pesquisas
Francisco Kennedy Silva dos Santos

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Francisco Kennedy Silva dos Santos

COMISSÃO ORGANIZADORA
Francisco Kennedy Silva dos Santos
César Nilton Maia Chaves
Estefânia Maria Almeida Martins
Maria Gorete de Gois
Marilene Barbosa Pinheiro

ESTAGIÁRIAS
Anne Aparecida Menezes Rocha
Gilvânia Ferreira Silva

PRÉ-IMPRESSÃO, IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Secretaria da Educação

TIRAGEM
1000 Unidades

REVISÃO
César Nilton Maia Chaves
Marilene Barbosa Pinheiro

CEARÁ. Secretaria da Educação.

Reflexões na docência: o professor e as boas práticas /
Secretaria da Educação; Francisco Kennedy Silva dos Santos
(Organização). – Fortaleza: SEDUC, 2009.

160p. Il.

ISBN. 978-85-62362-18-7

1. Textos Didáticos. 2. Experiências. 3. Formação de
Professores. 4. Prática Educacional

CDU: 37.012 (075) (813.1)

APRESENTAÇÃO.....	07
<i>Angela Fernandes de Lima</i>	
Uma experiência de amor à leitura.....	10
<i>Elcimar Simão Martins</i>	
Formação de Professores: as vivências de um mestrando em Educação Brasileira.....	14
<i>Eliélder de Oliveira Lima</i>	
<i>Expedito Maurício Pereira Nobre</i>	
Gêneros textuais: o real e o imaginário dos professores.....	21
<i>Eudênio Bezerra da Silva</i>	
Inter-relações entre teoria, metodologia e prática na produção do trabalho científico.....	32
<i>Francisco Kennedy Silva dos Santos</i>	
Reflexões (epistemológicas) sobre pesquisa científica.....	45
<i>Ione Carvalho Rodrigues</i>	
Experiência realizada em sala de aula a partir do processo de re-textualização: o texto como pretexto.....	54
<i>Irene Dulcinéia dos Reis</i>	
<i>Sandra Maria Rodrigues</i>	
Oficina: elaboração de itens.....	61
<i>Irene Dulcinéia dos Reis</i>	
<i>Sandra Maria Rodrigues</i>	
Oficina: projetos científicos – como pensar e desenvolver um projeto de iniciação científica.....	65
<i>Isabel Maria Sabino de Farias</i>	
<i>Maria do Socorro Lima Marques França</i>	
Os docentes da educação básica e a pós-graduação: contribuições da pesquisa à formação e à prática pedagógica.....	70
<i>João Filho Nogueira de Andrade</i>	
A Educação como dispositivo de poder.....	81
<i>Lílian Pereira Palácio</i>	
Saberes e práticas docentes na Formação de Professores: análise de um currículo de Letras.....	92

<i>Margarida Maria Pimentel de Souza</i>	
O sentido das palavras: um olhar sociocultural nas interações entre sujeitos de culturas distintas.....	97
<i>Maria do Socorro Lucena Lima</i>	
Desafios da Formação de Professores.....	113
<i>Maria do Socorro Pinheiro</i>	
Literatura popular e Ensino.....	119
<i>Maria Gilvanise de Oliveira Pontes</i>	
Medidas e proporcionalidade na escola e no mundo do trabalho.....	127
<i>Maria Regina da Conceição Neta</i>	
Estudo de caso entre as estratégias de sobrevivências do assentamento Santo Antônio e a Comunidade Capoeiras Sul da Cidade de Cajazeiras – PB.....	137
<i>Marilene Barbosa Pinheiro</i>	
Leitura-fruição em sala de aula do ensino médio - uma experiência instigante.....	143
<i>Simone Trindade da Cunha</i>	
A pesquisa como recurso da Formação Docente: notas para uma discussão Inicial.....	153

APRESENTAÇÃO

A formação continuada é considerada de grande importância para os profissionais da Educação ao propiciar i) o aprofundamento de temáticas educacionais nas áreas do conhecimento e ii) a reflexão sobre a prática educacional e a promoção de um processo constante de autoavaliação. Foi nesse contexto que a Secretaria da Educação (SEDUC), por meio da Célula de Estudos e Pesquisas (CEPES), realizou o Encontro de Práticas Educacionais, com o objetivo de divulgar as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais desta instituição, bem como de sensibilizá-los sobre a importância da formação *lato e stricto sensu*.

Nunca é tardio lembrar a finalidade da educação de formar cidadãos capazes de se adaptar a mudanças constantes e de enfrentar, permanentemente, novos desafios na sua prática cotidiana. Por tudo isso, espera-se que os temas abordados repercutam positivamente, a partir da divulgação das práticas exitosas, e motivem um contínuo pesquisar dos educadores em busca de uma atuação educacional que logre resultados satisfatórios.

Comissão organizadora

UM POUCO DOS AUTORES

Angela Fernandes de lima. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2007). Professora Especialista da Secretária de Educação Básica do Ceará. Tem experiência na área de Letras.

Elcimar Simão Martins. Graduado em Letras (Línguas portuguesa e espanhola) pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação Brasileira pela UFC. Professor da Rede Estadual de ensino e da Rede Municipal de Ensino de Aracoiaba.

Eliélder de Oliveira Lima. Graduado em Letras e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é Assistente Pedagógico da 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (10ª CREDE/ Russas).

Expedito Maurício Pereira Nobre. Graduado em Letras e Especialista em Psicopedagogia. Já exerceu o cargo de Secretário da Educação nos Municípios de Morada Nova e Ibicuitinga, atualmente é Coordenador da 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (10ª CREDE/ Russas).

Eudênio Bezerra da Silva. Licenciatura em Letras, pela UFC (1984-1988), docência no Curso de Letras da FECLI/UECE (desde 1990), Mestrado em Letras, pela UFPE (1994-1996).

Francisco Kennedy Silva dos Santos. Orientador da Célula de Estudos e Pesquisas (CEPES) da Secretaria da Educação do Ceará.

Ione Carvalho Rodrigues. Professora efetiva do Estado do Ceará, lotada na Escola de Ensino Médio Liceu de Iguatu. Leciona no Ensino Fundamental do Colégio Pólos de Iguatu.

Irene Dulcinéia dos Reis. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira em Tabuleiro do Norte – Ce (2004). Professora de Rede Pública de Ensino e Superintendente da 11ª CREDE.

Sandra Maria Rodrigues. Especialista no Ensino da Matemática pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Rede Pública de Ensino e Assistente Técnica/Superintendente Escolar da 11ª CREDE.

Isabel Maria Sabino de Farias. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Esta-

dual do Ceará e Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS).

Maria do Socorro Lima Marques França. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará e Substituta da Universidade Estadual do Ceará.

João Filho Nogueira de Andrade. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Técnico da 10ª CREDE.

Lílian Pereira Palácio. Professora de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras de Iguatu, da Universidade Estadual do Ceará. Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo – USP.

Margarida Maria Pimentel de Souza. Mestre em Educação Brasileira (UFC); Estudante do Curso de Licenciatura em Letras Libras, modalidade a distância (UFSC/UFC); Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras; Diretora do Instituto Cearense de Educação de Surdos/Centro de Formação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (ICES/CAS/SEDUC).

Maria Socorro Lucena Lima. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), e professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Maria do Socorro Pinheiro. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Professora Assistente da Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu FECLI/UECE.

Maria Gilvanise de Oliveira Pontes. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Estadual do Ceará.

Maria Regina da Conceição Neta. Professora da Rede Pública Estadual da cidade de Iguatu do Estado do Ceará, com lotação na Escola Estadual de Educação Profissional Amélia Figueiredo de Lavor.

Marilene Barbosa Pinheiro. Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará-UFC e Técnica em Educação da CEPES – SEDUC.

Simone Trindade da Cunha. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade de Fortaleza.

UMA EXPERIÊNCIA DE AMOR À LEITURA

Angela Fernandes de Lima

Mestre em Literatura Brasileira - UFC

angelaflima@bol.com.br

RELATO

No presente relato, procuraremos registrar atividades, por nós vivenciadas como professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, que tiveram como principal objetivo despertar o interesse e, principalmente, o gosto pela leitura.

Acreditando, como a escritora Ana Maria Machado, que "as crianças aprendem a ler com os gestos de leitura do outro" e tendo comprovado que os adultos também se espelham nas atitudes de leitura presentes no seu cotidiano, temos pautado nossa experiência pedagógica na busca constante de dividir a alegria e o amor, que representam para nós o contato com o mundo letrado, nas suas manifestações narrativas e poéticas (mundo da imaginação e da fantasia), tão necessárias para nossa dimensão afetiva.

Com prazer, relembremos nosso trabalho na Fundação Bradesco, no qual vivemos importantes momentos como professores de Literatura Brasileira: leitura em sala de aula de algumas obras literárias, dentre outras, 'Cinco Minutos' de José de Alencar, com direito a 'cenas dos próximos capítulos', para fazer alusão à forma como as obras do escritor eram apresentadas em folhetins, nos jornais, às vezes quinzenalmente, nos idos de 1800. Essas experiências eram vivenciadas na própria sala, à sombra de árvores ou no pátio da escola, em círculos no chão; seguidas de exposições de livros dos períodos literários, nas quais expúnhamos livros antiquíssimos, pertencentes às avós de alguns alunos; encenações; panfletagens poéticas. O melhor foi ver alunos de uma comunidade extremamente carente (Jurema, Araturi - Caucaia), notadamente, interessados em leitura. Depois de cada escola literária estudada, os alunos liam, espontaneamente, obras representativas daquele período (uma alegria para nós). Na Fundação Bradesco, como em outros locais nos quais trabalhamos,

não houve uma Semana do Livro, um Dia da Poesia que não tenha sido lembrado de forma marcante.

Em continuidade à nossa trajetória, tornamo-nos coidealizadoras, no ano 2000, do Projeto Sarau da Lua Cheia, evento artístico-cultural, com apresentação de poesia e música, privilegiando a Literatura Brasileira, através do estudo, da pesquisa e da montagem de espetáculos artísticos. Em nove anos de existência, o projeto sarau, desenvolvido com alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA José Walter, tem-nos dado muitas alegrias. Realizamos vários espetáculos, dos quais podemos destacar: "80 anos da Semana de Arte Moderna", "Vida e obra do escritor português Fernando Pessoa", "O universo fascinante do sertão: uma homenagem a Patativa do Assaré", "Carlos Drummond de Andrade: o poeta da comunhão", "Vinícius de Moraes: um banquinho, um violão" e "Por amor à poesia". Todos esses, além da escola na qual são apresentados nas sextas-feiras de lua cheia (oriem do nome do projeto), foram levados a outros espaços, como o Theatro José de Alencar, o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, o Centro de Convenções do Ceará, o Teatro Marista, o Teatro Municipal de Horizonte, o Mercado Público de Horizonte, a Praça Pública do Município de Ocara e o, Percursos Urbanos (Sarau apresentado dentro de um ônibus para uma comunidade do Pirambu - Projeto financiado pelo BNB).

Em 2005, o Sarau da Lua Cheia foi selecionado no Projeto Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade no Ceará -, patrocinado pelo Banco Mundial, Edital 024/2004 da SEDUC, significando importante reconhecimento para o nosso trabalho.

Nossa experiência no ensino superior foi iniciada na UNICE - ENSINO SUPERIOR, ministrando a disciplina de Português Instrumental, nos cursos de Administração de Empresas e Ciências Contábeis. Apesar de, nesses cursos, priorizar-se o uso de textos técnicos, próprios da comunicação empresarial, utilizamos uma técnica que chamamos de "aquecimento" para início de nossas aulas, lendo poemas, crônicas, contos e outras modalidades de textos curtos, forjando, naquele universo, um saudável contato com a literatura, prática esta que teve imensa aceitação entre os alunos.

Em 2002, lecionamos a disciplina de Literatura Brasileira, no ensino médio do Colégio Santa Cecília. Nesse colégio, participamos do Criações Literárias, projeto de incentivo à leitura e à escrita de textos literários. Nossa participação se deu como membro da comissão julgadora dos textos, como uma das organizadoras da noite especial de apresentação da Antologia dos textos dos alunos e, ainda, como apresentadora desse evento, para o qual demos destaque ao Centenário de nascimento de Carlos Drummond de Andrade, permeando toda a apresentação com textos representativos da obra do autor.

Nesse período, desenvolvemos um projeto para trabalhar com as obras literárias indicadas ao vestibular da UFC, 2002.

Estudamos, entre outras, 'Lucíola' de José de Alencar; 'Agosto' de Rubem Fonseca, 'O balé do pato' de Paulo Mendes Campos e 'Antologia Poética' de Vinícius de Moraes. Esta última obra não constava na lista.

No Colégio Santa Cecília, por ocasião da adoção do livro 'Nariz de Vidro' de Mário Quintana, nas turmas de 5ª série, fomos convidados a conversar com os alunos. Conversa esta que resultou na realização de um pequeno ciclo de palestras, para nós, memorável, pois muitos dos alunos das turmas com as quais conversamos relataram um novo olhar para o autor e sua poesia.

Depois, na Academia Cearense de Letras, por ocasião da leitura do livro 'É pra ler ou pra comer' de Socorro Acioly, pelos alunos das turmas de 5ª série, realizamos um ciclo de palestras sobre o movimento literário Padaria Espiritual, ocorrido, em Fortaleza, no final do século XIX.

Após a conclusão do curso de Mestrado em Literatura da Universidade Federal do Ceará, no qual defendemos a dissertação Representações do feminino em Laços de Família, de Clarice Lispector, proferimos algumas palestras, no CEJA José Walter, onde trabalhamos; no Projeto Rotação de Saberes, para alunos de Letras da UFC; no BNB, por ocasião das homenagens alusivas aos trinta anos de morte de Clarice Lispector, em 2007, apresentando-nos, ainda, pelo mesmo motivo, no Programa da Hora, da TV União.

No presente ano, 2009, iniciamos no CEJA José Walter, o projeto "Conto pra você", que consiste na leitura de um texto, na Biblioteca da escola, toda última sexta-feira do mês, dando-nos imensa satisfação pela presença e aceitação dos alunos e dos convidados do bairro. No "Conto pra você" já foram lidos 'Briga no Beco' e 'Casamento' de Adélia Prado; 'Restos do Carnaval' e 'Felicidade Clandestina' de Clarice Lispector; 'A arte de ser feliz' de Cecília Meireles, 'Tabacaria' de Fernando Pessoa; 'Saúde' de Luís Fernando Veríssimo e 'O príncipe que bocejava' de Ana Maria Machado (este em encontro de professores). Para a última sexta-feira de julho de 2009, pretendemos ler 'Biblioteca Verde' de Carlos Drummond de Andrade.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

AUTORES TRABALHADOS

Adélia Prado	Luís Fernando Veríssimo
Ana Maria Machado	Mário Quintana
Carlos Drummond de Andrade	Paulo Mendes Campos
Cecília Meireles	Rubem Fonseca
Clarice Lispector	José de Alencar
Fernando Pessoa	Vinícius de Moraes

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS VIVÊNCIAS DE UM MESTRANDO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Elcimar Simão Martins

Mestre em Educação Brasileira - UFC

elcimar@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores não é uma preocupação recente, pois, desde 1922, com a reforma de Lourenço Filho aqui no Ceará já havia uma preocupação com a formação docente. Contudo, a temática foi mais intensa nas décadas de 80 e 90, sobretudo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96. Assim, muitos educadores e teóricos vêm se questionando acerca de sua prática e buscando alternativas com vistas a atender às atuais exigências impostas pela educação na contemporaneidade.

Na prática, cobra-se um profissional qualificado e o que verificamos é que os professores vêm realizando a sua formação na própria escola onde trabalham, ou seja, com os seus pares. O professor, muitas vezes, financia a continuidade de seus estudos, não apenas porque deseja uma melhoria qualitativa na sua sala de aula, mas visando a um aumento de salário ou buscando, ainda, não ser excluído do mercado de trabalho, o que, talvez, não seja de todo errado.

O professor não é um mero aplicador de conteúdos elaborados por outros, é um agente - sujeito - que precisa assumir a sua prática a partir de suas experiências, ou seja, um protagonista que possui conhecimentos e uma práxis advinda de sua atividade cotidiana, que deve favorecer a sua autonomia. Portanto, é necessário que o professor tome para si a importância de ser - pelo menos em parte - o mediador da sua formação, para que ele possa, da mesma forma, fazê-lo na sua prática pedagógica (TARDIF, 2002).

Refletir sobre isso faz com que pensemos nas bases da formação desse professor, o que implica pensar questões sociais, econômicas e acadêmicas. O professor precisa visualizar a dimensão da importância de seu trabalho. Para tanto, é fundamental que ele invista

em uma formação adequada para que possa claramente desempenhar seu papel e contribuir para um mundo mais justo e igualitário.

Muitos professores buscam suprir algumas lacunas de sua formação em cursos de pós-graduação. Contudo, o fenômeno da pós-graduação é recente na história da educação brasileira. Basicamente, ela se efetiva a partir da Lei 5.540/68 que rege acerca da Reforma Universitária. Ainda assim, não dá conta da demanda, haja vista o aumento do número de graduados na atualidade, bem como a própria necessidade de um mercado que requer profissionais mais qualificados (DAVIES, 2004).

2. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NUM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cursei Letras na Universidade Federal do Ceará- UFC e, no ano de 2003, fui aprovado em dois concursos, um da rede estadual e outro da rede municipal de ensino de Aracoiaba/CE. A partir das vivências no cotidiano da escola com os meus pares, percebi a necessidade de rever alguns conceitos e ampliar os meus conhecimentos. Assim, no ano de 2004, iniciei uma especialização na Universidade Estadual do Ceará- Uece, em Ensino de Literatura Brasileira e concluí em outubro de 2005, com a apresentação da monografia "Poesia marginal: uma experiência em sala de aula". Esta foi desenvolvida a partir de um projeto realizado com alunos da terceira série do Ensino Médio da EEFM Almir Pinto, em Aracoiaba/CE. Realizamos dez oficinas, discutindo os conceitos de poesia, de marginalidade, ouvindo canções, estudando a respeito da década de setenta e produzindo poesias para reconhecer novos poetas.

Esse estudo contribuiu para que eu percebesse a importância da formação continuada do professor como possibilidade de um bom desempenho na prática pedagógica em sala de aula. Dessa forma, iniciaram-se as minhas primeiras reflexões acerca do tema formação docente e o trabalho pedagógico do professor no contexto da sala de aula.

Um fator preponderante para a continuidade desse estudo foi perceber resultados satisfatórios a partir da metodologia de projetos¹. Em especial posso citar a busca dos alunos pela leitura, a discussão e a produção de textos. Ao me inteirar de estudos que tinham conexão com a temática de minha pesquisa, tais como a leitura e a escrita a partir dos autores Koch e Elias (2006), Alliende e Condemarín (2005), Leffa (1999), Solé (1998), Soares (1995); o lugar da leitura na escola com os estudos de Silva (2005), Antunes (2003), Bamberger (2002), Borges (2002); a necessidade da contínua formação dos professores com as contribuições de Pimenta (2006, 2002), Lima & Sales (2003) e Tardiff (2002), ampliei ainda mais o interesse pela investigação da temática.

Após essas leituras, participei de uma seleção e ingressei no Mestrado em Educação Brasileira da UFC com a intenção de pesquisar sobre a formação do professor e o trabalho pedagógico desenvolvido por ele com a leitura e a escrita.

A partir da aprovação no mestrado, consegui afastamento remunerado das atividades de sala de aula e pude dedicar-me integralmente à pesquisa. A pós-graduação proporcionou-me inúmeras experiências novas. Dentre outras, posso citar a preocupação em refazer a minha práxis, pois tenho aprendido que não basta apenas dominar os saberes inerentes à ação de educar, mas é fundamental reconhecer que os saberes pedagógicos precisam ter a prática como ponto de partida e de chegada (PIMENTA, 2006).

A experiência como mestrando favoreceu a ampliação de meu capital cultural e pude participar de diversas disciplinas, de grupos de estudos e de pesquisa, além de ter feito significativas trocas com os professores e com os meus pares. Fui estimulado à escrita e à partici-

¹ A partir da metodologia de projetos, o aluno é sujeito de todo processo de construção do conhecimento. Portanto, levanta dúvidas, pesquisa e cria relações que favorecem novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Desta maneira, o papel do professor deixa de ser aquele que simplesmente repassa informações, ou seja, o foco incide sobre o aluno e não mais sobre a figura docente. Cabe ao professor realizar as mediações necessárias para que o discente encontre significação no seu aprendizado (PRADO, 2005).

pação em congressos na área de educação e tenho buscado, a cada dia, absorver as inúmeras possibilidades que se delineiam a partir dessas vivências.

3. EM BUSCA DA FORMAÇÃO: UM DIÁLOGO COM OS AUTORES

Inúmeros questionamentos são feitos acerca de como melhorar a qualidade do ensino atual. Acreditamos que uma das possibilidades está no investimento na qualificação de professores, não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada. Pimenta (2006, p. 24) mostra-nos o que se faz necessário para se chegar a uma efetiva mudança na educação, ou seja, uma ressignificação das práticas pedagógicas. Assim sendo,

é necessário se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas.

Um dos fatores que podem contribuir para a transformação qualitativa da educação está na mudança da práxis do educador, numa contínua reflexão de sua prática docente com o objetivo de uma conscientização que vise a um aprimoramento de tal fazer docente. De acordo com Delors (2003, p. 161-162),

o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a com-

petência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado... A formação de professores deve, por outro lado, inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

O autor chama a nossa atenção para a necessidade da formação do professor, visando ao questionamento, à interação, ao diálogo, à liberdade para manifestar-se não apenas na sala de aula, mas no mundo em que vive.

O professor no seu processo de formação precisa aproveitar e valorar os diversos saberes, desde os da área de conhecimento pertinente até os pedagógicos, didáticos, de sua própria experiência profissional. Enfim, esses saberes precisam, continuamente, entrar em comunhão para nortear uma boa prática pedagógica. Vale ressaltar que eles não são estáticos, mas sim passíveis de ser revistos, redirecionados e transformados, conforme registram Lima & Sales (2003, p. 71-72):

Daí a importância da pesquisa sobre o ensino na formação de professores. São as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes. Como o ensino ocorre em contextos sociais específicos, tais como as aulas, as escolas, os sistemas de ensino, as culturas, é preciso conhecer essa prática (daí a importância da pesquisa da prática e da realidade nos processos formativos), para estabelecer os nexos e as relações entre esses contextos, interpretá-los à luz das teorias da educação e do ensino e propor novas formas, maneiras e modos de ensinar.

Verifiquei a necessidade da pesquisa sobre formação de professores como algo fundamental, pois é preciso um investimento sig-

nificativo em atividades de formação para que se vislumbre uma educação de qualidade.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação dos professores deve acontecer permanentemente, ultrapassando a formação acadêmica inicial. De forma permanente não porque vivenciamos a era da globalização, mas, sobretudo, porque somos humanos e estamos em constante processo de aprendizagem, mudança e transformação.

A participação como discente de um programa de pós-graduação permite não apenas uma qualificação de alto nível, mas favorece o questionamento e a compreensão de que o sujeito esteja em constante aprendizagem.

Quando o professor busca o conhecimento e faz uma reflexão de sua prática, desenvolve a sua formação continuada. O espaço do seu fazer pedagógico é o campo por excelência para realizar sua humanização e a dos seus educandos. Há, portanto, a necessidade de uma interligação entre teoria e prática, visando a uma melhor atuação do educador em seu fazer pedagógico, permeado pelo diálogo com os seus alunos e não pelo distanciamento da realidade em que estão inseridos (TARDIFF, 2002).

REFERÊNCIAS

- DAVIES, N. Legislação Educacional Federal Básica. São Paulo: Cortez, 2004
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 2002.
- LIMA, M. S. L & SALES, J. O. C. B. Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério. Fortaleza: EdUECE, Demócrito Rocha, 2003.
- PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: BRASIL, Integração das Tecnologias na Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed: Alínea, 2005.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÊNEROS TEXTUAIS: O REAL E O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES

Eliélder de Oliveira Lima

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Expedito Maurício Pereira Nobre

Especialista em Psicopedagogia
Universidade Vale do Acaraú - UVA
mauricio13nobre@hotmail.com

RELATO

A escola trabalha, ainda hoje, mesmo com o grande número de pesquisas, com o conceito de gênero textual restrito apenas à tipologia clássica dos textos (narração, descrição e dissertação), que envolve também a tipologia literária (dramático, lírico e épico). O ensino, baseado nessa tipologia, tem gerado muitos problemas e o principal deles encontra-se no fato de não dar conta da diversidade de textos existentes na sociedade, levando, assim, o aluno a um exercício da linguagem inócuo, uma vez que, distante de sua prática linguística, a torna bastante artificial.

Diante desses fatos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam os gêneros textuais como objeto de ensino. Muitos pesquisadores também os defendem, pois o homem não se comunica através de textos em geral, conforme defendem Lima *et al* (2001), mas sim através de gêneros textuais específicos. Dessa forma, a escola tem que levar o aluno a uma reflexão sobre a linguagem e os mais diferentes gêneros para que possam ser usuários efetivos da língua, produzindo com clareza os mais diversos gêneros de acordo com a situação comunicativa em que estejam inseridos.

A diversidade de textos existentes na sociedade tem sido objeto de estudo da Linguística Textual, que tem procurado classificá-los. Surgem do entremeio desses estudos os conceitos de tipos e gê-

neros textuais. A clareza sobre estes conceitos é de fundamental importância para reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua(s).

Assinalar com clareza a distinção entre a noção de gênero e tipologia textual é fundamental, quando se trata de um trabalho que envolve conhecimento adquirido desses conceitos pelos profissionais de educação que trabalham com o ensino de língua materna e sua relação com a prática pedagógica.

As pesquisas centradas no texto consideram tipo como um construto teórico que pode determinar formas básicas e globais para a constituição de um texto, podendo ser narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo, conversacional. Consideram gênero como as inúmeras realizações empíricas de texto - carta, relatório, telefonema, conversa, palestra, aula, curriculum vitae, recibo, romance, editorial, ata, etc. (Marcuschi, 2000).

Já os estudos voltados para o discurso, em linhas gerais, consideram gênero como tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela especificidade de uma esfera comunicativa (Bakhtin, 2000, p. 279). Assim, chamam de gênero discursivo todas as formas de enunciação resultantes de uma fusão entre conteúdo temático, estilo e construção composicional, que variam de acordo com as esferas sociais de comunicação.

Os gêneros textuais são tipos específicos de textos de qualquer natureza, literários ou não literários (Swales, 1990). Tanto na forma oral como na escrita, os gêneros são caracterizados por funções específicas e organização retórica mais ou menos típica. Seu reconhecimento se dá por suas características funcionais e por sua organização, bem como pelos contextos em que são utilizados (produzidos).

Os tipos textuais correspondem às estruturas e as funções textuais tradicionalmente reconhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas, expositivas e dialogais. Meurer (2000) utiliza o termo "modalidade retórica ou discursiva" para assim definir os tipos, considerando que essas modalidades são estratégias utilizadas para organizar a linguagem, embora em grande parte das ocasiões

independem das funções comunicativas associadas aos gêneros textuais específicos.

Marcuschi (2000, p. 17) reforça a idéia afirmando que "os gêneros textuais são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si"

Portanto, para o autor, os gêneros "não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais". Já os tipos textuais, caracterizam-se pelo fato de "serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes", um tipo textual é assim um "dado conjunto de traços que formam um seqüência e não um texto"

Partindo do princípio de que o ensino da língua tem sido tradicionalmente um modo que desestrutura a competência comunicativa do aluno porque centra a reflexão sobre os aspectos formais, retirando a sociedade e a interação da linguagem, Bonini (1998) entende que o estudo do gênero se coloca como uma possibilidade de modificações desse quadro. Para o autor, o fato de a língua refletir os padrões culturais e interacionais da sociedade pode ser abordado por meio do conceito de gênero.

Para Meurer (2000), tanto o ensino como as pesquisas baseados no estudo de gêneros textuais são importantes porque, em primeiro lugar, não nos comunicamos através de modalidades retóricas nem de textos em geral, mas de gêneros textuais específicos. Além disso, o autor entende que, como a própria cultura de um país é caracterizada pelo conjunto de gêneros textuais de seus cidadãos, a investigação e o ensino destes são essenciais para a formação de profissionais responsáveis pelo ensino da linguagem no país.

Compartilhamos da idéia de que "o ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer - muito mais que os outros tipos de maestria - intervenção ativa de formadores e desenvolvimento de uma didática específica" (KOCH, 2002, p. 55).

No que abrange a ação pedagógica, disponibilizar aos alunos modelos de textos não é o bastante, é preciso encaminhar uma reflexão maior ao uso de cada um deles e do mesmo modo considerar o contexto de uso e seus interlocutores. Por isso é essencial que a escola abarque o estudo dos gêneros como quesito central do trabalho com a linguagem.

Deste modo, é de extrema importância a utilização em sala de aula, independente da disciplina de estudo, de diferentes gêneros textuais. O professor deve chamar atenção do aluno, como produtor, para o plano composicional, o conteúdo temático e o estilo pertencente a determinado texto que se pretenda produzir ou que se está em interação. Assim, certamente, ele estará contribuindo para a construção do(s) sentido(s) do texto, o que confirma a relação entre produção e compreensão daqueles.

É fato comprovado que, quanto maior o contato do aluno com uma grande diversidade (gêneros) de textos, quer provenham da esfera social cotidiana, quer provenham da esfera pública e mais complexa da interação verbal, maior será sua capacidade de identificar e de refletir sobre os aspectos lingüísticos e extralingüísticos que constituem o processo comunicativo. É imperativo destacar, aqui, o fato de que toda atividade de produção tem que caminhar de acordo com um objetivo, para que não venha a ser, apenas mais uma mera redação escolar, destituída de sua função social.

Diante desse cenário é que surge o interesse motivador desta pesquisa: aferir o conhecimento dos professores sobre a noção de gênero textual e de que forma esse conhecimento se reflete no trabalho em sala de aula.

O *corpus* da pesquisa está constituído de 16 professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da cidade de Morada Nova. O critério de seleção dos informantes para constituição do corpus residia na escolha de três professores da rede pública de ensino, existente na sede do município - tanto estadual quanto municipal, porém, como a grande maioria dos professores de língua portuguesa leciona em mais de uma escola, esse critério ficou inválido.

Nos termos acima, optamos por uma amostragem aleatória, de professores das três escolas que concentram o maior número de alunos e professores do município, sendo duas dessas estaduais e uma municipal.

Não houve restrição quanto ao nível de ensino em que atuavam esses profissionais, nem o ano de graduação, nem a idade. O único critério adotado para escolha foi o de terem, no mínimo, um ano ou mais de prática em sala de aula lecionando língua portuguesa.

A coleta dos dados aconteceu nas escolas através de um questionário, composto por 7(sete) perguntas abertas que os professores deveriam responder baseados em sua prática pedagógica. Foi facultada a última questão, por entendermos que se tratava de uma opinião pessoal, ficando a critério do professor responder ou não. As perguntas cobrem assuntos sobre os conteúdos dos PCN, a prática de ensino, o conhecimento dos professores sobre gêneros e tipologias textuais, etc. O questionário ainda solicitava que os sujeitos indicassem o ano da graduação, local, série e níveis em que lecionavam.

A aplicação do questionário aconteceu entre os meses de agosto e setembro de 2007 nas próprias escolas. Foi sempre enfatizado que não se tratava de uma avaliação ou julgamento de conhecimentos, mas de captar a intuição dos professores da rede pública sobre o trabalho com os gêneros textuais na escola. Por esse motivo, houve ênfase em que o questionário fosse preenchido individualmente, sempre embasado na própria prática pedagógica, sem discussão ou contato entre os sujeitos, nem consulta a livros ou outras fontes.

Para nossa satisfação, o instrumento de pesquisa utilizado nos forneceu, através dos sujeitos do estudo, uma riqueza de informações, revelando-nos dados concretos sobre como tem ocorrido o ensino dos gêneros textuais na escola.

Com a primeira questão (O que é gênero textual para você?), bastante valorativa a esta pesquisa, foi perceptível uma grande variedade nos comentários dos professores. A partir da análise das diversas respostas, pode-se perceber duas questões primordiais: a relação entre gênero e sociedade, fundamental na definição bakhtiniana, foi praticamente negligenciada pela maioria dos informantes. Ocorreu

algo semelhante com os elementos que, segundo Bakhtin (2000), devem necessariamente constar na elaboração dos enunciados - tema, estilo e construção composicional, estes foram citados por apenas cinco dos sujeitos, o que ainda não é um dado confortante.

Retomando o elemento social, presente na constituição, elaboração e modificação dos gêneros, dos dezesseis professores, apenas quatro (profs. 1, 8, 11, 16) o mencionaram em suas definições (ainda na primeira questão). O professor 1, embora mencione o elemento social, deixa transparecer um pouco de confusão entre gênero e tipo ["os textos que apresentam características comuns são incluídos numa mesma categoria ou gênero textual: literário (conto, poema, novela...); jornalístico (notícia, artigo de opinião, reportagem); epistolar (carta, solicitação); científico (monografia, biografia etc.)"]. Ele começa esclarecendo que "são diferentes tipos de textos que apresentam uma estruturação, níveis de linguagem, funções e circulam num determinado ambiente social".

O professor 8 faz sua definição da seguinte maneira: "é a forma como o texto se materializa, (...), ou seja, um produto da interação social". Para o professor 16, o gênero constitui-se como "distintas formas assumidas pelos mais diferentes textos que circulam nas mais diversas instâncias de comunicação, vinculados à vida cultural e social dos indivíduos". Nessas duas definições, percebe-se que o elemento social é tomado como fundamental na constituição e elaboração do gênero, porém o professor 16 faz com maior especificidade.

Embora muitos dos sujeitos tenham conseguido aproximar-se do elemento social, a grande maioria o fez de forma muito vaga, dizendo, por exemplo, que os gêneros "são as inúmeras manifestações discursivas existentes em nosso meio" (prof. 3) e que através das manifestações discursivas "estabelecemos e mantemos a comunicação"; outros disseram ser "textos que cumprem funções em situações comunicativas" (prof. 2) e assumem uma função em cada esfera de utilização da língua" (prof.6).

O professor 11 definiu gênero como "um conjunto ilimitado de realizações lingüísticas concretas com funções sócio-

comunicativas". Já um outro disse ser "os textos materializados da nossa vida diária, os quais apresentam características sócio-comunicativas" (prof.12).

Não obstante, alguns professores ficaram muito distantes disso. Para eles - 7 de um total de 16, a relação gênero e contexto social parece não ser importante, dadas as definições do professor 4, "são as várias formas de textos que existem, seja narrativos (conto, fábula, romance), argumentativos (editorial, propagandas, anúncios, artigos, teses) e outros, de acordo com as particularidades de cada um", do professor 7, "gênero textual é modo da escrita, são três: narração, descrição e dissertação". O limite, aqui, se dá quando definem gênero apenas como tipologia, no qual diversos textos devem se enquadrar. Os professores 9, 10 e 15 limitam-se a dizer que são os diversos/vários tipos de textos e o professor 14 realiza sua definição da seguinte maneira: "gênero textual é aquele que reúne textos de características semelhantes ou que se aproximem". Apareceu, ainda, a definição de ser apenas "formas escritas de comunicação entre as pessoas" (prof.13).

Se lembrarmos a noção de gênero bakhtiniana, constataremos que os gêneros do discurso/textual são todas as formas de enunciado, que resultam da junção de conteúdo temático, estilo e construção composicional, resultando, portanto, em tipos estáveis de enunciados, marcados pela especificidade da esfera comunicativa (Bakhtin, 2000, p. 279). Considerando as respostas presentes nos questionários e aceitando uma interpretação dos estudos de Bakhtin (op. cit.) de enunciado por texto, podemos constatar que 4 sujeitos, levaram em conta, em sua definição, esses elementos. O professor 5 faz menção às marcas presentes no texto, aludindo, ainda, aos objetivos; o professor 1 faz referência às funções, à estruturação e aos níveis de linguagem a serem utilizados. Dependendo dos propósitos a serem alcançados, podemos, ainda, acrescentar a estes o estilo, a estruturação ou composição (profs. 6 e 12).

Para a segunda questão (Em seu programa/plano de aula estão contemplados, de alguma forma, o estudo dos gêneros?), todos os sujeitos foram categóricos na resposta afirmativa. Essas respostas nos

conforta por saber que, mesmo alguns não conseguindo definir claramente o que é gênero, eles conseguem introduzi-los em seu programa.

Todos os sujeitos responderam, na terceira questão, que os PCN contemplam o estudo dos gêneros, todavia, três professores nos chamam atenção em especial: dois por dizerem que não detinham o conhecimento preciso sobre a proposta dos PCN para o ensino de língua baseado nos gêneros do discurso; o prof.2 afirmou que tinha pouca leitura dos documentos oficiais, o prof.5 por dizer que tinha pouco contato com os documentos em questão, porém "acreditava que sim, já que a leitura é tão enfatizada e esta não deixa de lado uma maior aproximação com os gêneros". O terceiro sujeito, prof.8, por reconhecer que a proposta dos gêneros é desconhecida por "alguns profissionais da área de linguagem". A observação desse último vem comprovar que os PCN ainda não são conhecidos pelos profissionais da educação, em sua maioria, o que desarticula o ensino, sendo que a prática docente dos profissionais de uma mesma instituição não tem base comum.

A quarta questão era sobre a forma usual que os professores recorriam para ensinar os gêneros em sala de aula. Quase todos responderam ser através da análise de diversos textos, para depois chegar ao conceito de gênero. O que nos despertou atenção, na análise dessa questão, foi o fato de percebermos que o conceito de gênero citado pelos professores foi reduzido a variedade de gêneros possíveis a "narração, descrição e dissertação". A interpretação de textos também foi tomada como uma maneira de abordar o conceito de gênero pelos sujeitos (profs. 1, 5, 15). Alguns sujeitos também apontaram o trabalho comparativo entre gêneros diferentes, para que, dessa forma, fossem identificadas as características comuns a cada gênero (profs. 3, 6, 9, 10). Foi, ainda, apontado o lugar ou ambiente social onde se usa cada gênero (profs. 1, 8, 11, 12).

Já os dados referentes à quinta questão revelaram o que, em parte, já havíamos concluído na primeira. Para os professores (13 dos 16), os gêneros são diferentes das tipologias por serem em números ilimitados e por serem uma realização empírica do texto voltado para

uma função social, organizados por meio de expressões discursivas que permitem sua diferenciação. Já as tipologias são constituídas, segundo um dos sujeitos, "por propriedades intrínsecas que permeiam o texto, através de determinados aspectos lexicais, sintáticos e tempos verbais"(prof.8). Um outro sujeito foi mais além, afirmando ser "uma seqüência de enunciações" (prof.11). Percebe-se que, aqui, o enunciado foi tomado como organizador do discurso, sendo, também, mencionado pelo professor 9.

Retomando a definição de Marcushi (2001) sobre os gêneros e tipologia, é fácil identificar que, nessa questão, os professores, em sua maioria, conseguiram uma melhor clareza nos conceitos do que os relatos na primeira questão. Para o autor, os gêneros não são reconhecidos por seus aspectos formais, estruturais ou lingüísticos, mas por sua natureza sociocomunicativa e funcional, sendo, portanto, produtos culturais, sociais e históricos. Isso que não acontece com os tipos, que são um conjunto de traços lingüísticos que formam uma seqüência e não um texto. Os professores 4, 7 e 15 restringiram os gêneros às tipologias textuais. Para eles, os gêneros se resumem à narração, descrição e dissertação e os tipos são enquadrados dentre desses três gêneros.

A sexta questão, na qual pedia-se que os professores observassem dois textos e dissessem como abordaria o conceito de gênero a partir deles, acabou fornecendo poucos dados diferentes dos que haviam sido apresentados na quarta questão. A leitura, a comparação entre os dois textos, a identificação das características dos textos, as diferenças, os níveis de linguagem, os produtores e o público a que se destina foi citado quase em unanimidade pelos respondentes.

O último item do questionário, constituiu-se como espaço reservado para comentários ou observações do estudo dos gêneros na escola, a partir de sua prática em sala de aula, foi respondida por quinze dos dezesseis sujeitos. Alguns respondentes não se ativeram diretamente ao tópico proposto pela questão. Porém, seus comentários são bastantes valiosos, "os gêneros textuais não são facilmente compreensíveis" (prof.10), "como relação a minha prática em sala de aula, considero que há necessidade de explorar mais os gêneros, pes-

quisar mais sobre o assunto" (prof. 9), estes comentários são pertinentes na medida em que esses fatos são uma realidade na maioria das escolas, é natural que o estudo dos gêneros acabe não recebendo a devida atenção.

E dos fatos que contribuem para esta realidade é apontado por um dos sujeitos (prof.4), quando expõe: "há dez anos quando terminei meu curso de Letras, não vimos com ênfase este assunto". Esse fato aponta que a inserção dos estudos voltados para o texto e para o discurso, até pouco tempo tinham pouquíssimo espaço dentro dos cursos de graduação em Letras. Dado que tem sido amplamente modificado.

De tal forma, podemos concluir que pela contribuição aqui apresentado pelos 16 professores, através da análise de suas respostas baseadas em suas práticas docentes, a impressão que temos é a de que embora alguns elementos constituintes da definição de gênero bakhtiniana estejam presentes, a essência não aparece no trabalho da maioria destes profissionais. Essa essência, que é a relação entre os textos e a sociedade onde eles ocorrem, foi mencionado apenas por alguns dos informantes. Como observado, embora alguns deles tenham aproximado mais desta relação utilizando expressões como manifestações discursivas ou mesmo comunicação, muitos não o fizeram de forma que esclarecesse o que sabem sobre a noção de gênero textual e sob qual concepção.

Mesmo com o número de informantes reduzidos, pudemos constatar alguns fatos que, se tomados com as considerações teóricas trazidas aqui, sobre o estudo dos gêneros na escola e que não são um novidade, como se pode supor, inevitavelmente conduziremos a reflexão de como tem se dado o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Entre elas, a dos professores que reduzem a variedade de gêneros à narração, descrição e dissertação, a dos professores que conceituam gênero com leitura, compreensão e diferenciação de textos, a do professor que conscientemente trabalha com maior diversidade textual e não tem noção do objeto completo que está a analisar.

Embora essas sejam as posturas de alguns informantes, esses dados são relevantes, pois apresentam a realidade do trabalho desses profissionais, o que permite que sejam traçados planos para solucionar as deficiências aqui apontadas. Fornecendo subsídios para implantação de uma proposta de conteúdo para aplicar os PCN, ajustando a sala de aula às exigências da sociedade.

Em suma, para que as postulações aqui presentes se transformem em mecanismos de mudança e promoção do saber, é preciso que se invista nos profissionais, fornecendo a eles subsídios necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz. No entanto, é imperativo que o professor procure sempre meios de manter-se informado, procurando alternativas para um estudo intensificado e constante. Só assim, far-se-á a significativa mudança no ensino público da sociedade em que estão inseridos.

REFERENCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. (2000) Os gêneros do discurso. In: -. Estética da criação verbal, [trad.francês: Maria Ermantina Galvão; revisão: Marina Appenzeller]. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, p.279-287.
- BALDO, Alessandra. (2004). Gêneros discursivos ou tipologias textuais?. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.Ano 2, n.2. Disponível em www.revelhp.cjb.net. Acesso em 24 de maio de 2007.
- BONINI, Adair. (1998). Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. Trabalhos em Lingüística Aplicada, n.37, p. 7 - 23.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. (2003). O texto e a construção do sentido. 7ed. São Paulo: Contexto.
- _____. (2002) Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez.
- MARCUSHI, L.A. (2001). Gêneros textuais: o que são e como se classificam. Recife.(inédito).

INTER-RELAÇÕES ENTRE TEORIA, METODOLOGIA E PRÁTICA NA PRODUÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO

Eudenio Bezerra da Silva
Doutor em Letras - UFMG
Universidade Estadual do Ceará
eudeniob@gmail.com

1. EM LINHAS GERAIS

Nesta conversa epistemológica, tematizo inter-relações entre teoria, metodologia e prática. Analiso a produção efetiva de um trabalho científico (BEZERRA, 2007) e aponto decorrências da importante tarefa do cientista de trazer para a sua reflexão os pressupostos com os quais opera.

2. ALGUNS PRESSUPOSTOS

2.1. A NÃO REIFICAÇÃO

Em estudos sobre afazeres humanos, movimentamos o que entendemos por seres humanos e suas relações, o que entendemos por ciência e validade científica, dentre outros pressupostos. Mesmo quando não explicitados, eles atuam no nosso fazer científico. Às vezes, nossas teorias e nossos modos de viver na linguagem podem nos levar a efetuar um recorte do fenômeno ou objeto estudado, segundo o qual esse objeto passa a ser visto como se tivesse uma existência autônoma relativamente a nós mesmos. Fazemos, então, uma reificação do objeto, que passa a ser visto como uma "coisa" independente das ações humanas.

Para quem busca um olhar sistêmico sobre os fenômenos que estuda, a reificação consiste em uma estratégia desinteressante. Nesse caso, uma explicitação dos pressupostos daquele fazer científico pode gerar olhares sistêmicos, complexos, tanto sobre o fenômeno em apreço quanto sobre a própria tarefa de olhar para o objeto de es-

tudo. Por exemplo: estudos linguísticos dão conta de que várias línguas já se extinguíram. Um olhar complexo sobre o fenômeno língua pode permitir a observação de que uma língua não existe autonomamente; ela se correlaciona, dentre outros aspectos, com um povo, com uma cultura. Concluimos, então: quando afirmamos que uma língua foi extinta, deixamos implícito que, dentre outros aspectos, um povo e uma cultura, inclusive sua língua, foram extintos por algum agente.

Embora importante, uma preocupação epistemológica com a produção científica é frequentemente negligenciada, daí o caráter oportuno dessa tematização. Com efeito, a tentativa de não reificar fenômenos relacionais, que decorrem da interação de seres humanos em um meio, pode ter consequências que vão desde um refinamento do olhar do cientista sobre seus objetos até escolhas políticas e ideológicas associadas ao estudo, conforme vimos no exemplo acima.

2.2. UM VAI-E-VEM ENTRE TEORIA, METODOLOGIA E PRÁTICA DE CAMPO.

A busca de uma coerência epistemológica deve ser encarada no início de uma investigação. Contudo, o estudioso não deve considerar a tarefa concluída logo nesse início. Ao longo da investigação, os pressupostos podem ser retomados, avaliados e formulados novamente. Com efeito, na pesquisa aqui relatada/ analisada, a teoria, a metodologia e a prática de campo alimentaram-se e se retroalimentaram, mutuamente, em diferentes momentos. Caracterizo a minha formação teórica e o trabalho de campo desenvolvido como processos de ação-e-reflexão moldados pela contingência das práticas interacionais vivenciadas por mim na academia e nos Tipis, comunidade com aproximadamente 300 pessoas, localizada na zona rural de Igatu, região centro-sul do Ceará, no sertão semiárido do nordeste brasileiro. Reflexivamente, cada um desses dois domínios de ação - academia e Tipis - atuou, de algum modo, na configuração do outro. Em particular, a atividade de campo, os dados nela obtidos e reflexões sobre a atividade e sobre os dados constituíram fatores orientadores

das escolhas e ajustes teóricos, metodológicos e analíticos, específicos do trabalho científico relatado.

2.3. DEDUCIONISMO E INDUCIONISMO NOS MÉTODOS DE SONDAGEM.

Mondada (2005) formula uma tipologia de métodos de sondagem e seus objetos e distingue dois extremos e um *continuum* de soluções entre eles. Em um dos extremos estão as técnicas que privilegiam uma referência à academia e adotam uma lógica de laboratório. No outro extremo, estão as técnicas que privilegiam uma referência ao campo e adotam uma lógica do *fieldwork*.

Nas pesquisas em que uma referência à academia é privilegiada, observamos uma primazia de hipóteses a serem testadas em experimentos. Os objetos são definidos pelas hipóteses e modelos, efetivando assim uma dimensão deducionista do fazer científico. Adota-se um ponto de vista exógeno, exterior ao objeto analisado. O pesquisador define os fatos pertinentes, explicando-os e descrevendo-os conforme os modelos eleitos. Os fatos são considerados como se tivessem uma existência autônoma, independente do observador. Nessa perspectiva teórico-metodológica, implementa-se uma naturalização do contexto social e uma imposição do contexto do laboratório, numa tentativa de reduzir o mundo ao laboratório. A experimentação, a convocação de informantes para o escritório dos pesquisadores e a exploração de documentos bibliográficos e de arquivos constituem os principais mecanismos utilizados nessas técnicas.

Em pesquisas situadas nas regiões intermediárias do *continuum* tipológico, podem ser observadas gradações na restrição e controle do contexto, na tentativa de exportar o laboratório para o mundo. Há uma imposição da agenda da pesquisa sobre a agenda dos atores. Os questionários, as conversas diretas e não-diretas, as grades de codificação, atividades semiexperimentais, métodos de eliciação e dizeres solicitados constituem os principais mecanismos utilizados nessas técnicas.

Nas pesquisas em que se privilegia uma referência ao *field-work*, as hipóteses e categorias são (re)elaboradas *in situ*, efetivando, assim, uma dimensão inducionista do fazer científico. O pesquisador deve evitar as pré-concepções teóricas e não tentar impor uma ordem, mas buscar descobri-la, descrevendo, de uma perspectiva endógena aos atores e ao evento, o processo através do qual essa ordem é instaurada na ação situada. Os fatos são definidos localmente e são coconstruídos pelo pesquisador e pelos indivíduos sondados, sendo interpretados tanto pelo pesquisador quanto pelos indivíduos. Nesse fazer teórico-metodológico, implementa-se o reconhecimento e a conservação do contexto social ordinário, na tentativa de pôr o laboratório entre parênteses, momentaneamente. A agenda dos atores é respeitada. A observação participante, a descrição a partir da tomada de notas, os registros de atividades não provocadas pelo pesquisador, registros efetuados pelos atores, métodos de registro e dizeres recolhidos constituem os principais instrumentos dessas técnicas.

3. A EMERGÊNCIA DO INVESTIGADOR E DA INVESTIGAÇÃO NA PRÁXIS DA PESQUISA.

Nas subsseções a seguir, movimento alguns dos pressupostos tratados acima, abordando a construção de uma investigação linguística em uma direção inducionista e não reificadora. No contexto de uma pesquisa que se voltou para a linguagem, como uma ação social inteligível e emergente, contingente, situada em práticas culturais, analiso a conceptualização da investigação - suas expectativas iniciais, seus desenvolvimentos a partir do trabalho de campo, os modos como esse trabalho articulou-se com meus panoramas teóricos, gerando refinamentos na delimitação do quadro teórico-analítico-metodológico e uma dinâmica de (re)formulação do objeto de estudo.

3.1. DESENHANDO UM PARADOXO: A PRETENZA BUSCA DA EMERGÊNCIA DE UM FENÔMENO PREVIAMENTE ESTABELECIDO.

Diversas interações da minha história sociocultural tornaram-me um observador de situações que envolvem uma dimensão esconjuratória da linguagem. No sertão do Ceará, se um indivíduo precisa indicar o local do corpo em que um outro foi ferido, profere: levou um tiro bem aqui assim (apontando o local com o dedo), lá nele (movimentando o dedo para longe do próprio corpo). Essa prática me intrigou por parecer encarnar uma racionalidade segundo a qual, sem a expressão desviante final, o indivíduo poderia correr o risco de ser atingido pela palavra-tiro.

Outros fenômenos do mesmo tipo, também observáveis no sertão do Ceará, reforçaram meu interesse. Por exemplo, quando algumas pessoas precisam nominar uma doença grave, benzem-se, dizendo três vezes, antes, uma palavra que deve proteger de outra palavra contaminadora a ser dita depois: “armaria, armaria, armaria, câncer. Ave Maria!”

Reflexões proporcionadas pela Biologia do Conhecer - arcabouço teórico formulado pelo neurobiólogo chileno Humberto Maturana e colaboradores - sobre linguagem, cognição e cultura chamaram-me a atenção para interconexões entre domínios correlacionados a atividades linguísticas efetivamente situadas. Essas reflexões ancoraram o desejo de estudar uma atividade interacional onde aflorasse a mencionada dimensão esconjuratória da linguagem. Assim, em 2002, apresentei à Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG o pré-projeto de pesquisa intitulado “Quando as palavras protegem ou contaminam: linguagem, cognição e cultura na descrição densa de uma atividade linguística”, com o objetivo de circunscrever a emergência, persistência e prática efetiva de uma atividade sociocultural situada. Levantamentos bibliográficos levaram-me à constatação de que a retórica do esconjuro parecia perpassar épocas e lugares diversos, culturas diferentes, grupos socialmente diferentes, como também prá-

ticas culturais diversas no interior de um mesmo grupo social (BEZERRA, 2007, p. 19).

À época, a minha formação acadêmica já favorecia um modo de olhar as interações humanas considerando as contingências emergentes no curso mesmo das atividades socioculturais. Assim, o delineamento inicial da pesquisa associava uma concepção dinâmica de linguagem, um interesse em flagrar a ocorrência de um fenômeno linguístico-interacional previamente definido e a ideia de que um pesquisador e uma investigação formulam-se e se reformulam na práxis mesma da pesquisa. Foi com esse panorama investigativo que, em fevereiro de 2004, realizei a pesquisa-piloto de campo para o trabalho aqui relatado. O desenho da pesquisa estimava que uma observação etnográfica permitiria analisar atividades em que as palavras protegem ou contaminam. Uma retórica do esconjuro constituía, então, o objeto a ser estudado.

Visitei três comunidades cearenses, passando uma semana em cada uma delas (BEZERRA, 2007, p. 20-1). Práticas socioculturais comuns às três - a precariedade do serviço público de saúde, a atuação de rezadores e rezadeiras, o cultivo de plantas utilizadas em rituais de benzeção - sugeriam que, em qualquer uma delas, eu observaria atividade em que as palavras protegem ou contaminam. Escolhi a comunidade dos Tipis por questões de afinidade e identificação pessoal, pelo desejo de atribuir alguma visibilidade a práticas de um grupo incrustado na vastidão sertaneja, pela sua localização na zona rural de Iguatu, a cidade onde nasci e trabalho e onde moram os meus familiares e muitos outros amigos.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa-piloto sinalizou, por exemplo, a adequação de uma concepção de linguagem como ação social no enfrentamento do trabalho. Assim, elaborei uma pesquisa de campo, com um roteiro semiestruturado, para registrar diversas atividades de moradores dos Tipis. Minha expectativa - um tanto paradoxal - era flagrar em vídeo aquilo que eu havia definido previamente como meu objeto de pesquisa, a retórica do esconjuro, que eu pretendia observar emergindo nos registros.

A atividade empírica e interacional no campo e o processo mesmo de estar na reflexão foram permitindo ver o mencionado paradoxo, presente no desenho inicial da pesquisa. A prática do campo e a sua crítica geraram, pois, ajustes e reformulações nos rumos da pesquisa.

3.2. VIVENCIANDO UM PARADOXO: A PESQUISA DE CAMPO E A TENSÃO DE BUSCAR A EMERGÊNCIA DE UM FENÔMENO PREVIAMENTE ESTABELECIDO.

De julho a novembro de 2004, morei nos Tipis. Assumi um duplo *status* e tentei incluir-me na comunidade como um morador-pesquisador. Assim, iniciei uma observação participante das mais diversas atividades da comunidade, portando frequentemente um caderno de notas ou um gravador de áudio ou uma máquina fotográfica ou uma filmadora de vídeo.

Ao longo da experiência de campo, vivenciei um forte impacto pessoal e precisei fazer ajustes importantes no projeto de pesquisa. Foram surgindo demandas circunstanciadas por aspectos práticos do trabalho, pela agenda dos atores, pelo aparato tecnológico por mim utilizado, pelas condições materiais para resolver os problemas postos. Havia a exigência de um discernimento entre as soluções possíveis e as viáveis. Havia, pois, uma ação e uma reflexão intensas, inquietadoras, que me desestabilizavam, sugerindo aspectos que não poderiam ter sido completamente especificados no plano inicial da pesquisa. Essas influências se estenderam sobre toda a investigação, levando a reformulações do perfil teórico-analítico, que continuei co-construindo durante a interação com a comunidade, ao longo das análises dos dados e nas reflexões sobre essas análises.

Desde o início da formulação da pesquisa, eu estava teoricamente advertido para a sensibilidade das interações sociais às contingências contextuais e para o caráter local dos sentidos co-construídos na ação discursiva. Contudo, foi na prática do campo que esse tipo de instabilidade se tornou evidente e realçou problemas presentes no desenho inicial da pesquisa, decorrentes do eu ter definido previa-

mente o fenômeno linguístico-interacional a ser flagrado nas interações ordinárias dos indivíduos dos Tipis. Durante o trabalho de campo experimentei, portanto, esse problema na articulação entre a teoria, a metodologia e a prática da pesquisa. No entanto, a estratégia de registrar as mais diversas atividades nos Tipis - especificada justamente em função da expectativa de flagrar a retórica do esconjuro - também possibilitou ajustes focais, conceituais e metodológicos, ao longo da investigação.

3.3. CONVERSANDO E REDEFININDO O FOCO CONTEUDÍSTICO DA ANÁLISE

À época do trabalho de campo aqui relatado, transcorriam debates em torno das eleições para prefeitos e vereadores dos municípios brasileiros e a minha inserção na comunidade dos Tipis vinha ocorrendo com as dificuldades e os avanços mais ou menos esperados no trabalho de um etnógrafo, relacionados à construção e/ou ampliação de relações cooperativas. Em um dos registros das mais diversas atividades dos Tipis, em um boteco onde alguns jovens bebericavam intermináveis doses de cachaça e discutiam as eleições municipais, ouvi de um deles, dirigindo-se para um outro: "Conte agora o que você dizia do candidato Y... O rapaz aqui tá gravando tudo!"

Considerando a sutileza de aspectos éticos em jogo naquele momento e a paixão com que membros da comunidade vinham debatendo, quase guerreando, o pleito eleitoral, decidi evitar registros nos quais um indivíduo pudesse se expor excessivamente. Planejei, então, retomar os registros em vídeo e/ou em áudio somente após as eleições. Ainda assim, mantive uma rica convivência com membros da comunidade e observei, por exemplo, predições dos resultados das urnas, apostas em torno dessas predições, teimas apimentadas e, geralmente, bem-humoradas, tiradas espirituosas... (BEZERRA, 2007, p. 120-1). Esse ajuste pontual no desenvolvimento da pesquisa se deu em função de um reconhecimento de um certo contexto social que demandava a suspensão momentânea de 'interesses de laboratório', em nome de um respeito aos atores sociais.

Aconteceu, então, de eu adoecer. Tal evento levou-me a observar que as águas e seus (dis)sabores afluíam, aqui e ali, nas conversas e em outras práticas dos Tipis. Um aspecto particular da agenda própria dos membros daquela comunidade estava em pleno processo de se destacar, para mim, como uma figura sobre o fundo das interações locais. O tema das águas aparecia e reaparecia. Então, articulei-me com a Secretaria de Saúde do Estado do Ceará e com o Serviço Autônomo de Água e Esgoto, em Iguatu, para a realização de exames bacteriológicos e físico-químicos das águas. Isso favoreceu um aumento da sua recorrência como tema de conversas informais e como tema de atividades provocadas pelo pesquisador, mecanismo típico de um afazer científico deducionista. Com efeito, em quatro ocasiões, as águas foram tema de interações entre pessoas da comunidade e uma Assistente Social da Secretaria de Saúde por mim convidada para conversar com a comunidade.

Por essa época, fiz também registros de práticas (não provocadas pelo pesquisador) de benzeção e de rezas. Essas práticas estavam relacionadas ao meu interesse inicial na retórica do esconjuro. Mas esses registros agora se conectavam com uma mudança no foco contedístico da minha observação. Tal mudança começava a emergir no fluxo mesmo da pesquisa de campo e o conteúdo desse foco voltava-se agora para a tematização das águas nos Tipis.

A situação acima relatada ilustra a interveniência da interação na definição da pertinência dos fatos, em um fazer científico inducionista, para o qual as hipóteses e categorias são (re)elaboradas in situ, não sendo estipuladas previamente. Essa ocorrência gerou reflexões e um ajuste metodológico durante a fase da obtenção dos dados primários. Ela também ilustra, por exemplo, o modo como na prática específica da pesquisa ocorreu um reconhecimento do contexto social ordinário, na tentativa de pôr o laboratório entre parênteses, momentaneamente. Ilustra ainda o modo pelo qual um respeito à agenda dos atores orientou mudanças na definição focal da investigação.

A mudança da retórica do esconjuro para a questão das águas foi motivada, pois, pelos rumos que a dinâmica própria da comunidade imprimiu à pesquisa. Cabe lembrar que minhas orientações teó-

ricas também eram favoráveis a mudanças. Mas a mudança que se estava incorporando à minha perspectiva de pesquisador era apenas uma mudança conteudística do foco. Eu não estava completamente afinado com uma perspectiva inducionista e, na definição do objeto de estudo, ainda orientava o meu olhar, delimitando, prévia e especificamente, um fenômeno que deveria ser registrado em uma situação premeditadamente flagrante, a ser analisada posteriormente.

Foi nessa tentativa (ainda não completamente bem sucedida) de estabilizar uma coerência epistemológica que vivenciei fortes impressões pessoais e elaborei algumas (re)formulações no meu modo de olhar para os afazeres dos moradores Tipis, até o final do trabalho de campo, em novembro de 2004. Ao longo desse trabalho, fiz anotações, registros em áudio e acumulei 9 horas de vídeo sobre o cotidiano da comunidade. Estavam criadas as condições para mais uma delimitação do meu olhar analítico sobre as experiências vivenciadas no trabalho de campo e sobre os dados ali obtidos.

4. DELIMITANDO OS OLHARES: ETNOGRAFIA E ANÁLISE CONVERSACIONAL NA COMUNIDADE DOS TIPIS.

De janeiro a julho de 2005, desenvolvi estágio no Laboratório *Interaction, Corpus, Apprentissage, Répresentation* - ICAR, em Lyon, na França, cujo eixo de pesquisas diz respeito à constituição de corpora de língua falada em interação. Nesse estágio, configurei as bases para análises dos registros em vídeo obtidos nos Tipis. Tais análises levaram em conta a perspectiva emergentista que o meu quadro teórico permitia acomodar e que a experiência de campo tornou evidente.

Foge ao escopo desta conversa relatar a riqueza afetiva, interpessoal, intercultural vivenciada durante esse estágio. Essa experiência também foi particularmente rica em diversos níveis de reflexão - teórico, metodológico e analítico. Ela proporcionou formulações e reformulações - importantes para a emergência do pesquisador e da pesquisa - das balizas da investigação aqui relatada.

Acompanhar o trabalho desenvolvido no ICAR, olhando, simultaneamente, para os meus dados e para o processo de sua obtenção, possibilitou-me operar distinções entre os afazeres analíticos de uma descrição etnográfica e de uma descrição etnometodológica. Tais distinções dizem respeito aos objetos de cada análise, aos seus pressupostos metodológicos bem como às descrições dos fenômenos interacionais humanos que cada uma pode proporcionar.

O reconhecimento do observador na configuração dos domínios de nossa existência (MATURANA, 1999) constitui um pressuposto importante para essas distinções entre etnografia e etnometodologia. Essa perspectiva teórica permite afirmar que tanto os interactantes de uma atividade social quanto um analista de registros dessas atividades podem ser considerados como observadores. Os contextos dessas atividades, no entanto, são diferentes (BEZERRA, 2007, p. 71-96). Assim, tanto uma descrição etnográfica quanto uma análise conversacional etnometodológica podem delimitar a linguagem como ação enquanto seu objeto. No entanto, essas descrições elegem centralmente diferentes observadores, privilegiando, cada uma, pontos de vista diferentes.

Um etnometodólogo produz um discurso que trata da inteligibilidade dos atores sociais, no fluxo de suas ações. Um analista conversacional inspirado na etnometodologia exhibe a compreensão dos interactantes sobre o que eles próprios estão fazendo na fala-em-interação. Ele elabora um discurso sobre os procedimentos, as formulações e reformulações co-construídas pelos participantes, na própria interação. Isso caracteriza tal análise como uma descrição dita êmica (BEZERRA, 2007, p. 88-9). Ela retrata um ponto de vista dos participantes da ação, aquilo que eles fazem quando dizem o que dizem. Esses participantes, estruturadores-em-ação, da ação são também analistas, conscientes ou não, do que ocorre. Assim, antes de se tornarem um observável para o analista, os procedimentos dos interactantes são tornados públicos, intersubjetivamente, por esses mesmos participantes, daí a conclusão teórica de que a característica ordenada da conversa é, portanto, uma preocupação dos interactantes, antes mesmo de ser um objeto do analista (GARFINKEL, 1967).

Um etnógrafo, por sua vez, produz um discurso que exhibe a sua própria compreensão sobre o que os outros fazem. Ele elabora um discurso sobre o discurso de outro (CASTRO, 2002, p. 113 e 116-117). Isto caracteriza uma etnografia como uma descrição ética (BEZERRA, 2007, p. 88-9). Uma etnografia retrata o que o analista diz sobre o que os membros de uma ordem social dizem, exibindo, portanto, um ponto de vista desse observador-analista da ação, a sua "própria construção das construções de outras pessoas" (GEERTZ, 1998, p. 7). O etnógrafo considera a ação social como uma rede de estruturas superpostas de inferências e implicações. A sua interpretação busca inter-relações entre essas estruturas, ao considerar, multiplamente, ações e fatores socioculturais da comunidade descrita.

Diferenças entre uma etnografia e uma análise conversacional etnometodológica, no entanto, não eliminam a possibilidade de que seja mantida uma atenção para a dimensão emergencial dos fenômenos relacionais, esteja o analista operando a partir de um ponto de vista êmico ou ético.

5. CONCLUSÃO

Nesta conversa epistemológica, tematizo inter-relações entre teoria, metodologia e prática. Analiso a produção efetiva de um trabalho científico, cujo projeto inicial encerrava uma espécie de paradoxo, e aponto decorrências da importante tarefa do cientista de trazer para a sua reflexão os pressupostos com os quais opera. Esse paradoxo foi um dos alvos dos ajustes efetuados ao longo da investigação. Lidar expressamente com ele foi coerente com uma concepção do fazer científico como uma atividade sociocultural situada e com um afazer científico focado no fieldwork. Embora inquietantes, tais ajustes não se caracterizaram como acidentes, relativamente ao plano geral da investigação. Eles ocorreram na efetividade linguístico-interacional da pesquisa e configuraram uma efetividade do próprio quadro teórico pertinente ao meu domínio de ação científica. A ancoragem teórico-analítica levada a cabo na experiência no ICAR, interligada com a minha formação teórica prévia e com a prática de cam-

po, favoreceu o abandono do objetivo de descrever um fenômeno previamente estipulado. Podemos falar, então, da minha própria emergência como pesquisador, na emergência mesma da pesquisa, em relações de reflexividade entre mim, os atores e fatores dos domínios da academia e dos Tipis. Essas práticas favoreceram também a definição do meu duplo olhar analítico sobre os dados obtidos na pesquisa: uma descrição etnográfica da comunidade dos Tipis, a partir de observações que emergiram ao longo do trabalho de campo e uma análise conversacional etnometodológica dos procedimentos, através dos quais membros da comunidade fizeram emergir uma reunião da Associação dos Moradores do lugar.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Eudenio (2007). "Gente, por favor, fala um de cada vez!" Etnografia, Análise Conversacional e Inter-relações entre Linguagem, Cognição e Cultura, na Comunidade dos Tipis. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG. In: CAVALCANTE, Mônica M.; LEURQUIN, Eulália V. L. F., BRITO; Mariza A. P. (Orgs.). Teses e dissertações. Grupo Protexoto. Fortaleza: Edições UFC, 2007. CD-Room. ISBN 978 85 7282 8.
- CASTRO. Eduardo Viveiros de (2002). O nativo relativo. *Mana* 8(1): 113-118.
- GARFINKEL, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- GEERTZ, Clifford (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MATURANA, Humberto (1999). *A ontologia da realidade*. (Orgs. Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- MONDADA, Lorenza (2005). *Petite typologie des méthodes d'enquête ET des leurs objets*. Séminaire de maîtrise. Université Lyon II. Inédito. 2005

REFLEXÕES (EPISTEMOLÓGICAS) SOBRE PESQUISA CIENTÍFICA

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Orientador da Célula de Estudos e Pesquisas
Secretaria da Educação
kennedy@seduc.ce.gov.br

PRIMEIRA IMAGEM

Pesquisa é um conjunto de ações propostas para encontrar a solução de um problema, que tem por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo, como aponta Boas (2007).

Diante de tal posicionamento e apoiado em outros autores como ANDRÉ, 2008; GIL, 1996; JAPIASSU, 1992; LACATOS e MARCONE, 1991; MYNAIO, 1998, procuramos neste trabalho apresentar um conjunto de reflexões que envolve a estruturação e análise do processo de construção do projeto de pesquisa.

A pesquisa científica objetiva, fundamentalmente, contribuir para a evolução do conhecimento humano em todos os setores, sendo sistematicamente planejada e executada segundo rigorosos critérios de processamento das informações. Será chamada pesquisa científica se sua realização for objeto de investigação planejada, desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência. Os trabalhos de graduação e de pós-graduação, para serem considerados pesquisas científicas, devem produzir ciência ou dela derivar, ou acompanhar seu modelo de tratamento.

Alguns pesquisadores conceituam pesquisa da seguinte forma:

* Conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos (ANDRADE, 2003, p. 121);

* Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos (GIL, 1996, p. 19);

* Atividade voltada para a solução de problemas através do emprego de processos científicos (LACATOS e MARCONE, 1991, p. 50).

TIPOS DE PESQUISA

As pesquisas podem ser classificadas segundo diversos critérios, como por exemplo:

Quanto à natureza - não se fundamenta nos métodos adotados, mas sim nas finalidades da pesquisa:

- trabalho científico original - pesquisa realizada pela primeira vez, que venha a contribuir com novas conquistas e descobertas para a evolução do conhecimento científico;
- resumo de assunto - pesquisa que dispensa originalidade, mas não o rigor científico. Fundamenta-se em trabalhos mais avançados, publicados por autoridades no assunto e não se limita a simples cópia de idéias. A análise e interpretação dos fatos e ideias, a utilização de metodologia adequada, bem como o enfoque do tema de um ponto de vista original são qualidades necessárias. É mais comum nos cursos de graduação.

Quanto aos objetivos

- pesquisa exploratória - constitui o primeiro passo de todo trabalho científico. Visa, sobretudo quando é bibliográfica, proporcionar mais informações sobre determinado assunto, facilitar a delimitação de um tema de trabalho, definir objetivos, formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente;
- pesquisa descritiva - os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem que o pesquisador interfira neles. Incluem-se, aqui, a maioria das pesquisas desenvolvidas nas Ciências Humanas e Sociais, as pesquisas de

opinião, as mercadológicas, os levantamentos socioeconômicos e psicossociais;

- pesquisa explicativa - mais complexa, pois, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados, procura identificar seus fatores determinantes, ou seja, suas causas. A maioria dessas pesquisas utiliza o método experimental, o qual é caracterizado pela manipulação e controle das variáveis, com o objetivo de identificar qual a variável independente que determina a causa da variável dependente ou do fenômeno em estudo.

Quanto ao objeto - refere-se, principalmente, ao ambiente no qual são realizadas as pesquisas:

- bibliográfica - pode ser um trabalho independente ou uma etapa inicial de uma pesquisa;
- de laboratório - o pesquisador tem condições de provocar, produzir e reproduzir fenômenos, em condições de controle. Não é sinônimo de pesquisa experimental. Nas Ciências Humanas e Sociais também se faz esse tipo de pesquisa;
- de campo - não tem como objetivo produzir ou reproduzir os fenômenos estudados. A coleta de dados é efetuada em campo, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos. É desenvolvida, principalmente nas Ciências Sociais (Sociologia, Psicologia, Política, Economia, Antropologia).

Quanto aos procedimentos técnicos

- pesquisa bibliográfica - é aquela que utiliza material escrito/gravado, mecânica ou eletronicamente. São considerados fontes bibliográficas os livros (de leitura corrente ou de referência, tais como dicionários, enciclopédias, anuários etc.), as publicações periódicas (jornais, revistas, panfletos etc.), fitas gravadas de áudio e vídeo, *websites*, relatórios de simpósios/seminários, anais de congressos etc.;
- pesquisa documental - utiliza fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação, como tabelas estatísticas, relatórios de empresas, docu-

mentos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos, fotografias, epitáfios, obras originais de qualquer natureza, correspondência pessoal ou comercial etc.;

- pesquisa experimental - quando um fato ou fenômeno da realidade é reproduzido de forma controlada, com o objetivo de descobrir os fatores que o produzem ou que por ele são produzidos. São geralmente feitos por amostragem, na qual se considera que os resultados válidos para uma amostra (ou conjunto de amostras) serão, por indução, válidos também para o universo;
- pesquisa *ex post facto* - significa, literalmente, "a partir de depois do fato". Trata-se de uma pesquisa experimental em que, após o fato ou fenômeno ter ocorrido, tenta-se explicá-lo ou entendê-lo;
- levantamento (pesquisa de opinião, de motivação etc.). Aquela que busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter, utilizando questionários, formulários ou entrevistas. Os dados são tabulados e analisados estatisticamente;
- estudo de caso - quando se deseja estudar, com profundidade, os diversos aspectos característicos de um determinado objeto de pesquisa restrito;
- pesquisa-ação - quando os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de pesquisa de modo participativo ou cooperativo, interagindo em função de um resultado esperado;
- pesquisa (observação) participante - ocorre por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para se obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

PESQUISA E REFLEXÃO CRÍTICA

Antes de se iniciar uma pesquisa científica, é necessário refletir criticamente sobre seu objeto de estudo. Assim como para construir um edifício é necessário, antes de fazer a planta, imaginar o tamanho, o número de andares etc, para, só então, planejar e construir os alicerces, de acordo com o tipo de edificação, é imprescindível que, antes da pesquisa, elabore-se um plano, imagine-se a abordagem, os tópicos que serão focalizados, como se pretende conduzir o trabalho etc. Assim, o trabalho de pesquisa é desenvolvido por etapas que se constituem num método, num caminho facilitador do processo, buscando mapear o caminho, evitar muitos imprevistos e esclarecer os rumos para o próprio pesquisador. Recomenda-se que a pesquisa tenha o seguinte encadeamento:

- planejamento da pesquisa - pré-projeto e projeto;
- execução - coleta de dados, análise e redação;
- apresentação gráfica: digitação.

Aqui nos deteremos no primeiro ponto: o pré-projeto e o projeto.

Pré-projeto: denominada por alguns autores de fase exploratória do projeto de pesquisa, é a primeira atividade de planejamento, constituindo-se, sem dúvida, num dos momentos mais importantes. Pode ser dividida em cinco passos básicos:

- escolha do tema - podem ser utilizados alguns critérios para ajudar na escolha do tema, como originalidade (mesmo que o trabalho não seja original deve apresentar alguma novidade, novo enfoque, novos argumentos ou pontos de vista), relevância (importância ou utilidade), viabilidade (econômica e de tempo), preparo técnico e existência de fontes;
- revisão de literatura - embora, ao se escolher um dado tema, já seja conhecido algo sobre ele, a releitura exploratória tem o mérito de aumentar a extensão e a profundidade dos conhecimentos adquiridos, ajudando a distinguir o secundário do

essencial, bem como facilitando a delimitação do conteúdo dos temas a investigar;

- problematização - transformação de uma necessidade humana em problema. O pesquisador deve ter ideia clara do problema que pretende resolver e da dúvida a ser superada, caso contrário, sua pesquisa correrá o risco da prolixidade, da falta de direção, da ausência de algo para se resolver. Se o problema é estabelecido de forma clara, ele desencadeará a formulação da hipótese geral, que será comprovada no desenvolvimento do texto. Ao optar por uma solução que deseja demonstrar (ou seja, a hipótese, nascida do problema apontado), tem-se uma tese;
- seleção/delimitação do assunto - deve-se escolher o "pedaço" do problema que se quer ou se precisa estudar para estudá-lo em profundidade. Mesmo que todos os aspectos sejam considerados importantes, devem ser tratados um por vez e, ao escolher um deles, abandonam-se os outros. É uma imposição do método;
- construção da(s) hipótese(s) - é uma solução provisória que se propõe para o problema formulado. Sendo uma suposição que carece de confirmação, pode ser formulada tanto na forma afirmativa quanto na interrogativa. Não há uma norma ou regra fixa para a formulação de hipóteses; mas, deve ser baseada no conhecimento do assunto e na literatura específica que foi levantada: lança-se uma afirmação a respeito do desconhecido, com base no que se construiu e publicou sobre o tema. A formulação clara das hipóteses orienta o desenvolvimento da pesquisa. As hipóteses devem ser razoáveis e verificáveis. Em pesquisas exploratórias e descritivas não há necessidade de apresentar as hipóteses.

Projeto: o planejamento da pesquisa científica se completa com a montagem do projeto de pesquisa, que traça o caminho intelectual inicial de todo o processo posterior. A coleta de dados e a redação final do trabalho são planejados aqui. São sugeridos como in-

dispensáveis (devendo estar absolutamente claros para o pesquisador) o planejamento de sete itens:

- tema específico - é criado a partir da hipótese. O tema específico será o título do futuro texto escrito;
- objetivos (geral e específicos) - é a espinha dorsal do projeto de pesquisa. Não é o que o pesquisador vai fazer (isto se prevê nos procedimentos), mas o que ele pretende conseguir como resultado intelectual final de sua investigação. São eles que delimitam e dirigem os raciocínios a serem desenvolvidos. O objetivo geral será subdividido em tantos objetivos específicos quantos necessários para o estudo e solução satisfatória do problema contido no objetivo geral. Cada um dos objetivos específicos será uma parte distinta da futura redação (um capítulo, um segmento). O enunciado dos objetivos deve iniciar sempre por um verbo no infinitivo: estudar, analisar, questionar, comparar, introduzir, elucidar, explicar, contrastar, discutir, apresentar etc.);
- justificativa - consiste em apresentar motivos, bons o bastante, para o desenvolvimento da pesquisa. O que se pretende é que o leitor adquira convicção semelhante à do pesquisador: o tema é relevante e abrangente o bastante para merecer uma investigação científica. Um tema pode ter importância social, científica ou acadêmica. O desenvolvimento dele pode trazer benefício direto para a sociedade, em geral, ou para um grupo social específico, ao resolver ou encaminhar a solução para a necessidade ali instalada. Pode, também, beneficiar de imediato uma ciência, contribuindo com informações para o avanço de determinado estudo científico. Pode ainda beneficiar o processo acadêmico, facilitando ou inovando o ensino e aprendizado de um assunto;
- recursos/material - consiste na descrição quantitativa de tudo aquilo que se pretende utilizar no desenvolvimento do trabalho. Planejar os recursos é assegurar, com o maior detalhamento possível, a suficiência inicial dos itens necessários para a aquisição das informações desejadas;

- procedimentos/metodologia - são as atividades práticas necessárias para a aquisição dos dados com os quais serão desenvolvidos os raciocínios (previstos nos objetivos específicos), que resultarão em cada parte do trabalho final. Assim, planeja-se, aqui, de forma concreta, a coleta de dados, que se iniciará ao final do projeto. A descrição dos procedimentos pode, também, ser enriquecida por detalhes práticos. Detalham-se o universo, a amostra, o tipo de tratamento que as informações receberão; descrevem-se os instrumentos de coleta, a margem de acuidade prevista etc.;
- cronograma - consiste em relacionar as atividades ao tempo disponível, ou seja, planejar o tempo em função das atividades previstas para a conclusão do trabalho proposto;
- orçamento - quando esse item for necessário, devem ser especificados os recursos humanos e materiais indispensáveis para a realização do projeto, com uma estimativa dos custos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NOVAS REFLEXÕES

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito, cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade, a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. Contudo, ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa, muitas vezes, nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os "dados da realidade" se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los.

A definição do objeto de pesquisa e a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final. De acordo com Brandão (2000), a tão

afirmada, mas nem sempre praticada, "construção do objeto" diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001. Série Práticas Pedagógicas.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). Família & escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. Introdução ao Pensamento epistemológico. 7ª ed. Rio de Janeiro. Livraria Fco. Alves, 1992.
- LACATOS, Eva Maria e MARCONE, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- MYNAIO, Maria Cecília de Souza. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Coleção tema sociais. 9º ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

EXPERIÊNCIA REALIZADA EM SALA DE AULA, A PARTIR DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO: O TEXTO COMO PRETEXTO

Ione Carvalho Rodrigues

Profª Especialista em Língua Portuguesa

Secretaria da Educação

RELATO

Vivemos em tempos de mudança e com os avanços científicos e tecnológicos na área da educação, em especial no campo dos estudos da linguagem, tornou-se obrigatória uma revisão de todo o processo de ensino e aprendizagem com ênfase na linguagem oral e escrita em Língua Portuguesa. É sabido também que urge uma mudança de postura no nosso modo de trabalhar como educadores. Porém, essa não é uma tarefa fácil. A acomodação, também responsável pela descredibilidade na educação, é ainda muito presente em nosso meio.

Acreditando que é sempre possível ir além, em se tratando de melhorar o nível de aprendizagem dos educandos e que é nosso dever oferecermos aulas diferenciadas para atrair a atenção dos alunos, decidi que seria importante organizar materiais específicos de leitura e escrita que tivessem como subsídio a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades para raciocínio das estruturas lógicas e sequenciais de textos selecionados para estes fins.

O nosso trabalho vem demonstrar um pouco das tentativas de inovações no campo da leitura e escrita com a realização de experimentos em sala de aula para observar o envolvimento dos alunos, o grau de interesse e o desempenho deles na resolução de atividades selecionadas a partir de objetivos específicos. Definidos os objetivos, partimos para a pesquisa teórica, a fim de conhecer quais autores ofereciam mais subsídios para este experimento.

O projeto foi desenvolvido primeiramente na Escola de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek, da rede particular de ensino, com alunos da sétima série do ensino fundamental, durante um semestre. Depois tive a oportunidade de desenvolvê-lo também, com

alguns ajustes, é claro, na Escola de Ensino Médio Liceu de Iguatu, (rede pública) com alunos de segunda série do ensino médio em 2006/7. O trabalho realizado com o objetivo de diminuir as dificuldades dos alunos no ato da produção escrita, logo tomou grandes proporções, porque as atividades foram muitas e diversificadas e, por isso, pude fazer outras observações, a partir da realização das tarefas propostas.

Segundo Kato, (1987, p. 139) "a dificuldade que o aprendiz enfrenta como redator decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador". Assim, afirma que, para o aluno detectar suas falhas, ele precisa, depois de algum tempo, reler o que produziu, de maneira que, no primeiro momento, ele seja apenas o escritor e que, no segundo momento, torne-se leitor crítico do seu próprio texto. Essa linha de trabalho ajuda o aluno a desenvolver a capacidade de criar textos em um estilo próprio.

Essa experiência pode ser realizada em práticas escolares de qualquer série, em qualquer turma, tendo apenas que ter cuidado na escolha dos textos, para adequá-los ao nível de cada série, pois a maioria das atividades são lúdicas, exigem raciocínio e permitem oferecer ao aluno condições para expressar-se por escrito e, também, para levá-los a produzir textos polítics, de gêneros e tipos diversificados, escritos em prosa ou em verso. Uma outra possibilidade observada com esse trabalho foi oferecer ao aluno condições para desenvolver a capacidade de imaginação no momento da reestruturação do texto em questão, quando eles conseguem expressar suas melhores ideias, organizando-as em pensamentos claros e objetivos no ato da escrita, produzindo textos coerentes e eficazes, a partir do processo de retextualização, seja da escrita para a escrita, da escrita para a fala, da fala para a fala ou da fala para a escrita, conforme Marcuschi (2008).

Como disse Kato, (1987, p. 66) "para escrever um texto com ligações eficazes e explícitas, não é preciso fazer um estudo sistemático de diversas possibilidades lógicas. Basta adquirir o hábito de se perguntar qual é a ligação entre a frase ou o parágrafo em questão e o

precedente, garantindo que a relação lógica seja compreensível". Em outras palavras, não devemos estabelecer regras, cobranças ou exigir resultados imediatos porque escrever e escrever com qualidade exige tempo e dedicação.

"O exercício efetivo da escrita conduz à descoberta de novos conhecimentos que nos levam ao amadurecimento? Através desse processo, nossa maneira de encarar a vida e nossas atitudes serão transformadas tornando-nos aptos à elaboração de textos consistentes" (SARMENTO,1998, p. 7).

A concepção de Sarmiento, citada acima, coincide com o ponto de vista de Calkins (1998, p. 38), para quem, a partir da prática constante da leitura e da escrita, é que nos tornaremos críticos e aptos a argumentar com inteligência. Essa afirmação revela que a habilidade de escrever com frequência envolve a habilidade de ler compreensivamente.

Portanto, a maturidade intelectual e afetiva do aluno na leitura e produção surgirá como consequência de seu próprio esforço no decorrer do processo de seus experimentos, isto é, nas tentativas de acertar, assumindo uma postura crítica diante dos fatos explícitos, como também o que está subentendido, relacionando-os ao contexto social no qual está inserido. Por isso, se faz necessário buscarmos conhecer melhor os processos de natureza da linguagem escrita, como uma atividade que consiste em encontrar e ordenar ideias para, depois, ordená-los num texto de maneira adequada, pois está claro que o processo na aprendizagem da escrita precisa ser respeitado em todas as suas etapas.

Vimos, portanto, que todas essas mudanças na educação vêm nos encaminhar rumo a novas realizações na sala de aula, em vários aspectos, desde a reorganização do espaço físico até a redefinição do nosso papel de professor diante do aluno.

Vivemos em tempos de mudança da sociedade, das organizações, da economia e do ser humano. Estamos vivendo uma era de

transição dos modelos acabados para um modelo de sociedade onde o foco será o ser humano. E para que hoje aconteça o resgate de valores em que o homem sintá-se parte desse contexto social é necessário que nós, como educadores, tenhamos consciência do nosso papel, na inserção dos educandos no meio em que vivem.

Segundo Bernardo Toro, educador colombiano, a única forma de inserir uma pessoa na sociedade é fazendo com que ela domine a leitura, a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem. Assim, a fim de que os educandos da nossa comunidade escolar participem efetivamente como cidadãos agentes e transformadores é importante que façam bom uso da comunicação para que, a partir daí, surja um leque de oportunidades, incluindo as diversas formas de leitura, visto que estamos cercados de imagem, desenhos, símbolos, pinturas, que circulam no meio social principalmente no espaço urbano. Trata-se de uma sociedade que se apropriou de um sistema escrito de incontestável importância para o sucesso de um povo e que os levará a uma estrada que nunca termina.

Assim, adotando essa visão de mundo, tendo como referência grandes pensadores da educação e buscando melhorar a prática na sala de aula, comecei a investir nos alunos, sempre apresentando a importância de cada atividade, bem como o objetivo de cada uma delas, passando a apresentar-lhes subsídios de leitura e escrita que os fizessem perceber que estaríamos organizando um repertório amplo de modelos apropriados para o desenvolvimento de habilidades necessárias a uma boa produção de textos. A ideia era fazer com que, na prática das atividades, os alunos tivessem possibilidade de enxergar os desvios da norma culta de suas próprias produções, para, dessa forma, eles mesmos corrigirem seus erros. Quando os alunos conseguem ver onde erram ou onde podem melhorar suas produções através de substituições de palavras, frase, ou expressões, consequentemente, produzirão textos mais coerentes e coesos.

Para aprender a redigir bons textos é preciso considerar cada produção não como um produto pronto e acabado, mas, sobretudo, como produto de uma série de experimentos linguísticos, em que se pode substituir palavras, frases e/ou períodos, fazendo realmente ex-

perimentos até que o texto apresente aparência e composições desejadas. Para tanto, é necessário que aos alunos sejam oferecidas condições para a formação do embasamento no processo da formação escrita com textos desconstruídos, com parágrafos desordenados, com pseudopalavras, textos quebra-cabeças, etc, e apresentar gêneros diversos para reconhecer suas especificidades.

Tanto a prática de produção escrita como a leitura frequente, juntamente com a participação oral diária nos debates de sala de aula, é de grande importância para o aluno internalizar e organizar suas ideias de forma sequencial e coerente. Trabalhamos nesse sentido com a leitura de textos reflexivos, a fim de observar o desempenho dos alunos na exposição de seus pontos de vista, bem como a oralidade durante os debates. A partir desse processo, escolhi uma das atividades propostas para fazer o relato dessa experiência, analisar seus pontos positivos e anotar quais pontos devem ser aprimorados para obter melhores resultados. Ninguém gosta de receber ordens para executar tarefas, sejam elas de qualquer natureza, principalmente os adolescentes e ainda mais quando estas partem da escola. Em tudo o que foi realizado nesse período, houve a participação dos alunos a partir do planejamento das propostas a cada passo de seu desenvolvimento para que obtivéssemos sucesso no desenvolvimento das atividades do projeto.

Segundo Gomes (1997, p. 22), planejar é uma enorme responsabilidade. Pretender desenvolver atividades pedagógicas sem levar em consideração o nível conceitual do aluno e seu estado de espírito é temerário. Da mesma forma, insistir em ensinar para o aluno aquilo que ele já sabe é tedioso. Aqui está a sabedoria do trabalho docente e curricular (...)

Para tanto, se faz necessário que o professor, antes de ser um condutor do processo de aprendizagem, seja o grande incentivador e administrador da curiosidade dos alunos. Dentre as atividades de leitura e escrita realizadas, escolhemos um poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado CONFRONTO, constante do seu livro Poesia e Prosa da Editora Nova Aguilar. Antes de iniciar o trabalho, apresentei o título do texto para solicitar deles, através do processo

de predição e inferência, o assunto do texto. Em seguida, fizemos a leitura juntos e, logo depois, pedi que cortassem todas as palavras do texto, misturassem e, na sequência, reestruturaram o texto, com as mesmas palavras, construindo um novo texto coeso e coerente. Orientei os alunos, por exemplo, na organização do texto, chamando a atenção para a disposição dos vocábulos, estruturação lógica na sequência das formas e tempos verbais, etc. Logo os alunos começaram a trabalhar a idéia proposta com entusiasmo. Da preocupação com aspectos estruturais e textuais os alunos desenvolveram também os aspectos estéticos, atentando para a forma, conteúdo e estilística da poesia reescrita, através do processo de retextualização da escrita para a escrita, neste caso, e por ser uma proposta tão bem defendida por Marcuschi (2008)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho ocorreu por conta da real necessidade que sentimos de melhorar a qualidade das aulas, para diversificar a prática diária de Língua Portuguesa, mas a intenção maior de toda a tentativa foi levar o aluno à prática de melhores produções escritas ao longo desse semestre.

Pretendemos, através dessa prática, apresentar uma atividade comum entre muitas outras já conhecidas, mas talvez pouco aplicada. Lembramos que a experiência aqui relatada passa a ser apenas uma das tentativas de inovações das nossas aulas que, por vezes, tornaram-se monótonas, desgastadas pelas fórmulas prontas de um ensino de gramática sem renovações.

Esse tipo de produção é uma maneira diferente de ensinar a escrita, incluindo o prazer de fazer poesia de forma lúdica, atraindo o aluno à produção de texto sem nenhuma preocupação com a obrigação de escrever só para o professor que, por sua vez, tem como objetivo primeiro a correção dos erros ortográficos, de concordância, de pontuação, etc.

Este trabalho pode ser realizado para a observação de outros fenômenos, como o grau de dificuldade que o aluno encontra para

iniciar uma produção textual e, num contexto mais amplo, qual o nível de compreensão leitora dos alunos no ato de ordenar as palavras, organizando-as de forma coerente e sequencial.

Esta experiência foi realizada, antes, num congresso promovido pelo SESC, em 1996, na cidade de São Luís no Maranhão, pela escritora do livro didático "Oficina de Redação", Maria Rosa Cuba Richa. Na ocasião, a escritora mostrou várias técnicas modernas para desenvolver no aluno o gosto pela participação ativa na leitura e escrita durante as aulas.

Acredito que, ao fazermos o nosso papel de orientadores, estaremos contribuindo tanto para inovar o nosso trabalho como para o desenvolvimento intelectual dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M. / ABAURRE, Maria Bernadete M. Produção de texto: interlocução e gêneros. São Paulo, Moderna 2008.
- FALCETTA, Antônio Paim. Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor - Santa Cruz: Instituto Pe. Réus, 2000.
- FARACO, Carlos Alberto/ Tezza Cristóvão. Oficina de Texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- KATO, A. Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça. Desvendando os segredos do texto/ São Paulo: Cortez, 2006.
- MUSSALIM, Anna Christina Bentes. Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras - São Paulo: Cortez, 2004.
- RAMOS, Jânia M. O Espaço da oralidade na sala de aula - São Paulo: Martins Fontes, 2002. - (Texto e Linguagem);
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática - São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Ler e compreender os sentidos de um texto. São Paulo: Contexto, 2007.

OFICINA: ELABORAÇÃO DE ITENS

Irene Dulcinéia dos Reis

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
11ª CREDE Jaguaribe
irenereis08@gmail.com

Sandra Maria Rodrigues

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
11ª CREDE Jaguaribe
sandrarodrigues11@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A rede pública de ensino do estado do Ceará vem, em sua caminhada, buscando melhorar os indicadores educacionais através de programas e projetos inovadores, que visam à qualidade da educação pública.

A preocupação com a qualidade do ensino, na atualidade, tem sido um dos maiores desafios para os gestores das nossas escolas. Assim, ao conhecer e ao compreender as informações resultantes do sistema de avaliação, a expectativa é que todos os envolvidos no processo educativo tenham clareza do que pode ser feito para a esperada superação dos nossos indicadores educacionais.

Visando assessorar as escolas públicas, quanto ao processo de ensino e aprendizagem que assegure a conquista das competências, atitudes e habilidades de que o nosso aluno precisa, o Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola (NRDES) da 11ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (11ª CREDE - Jaguaribe) organiza e desenvolve Oficinas de Elaboração de Itens, atendendo aos professores das redes estadual e municipal.

O objetivo maior é possibilitar aos professores e aos gestores estudos e reflexões sobre os temas, itens e descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, bem como a construção de itens, na pers-

pectiva de que tais informações possam subsidiar ações mais efetivas para a melhoria educacional.

Essa oficina é mais uma ação da Superintendência Escolar do NRDES/11ª CREDE, dando continuidade às medidas que vêm sendo tomadas por esta regional, a exemplo da adequação dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática à proposta curricular do estado e à organização de cartilhas, contendo a matriz de referência de Matemática e de Língua portuguesa, com comentários sobre os tópicos, temas, descritores e exemplos de itens.

Pretende-se que as leituras e estratégias realizadas possam contribuir para uma melhor compreensão da realidade educacional local, possibilitando seu aprimoramento e transformação, garantindo a qualidade da escola com foco no sucesso do aluno.

2. OBJETIVOS

A oficina de Elaboração de Itens realizada pela 11ª CREDE/Jaguaribe é uma formação continuada que tem por objetivos:

- * Assessorar as escolas públicas quanto ao processo de ensino e aprendizagem que assegure a conquista das competências, atitudes e habilidades de que o nosso aluno precisa;

- * Possibilitar aos professores e gestores estudos e reflexões sobre os temas, itens e descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, bem como a construção de itens, na perspectiva de que tais informações possam subsidiar ações mais efetivas para a melhoria educacional;

- * Contribuir para uma melhor compreensão da realidade educacional local, possibilitando seu aprimoramento e transformação e garantindo, também, a qualidade da escola com foco no sucesso do aluno.

3. MATERIAL E MÉTODOS

O material utilizado para a realização da oficina constitui-se de:

* Guias de elaboração de itens de Língua Portuguesa e Matemática;

* Slides contendo informações sobre avaliação interna e externa e orientações sobre elaboração de itens.

O método de trabalho utilizado para o desenvolvimento da oficina é detalhado nos passos a seguir:

1º passo: Apresentação em *Power Point* sobre as partes de um item, as etapas e o roteiro básico de elaboração de um item.

2º passo: Análise de itens (ativ. 1) - 5º e 9º anos do ens. fund. e 3ª série do ens. Médio. Da página 34 à 37 do Guia de Português e da 29 a 33 do Guia de Matemática.

3º passo: Ativ. 2 do Guia. É dado o suporte e a série para se elaborar um item. Da página 38 à 41 do Guia de Português e da 35 à 37 do Guia de Matemática.

4º passo: Escolha de um suporte presente no Anexo IV do Guia de Português (págs. 103 a 109) e do Guia de Matemática (págs. 123 e 124) para elaborar um item.

5º passo: Socialização das atividades realizadas pelos grupos.

4. AVALIAÇÃO

A avaliação da oficina é realizada por meio de instrumento estruturado, através do qual os participantes destacam o seu grau de satisfação a partir dos quesitos: programação; clareza e objetividade na abordagem dos conteúdos; segurança no conhecimento do conteúdo; contribuição para o conhecimento e o trabalho em sala de aula e atendimento às expectativas do grupo. Além disso, a avaliação tem espaço para que os participantes acrescentem observações que considerarem relevantes.

5. RESULTADOS

Descrevem-se os resultados e/ou produtos obtidos dessas oficinas a seguir:

- * 161 professores pertencentes às redes estadual e municipal de ensino, de todos os municípios de jurisdição da 11ª CREDE, capacitados e aptos a ser multiplicadores das Oficinas de Elaboração de Itens em suas unidades de ensino.
- * Construção de um banco regional de itens, que se encontra em fase de análise pela equipe técnica da CREDE.
- * Valorização, pelo professor, dos instrumentais de avaliação utilizados em sua prática;
- * Acompanhamento pela coordenação escolar dos instrumentais de avaliação utilizados pelo professor.
- * Reflexão, pelo professor, das formas como ele está avaliando seu aluno;
- * Autoavaliação do professor, sobre sua prática, a partir dos resultados evidenciados nas avaliações dos alunos.
- * Elaboração, impressão e distribuição da cartilha com a matriz de referência de Matemática e de Língua Portuguesa com comentários sobre tópicos, temas, descritores e exemplos de itens para todas as escolas, para cada professor de Língua Portuguesa e de Matemática;
- * Elaboração, impressão e distribuição de cartilha com banco de itens regional, construída a partir do banco de itens do SPAECE e SAEB, distribuída para todas as escolas, para cada professor de Língua Portuguesa e de Matemática.

REFERÊNCIAS

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - CAED UFRJ. Guia de Elaboração de Itens de Língua Portuguesa. 2008.

OFICINA: PROJETOS CIENTÍFICOS COMO PENSAR E DESENVOLVER UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Irene Dulcinéia dos Reis
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
11ª CREDE Jaguaribe
irenereis08@gmail.com

Sandra Maria Rodrigues
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
11ª CREDE Jaguaribe
sandrarodrigues11@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

1.1. Base teórica

A teoria abordada na oficina de projetos científicos visa fornecer aos participantes embasamento teórico sobre conhecimento científico, metodologia científica, método científico e planejamento de uma pesquisa científica, destacando as suas características e distinção de outras formas de conhecimento.

A exposição do conteúdo teórico da oficina é feita de forma dialogada e contextualizada.

1.2. Formulário de hipótese

Após a exposição teórica, realizamos um momento prático com os participantes que corresponde ao preenchimento do formulário de hipótese. O referido formulário tem objetivos instrucionais que norteiam o seu preenchimento sob orientação das formadoras. O objetivo dessa prática é oferecer aos participantes uma vivência, através da qual eles escolhem e delimitam o tema da pesquisa, a partir de um fato observado, formulam uma pergunta sobre algo que quer explicar e, a partir desse fato, formulam possíveis respostas ao problema – hipóteses explicativas e descrevem que resultados esperam encontrar, qual(is) a(s) variável(is) explicativa(s) (x) e qual é a variável resposta (y).

O trabalho com o formulário de hipótese(s) prepara os professores para que orientem os trabalhos iniciais dos alunos-autores dos projetos de iniciação científica em relação às etapas do método científico.

2. Modelo estruturado de projeto de iniciação científica

O modelo estruturado de projeto de iniciação científica, utilizado na oficina, é apresentado aos participantes de forma detalhada, explicando cada um dos seus componentes estruturais, recorrendo à utilização de exemplos para melhor compreensão. Os exemplos utilizados são de projetos de iniciação científica já desenvolvidos nas escolas da região. Esse momento da oficina permite ao participante entender metodologicamente como orientar seus alunos na elaboração do projeto escrito.

2.1. Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação de um projeto de iniciação científica são trabalhados, também, com os participantes da oficina, uma vez que, entre as etapas de um projeto de pesquisa, está a comunicação dos resultados alcançados em eventos como congressos, feiras etc. Essa atividade permite aos participantes uma visão de como orientar bem os alunos-autores para apresentar os resultados de sua pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos pelo evento.

2.2. Como fazer um pôster ou *banner*

São fornecidas orientações sobre a função do pôster ou *banner*, que consiste em sintetizar informações e dados relevantes da pesquisa para sua comunicação nos eventos científicos.

2.3. Caderno de campo

Os participantes são orientados sobre como utilizar o caderno de campo, o que conterà e sua importância na preparação de notas da pesquisa, visando à escrita dos relatórios.

2.4. Redação final

Os participantes da oficina são esclarecidos a orientar os alunos na elaboração de um relatório que corresponderá à redação final do projeto de iniciação científica.

3.OBJETIVOS

A oficina sobre Projetos de Iniciação Científica, realizada pela 11ª CREDE/Jaguaribe, é uma formação continuada que tem por objetivos:

- Fomentar o educar pela pesquisa;
- Orientar o desenvolvimento de projetos de iniciação científica;
- Fornecer estratégias de utilização do método científico;
- Orientar sobre a comunicação dos resultados de uma pesquisa científica em eventos científicos;
- Esclarecer sobre os critérios de avaliação de um projeto de iniciação científica, explicando o significado de cada um deles;
- Desenvolver o raciocínio lógico e o gosto pela leitura e escrita;
- Assegurar a participação das escolas na Feira Regional e Estadual de Ciências de forma qualitativa e como consequência de uma rotina curricular.

4. MATERIAL E MÉTODOS

4.1. Pasta com material impresso, contendo fundamentação teórica sobre metodologia científica.

4.2. Momento presencial e a distância, prestando assessoria aos coordenadores escolares e professores orientadores sobre a elaboração e a implementação dos projetos de iniciação científica, elaboração de seus resumos e de seu relatório final.

4.3. Exposição dialogada, fundamentada em apresentação de *slides*, através dos quais são fornecidas bases teóricas sobre: conhecimento científico; etapas de desenvolvimento de uma pesquisa científica; detalhamento do roteiro básico de um projeto de iniciação científica, utilizando modelo estruturado do CNPQ; orientações sobre os critérios de avaliação de um projeto de iniciação científica e sobre a redação final da pesquisa.

- 4.4. Atividade prática – preenchimento do formulário de hipóteses.
- 4.5. Assessoria, ainda, às escolas em todo o processo de inscrição desses projetos nas diversas Feiras de Ciências e Cultura regionais, estaduais, nacionais e internacionais e inscrições em concursos e prêmios.
- 4.6. Avaliação da oficina, feita por meio de instrumental estruturado, através do qual levantamos o grau de satisfação dos participantes em relação aos seguintes aspectos: tempo despendido, Conteúdo transmitido, conceitos básicos transmitidos e organização do encontro. Nesse instrumento avaliativo, solicitamos ainda, sugestões dos participantes na formação básica do encontro. Nesse espaço, os participantes podem sugerir modificações quanto ao local, número de participantes, conceitos apresentados, textos, *slides* e dinâmica dos trabalhos.

5. RESULTADOS

Descrevem-se os resultados e/ou os produtos obtidos nessas oficinas:

- 12 escolas nas quais as oficinas já foram realizadas;
- 193 professores, diretores e coordenadores escolares capacitados;
- Todas as escolas desenvolveram projetos e realizaram a Feira de Ciências;
- Todas as escolas, através de professores-orientadores e alunos-autores, desenvolvendo projetos de iniciação científica;
- Conquista de medalhas em âmbito regional, estadual, nacional e internacional, para projetos orientados por professores capacitados nas oficinas;
- Conquista de prêmios para projetos orientados por professores capacitados nas oficinas;
- Participação de professores-orientadores, capacitados nas oficinas, com seus respectivos alunos-autores, em Feira de Ciências e Fórum de Iniciação Científica em outras regionais, a exemplo de Iguatu e Icó.

Através dos resultados obtidos, até então, pode-se estimar que a repercussão e/ou os impactos das oficinas de projetos científicos têm sido bastante positivos, gerando um grande interesse por parte dos professores e alunos de nossas escolas em desenvolver projetos de iniciação científica, participar de eventos científicos bem como de concursos/prêmios.

Além disso, destacamos como impactos:

- Professores e alunos mais motivados nas aulas;
- Melhoria da aprendizagem e redução da infrequência dos alunos;
- Incentivo ao protagonismo juvenil;
- Ressignificação do currículo na escola;
- Repercussão na comunidade e na sociedade;
- Uso dos recursos didático-pedagógicos na escola como o laboratório de ciências, laboratório de educação ambiental e laboratório de informática educativa;
- A utilização do *thinkquest* como ferramenta de intercâmbio de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Hortência Abreu. Manual de Metodologia da Pesquisa Científica. São Paulo: Avercamp, 2005. 142p.

GALLIANO, A. Guilherme. O Método Científico: Teoria e Prática. São Paulo: Harbra, 1979. P. 1-45.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 130p.

OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA À FORMAÇÃO E À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Isabel Maria Sabino de Farias
Doutora em Educação
UECE/CMAE

Maria do Socorro Lima Marques França
Mestre em Educação
UECE/SEDUC

[...] a utopia não é o reino do absolutamente impossível, nem do aleatoriamente possível, mas sim do possível em determinadas circunstâncias e condições.
(VÁZQUEZ, 2001)

1. INTRODUÇÃO

A história da pós-graduação em Educação no Brasil é relativamente nova, remontando a meados da década de 60. Sua implementação por meio de programas sistemáticos propiciou o deslocamento da produção de conhecimento e da formação de pesquisadores nessa área para as universidades, até então vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) (GATTI, 2002). Esse movimento alimentou – e por que não dizer, ainda alimenta – a idéia de que a pesquisa é atividade privilegiada dos profissionais da educação que exercem a docência nesse contexto. Produzir conhecimento, fazer pesquisa é um componente, via de regra, associado à identidade profissional do professor universitário.

Recentemente, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) dedicou sua reunião anual à discussão dos “40 anos da Pós-graduação e Educação no Brasil”, argumen-

tando a necessidade de “avaliar o conhecimento que foi e vem sendo produzido” ao longo desse percurso histórico no país (ANPED, 2005). A reflexão, porém, deteve-se sobre a pós-graduação *stricto sensu*, isto é, à produção no âmbito dos mestrados e doutorados. O debate, embora instigante e fértil quanto aos avanços, perspectivas e dilemas para a formação nesse espaço, foi absolutamente silencioso no que se refere à pós-graduação *lato sensu*.

A ausência do tema chama atenção, considerando o crescimento acelerado dessa modalidade nos últimos anos e o público que para ela aflui: em boa parte, professores da educação básica. Este artigo se detém sobre esse fenômeno. Toma como referência a experiência do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Seu objetivo é refletir sobre a pesquisa como componente do profissionalismo demandado ao professor na cena social contemporânea. Toma-se como ponto de partida os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação desenvolvidos na UECE, mais precisamente as temáticas investigadas e o significado dessa experiência para seus discentes. A reflexão busca perceber se esse espaço de formação tem se configurado, recorrendo aos termos da epígrafe que abre esse texto, como o “reino do possível”, nas circunstâncias e condições em que vivem e trabalham os professores da educação básica no estado, de se afirmarem como sujeitos capazes de produzir conhecimento sobre seu fazer profissional.

2. Professores da educação básica e da pós-graduação *lato sensu*: situando sujeitos e espaços

Desde a década de 90, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº. 9.394/96) e da disseminação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre a aprendizagem escolar no país, o perfil dos professores da educação básica é colocado em discussão. O Censo Escolar (INEP, 2004) e o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2006) oferecem um retrato desses docentes no Brasil, no Nordeste e no Ceará.

Em 2003, o Censo Escolar identificou 2.497.918 funções docentes no Brasil. Desse universo, somente 61,8% (1.542.878) responderam ao Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Considerando esse contingente, 87,88% encontram-se na rede pública e 12,12% na rede privada. Das 520.660 (33,74%) funções docentes localizadas no Nordeste, 83.500 (16,03%) estão no Ceará. Nessa unidade da federação, as funções docentes estão concentradas na rede municipal (55.319), seguida das redes estadual (18.411), privada (9.483) e federal (287).

A condição etária desses professores revela também que o país possui um grupo de profissionais jovens. As faixas de 25 a 34 anos e 35 a 44 anos, seguida da faixa de 45 a 54 anos, aparecem como as que concentram o maior número de professores. Os professores na faixa de 18 a 24 anos, bem como aqueles com ou mais de 55 anos é menor. Esse é um componente importante considerando o processo de construção e reconstrução de formas identitárias na profissão, organicamente vinculada à configuração dos saberes e à relação vivenciada no trabalho. O gênero predominante – 85% de mulheres e 15% de homens confirma a feminização, marca histórica do magistério, tendência, sobretudo, no ensino fundamental (INEP, 2006, p. 23). Sobre esse componente do perfil docente, os dados do SAEB apontam, ainda, que na área de Língua Portuguesa o primado feminino independe das séries (4ª e 8ª do EF e 3ª do EM) enquanto em Matemática essa presença se reduz significativamente à medida que as séries avançam, mantendo-se, porém, na 4ª série do ensino fundamental (1,1%) (UNESCO, 2004).

O grau de formação e as funções exercidas na escola pelos profissionais do magistério, abordados por professor, configuram outros dois aspectos que permitem caracterizar os professores da educação básica no Brasil, Nordeste e Ceará. Em 2003, o Censo dos Profissionais do Magistério identificou, no Brasil, 88.528 professores de educação básica. Desse total, que inclui aqueles que não informaram sua titulação, 18.425 não possuem formação de nível superior. Mesmo considerando que os docentes com nível médio magistério (Curso Normal) atuam na educação infantil e nas séries

iniciais do ensino fundamental (o que está em consonância com o Art. 62 da LDBEN), ainda são 16.195 professores leigos em exercício. Esse dado dimensiona o desafio em termos de política educacional, visando assegurar formação em nível superior aos profissionais do magistério, horizonte assinalado desde a década de 30 com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

A situação do Ceará, comparada, por exemplo, às das unidades da federação localizadas nas regiões Norte e Nordeste (um total de 12) chama atenção, pois o quantitativo de professores leigos (318) é menor somente em relação ao Maranhão (345). Vale lembrar o volume de iniciativas destinadas à formação docente implementadas pelo poder público cearense desde o início dos anos 90 (Cursos de Licenciaturas Breves – da 1ª à 8ª série; Magister - formação em área específica para atuação no ensino fundamental II e ensino médio; Pedagogia em regime especial - com duração de 2 anos). Ademais, os resultados cearenses nos três últimos exames do SAEB (2001, 2003 e 2005) não apontam melhora na aprendizagem discente, sinalizando que a política de resultados, traduzida no aligeiramento da formação docente, na descentralização dos processos e na regulação dos produtos, é de eficácia, no mínimo, duvidosa.

Além do exercício docente em sala, a sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2006) destaca que os professores desempenham atividades de direção, coordenação administrativa e pedagógica, supervisão, orientação educacional e “outras funções” não detalhadas. Esse levantamento registra ainda número não desprezível de “readaptação” (28.501). Alocada entre as “funções” desenvolvidas por professores, via de regra, a readaptação se refere aos profissionais com problemas de saúde que a eles impedem a regência.

O levantamento traz, ainda, informações sobre o salário do professor da educação básica. Todavia, o próprio documento registra que essa questão teve alto índice de não-resposta, reduzindo significativamente as possibilidades de análise e triangulação. Essa é uma variável importante na composição do retrato dos professores da

educação básica, centralidade também reconhecida nos estudos do SAEB. Nos últimos anos, com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, observou-se no Ceará um movimento ascendente no salário-médio dos professores da rede municipal, cujos valores mínimos ficaram em torno de R\$ 300,00. Em alguns municípios o incremento salarial dos docentes chegou a 1.000%. Todavia, esse aumento não significou salários “marajás” ou mesmo “direito adquirido”. No primeiro caso, em decorrência do valor irrisório então praticado; no segundo, devido o aumento não ter sido incorporado ao salário-base, sendo efetuado como bonificação. Paralelo a essa ‘onda’ de melhoria salarial na rede municipal, também se observa o ingresso de professores com nível médio para as séries iniciais do ensino fundamental mediante concurso público. Na rede estadual, a política de contratação de professores temporários tem agravado o quadro de precarização e desvalorização da profissão.

Os aspectos explicitados sobre o perfil do professor da educação básica no Brasil, no Nordeste e no Ceará, confirmam a tendência de diversificação e ampliação das tarefas docentes, acelerada, especialmente, pós-promulgação da LDBEN nº. 9.394/96 com a definição das incumbências do professor da Educação Básica (Art. 13). Essa legislação, entre outras contribuições, fortaleceu a compreensão da docência como atividade especializada, que requer saberes específicos, cujas demandas de formação situam-se em uma perspectiva profissional (FARIAS *et al.* 2009). Tal reconhecimento, produto de embates constantes e intensos de docentes, sindicatos e associações da categoria, não é suficiente para a reconfiguração da imagem social do professor, ainda associada a um prático, um executor de tarefas concebidas por outros e transmissor de conhecimentos cuja produção não contou com sua colaboração.

É, em um cenário paradoxal – forte expectativa social de melhora do ensino e incremento da proletarização do professor – que a pós-graduação *lato sensu* emerge como espaço de reconfiguração da identidade profissional dos docentes da Educação Básica. Do contrário, como entender sua crescente procura por parte desses

profissionais? Que relações podem ser estabelecidas entre esse movimento e a busca de valorização social?

De acordo com a LDBEN vigente, esse nível da educação superior compreende cursos de “especialização, aperfeiçoamento e outros” (Art. 44, Inciso III). Posteriormente, por meio da Resolução CNE/CES nº. 1/2001, também são incluídos nessa categoria os cursos designados *Master Business Administration* - MBA. A legislação vigente sobre o assunto aponta que a pós-graduação *lato sensu* visa o aprimoramento acadêmico e profissional, destina-se aos portadores de diploma de curso superior, devendo ter duração máxima de dois anos. Até a década de 80, sob a vigência da Resolução nº. 12/83 do antigo Conselho Federal de Educação, a pós-graduação centrava sua função no aspecto formativo, haja vista esse nível da educação superior se constituir requisito para o exercício do magistério superior, razão pela qual destinava atenção especial à formação didático-pedagógica e à iniciação científica. A expansão da oferta da pós-graduação *lato sensu* resultou na *flexibilização* das formas de regulação e acompanhamento do ensino superior. Recorrendo às formulações de Fonseca (2004), a idéia de flexibilizar significou a adoção de “normas mais genéricas e menos restritivas” na formulação e desenvolvimento da pós-graduação *lato sensu*, ou seja, “formas mais diversificadas” (inclusão dos cursos de MBA) e menor “exigência de qualificação” dos docentes que nela atuam (até 50% dos professores podem ser especialistas).

Esse reordenamento, expresso na Resolução CNE/CES nº. 1/2001, é impulsionado no país pela lógica do mercado e, de certo modo, incentivado pela LDBEN. Embora tenha promovido o afastamento dos profissionais vinculados ao magistério superior, o aparato normativo vigente parece não ter conseguido dissociar do imaginário docente em geral a visão desse contexto de socialização profissional como espaço de formação didático-pedagógica e de iniciação científica. Sem minimizar o impacto do caráter mercadológico no ensino superior, é preciso indagar sobre a afluência dos professores da educação básica para a pós-graduação *lato sensu* em Educação como estratégia construída por esse grupo

profissional visando à recomposição de sua posição social. Essa tendência tem sua manifestação concreta na emergência de cursos com foco no ensino e em aspectos relacionados a essa área de conhecimento, bem como na profissão docente. Investigar as temáticas de pesquisa e aporte teórico-metodológico que vêm sendo objeto da produção de conhecimento na pós-graduação *lato sensu* em Educação pode constituir em aproximação fértil no desvelamento ou, pelo menos, na busca de elementos explicativos dessa questão.

3. Professor da educação básica e a produção de conhecimento: pistas para pensar a contribuição do *lato sensu* na construção desse componente identitário

A UECE é uma universidade pública, *multicampi*, pertencente à administração direta do governo do Estado, com sede em Fortaleza, Ceará. De acordo com o Estatuto da UECE e a Resolução nº. 2516/2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a pós-graduação *lato sensu* é autossustentável, ou seja, não é subsidiada com recursos públicos. O Centro de Educação, desde 1996, desenvolve cursos de especialização na área. Atualmente, encontram-se em desenvolvimento as seguintes iniciativas: Alfabetização de Crianças, Avaliação Educacional, Comunidades Virtuais, Didática, Docência do Ensino Superior, Educação para Recuperação de Dependentes Químicos, Educação Biocêntrica, Educação Inclusiva, Educação Infantil, Formação de Formadores, Gestão Escolar, Metodologia do Ensino de História, Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Artes, Psicomotricidade, Psicopedagogia Clínica e Institucional (UECE, CED, 2007).

Entre os anos 2000 e 2007, envolvendo cursos concluídos e em andamento, registrou-se matrícula final de 3.474 alunos², sendo a maioria do sexo feminino (68,83%). A evasão é menor que 10% e,

² A matrícula final não inclui os alunos que abandonaram o curso ou que não foram aprovados.

em grande parte, ocasionada por problemas de saúde, transferência de emprego ou mudança de residência para outros estados da federação. Do universo de alunos matriculados nesse período, 49,53% (1.721 alunos) são docentes da Educação Básica, predominando como vínculo de trabalho a rede pública de ensino (estadual e municipal). São professores que trabalham tanto na capital quanto em municípios da região metropolitana e do interior do Estado (esses últimos em menor quantidade). Esse grupo profissional apresenta maior frequência de apresentação de monografias, requisito obrigatório para a obtenção do título de especialista na UECE. Levantamento recente revelou que 56% dos concludentes dos créditos apresentam seus trabalhos individuais de pesquisa.

O mapeamento dos 392 temas das monografias apresentadas em 2006 evidencia, com exceção do curso de Educação para Recuperação de Dependentes Químicos, a centralidade de questões relativas à escola, ao ensino, à formação e à profissão docente. Questões vinculadas à escola são abordadas na perspectiva da política educacional, sobressaindo-se assuntos como financiamento, dinheiro direto na escola, desempenho escola pública e privada, qualidade do ensino, planejamento e gestão escolar, organização do ensino em ciclos e classes de aceleração. O ensino ocupa espaço importante, observando ênfase nos aspectos metodológicos (recursos, jogos, livro didático), na prática docente, na avaliação da aprendizagem, além de problemas ligados a campos de conhecimento específicos como: história, matemática, física, leitura, escrita. Os títulos das monografias indicam preocupações bem próximas às dificuldades vivenciadas em sala de aula, a exemplo da relação professor-aluno e de dificuldades de aprendizagem diversas (dislalia, dislexia, entre outras).

Também se observa interesse nas questões pertinentes às modalidades de ensino, com ênfase na Educação Especial (a síndrome de *Down*, o déficit de atenção e o autismo são alvo de maior atenção, abordando aspectos relativos à estimulação precoce, necessidade de diagnóstico, aos desafios da inclusão, até a

repercussão da família no atendimento dessas pessoas). A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional são abordadas, mas não parecem despertar o mesmo interesse da modalidade anteriormente detalhada. Notam-se, ainda, estudos sobre o ensino médio que discutem as dificuldades do aluno trabalhador, a necessidade de metodologia adequada para o segmento noturno, bem como dificuldades encontradas na transposição didática de conteúdos específicos nesse nível de ensino. A informática educativa aparece como tema transversal, isto é, presente em estudos com recorte tanto na política educacional quanto no ensino em diferentes áreas, modalidades e níveis em que se efetiva a ação docente. Observou-se ainda que 21 das 392 pesquisas monográficas apresentadas, em 2006, discutem o professor como profissional, sua função social, seu compromisso ético-político e sua formação.

O mapa temático das pesquisas produzidas pelos alunos nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora constitua aproximação amostral, é indicativo da preocupação com elementos didático-pedagógicos, objeto de relação no contexto de ação desses professores-alunos. Estes parecem perceber na pesquisa uma estratégia de formação e de produção de conhecimento sobre seu trabalho. Vale lembrar que esse processo de construção de novos saberes (teóricos e práticos) é decisivo na configuração e reconfiguração de sua identidade profissional. Nesse sentido, nos parece que a pesquisa como prática produtora de conhecimento vem sendo assumida pelos professores da educação básica não apenas como *um desejo utópico*, mas, sim, “como uma necessidade consciente do exercício da profissão” na contemporaneidade (NUNEZ e RAMALHO, 2005).

Obviamente que, ao assim compreendermos a presença crescente dos professores da educação básica na pós-graduação *lato sensu*, não se desconsidera que esse movimento venha sendo impulsionado por múltiplos e complexos fatores contextuais. Contudo, não nos parece lícito tributar o empenho que esses profissionais vêm desenvolvendo no sentido de buscar formação que lhes propicie vivenciar a pesquisa (não raro, ausente tanto de sua

formação inicial quanto de seu local de trabalho) como norteadora por interesse meramente financeiro (ascensão funcional = melhoria salarial). Isso significaria negar-lhes a condição de sujeito com racionalidade e capacidade reflexiva, por isso mesmo, sujeito de práxis cuja identidade é uma construção em permanente movimento.

Os professores da educação básica, a nosso ver, reconhecem a pesquisa como importante elemento constitutivo de uma profissionalidade robusta, crítica e emancipatória de si, do próprio trabalho e, por conseguinte, dos alunos, alvo precípuo de sua ação pedagógica. Essa tendência, ainda de caráter individual (pois esta é uma inserção custeada pelo docente, embora devamos reconhecer a crescente luta em torno de investimentos públicos nessa direção), vem se estendendo para a pós-graduação *stricto sensu*. É cada vez mais frequente encontrarmos professores da educação básica realizando cursos de pós-graduação, preparando-se ou até mesmo interessado em ingressar no mestrado e no doutorado. Esse caminho, nos parece, conduz para dentro da Universidade os dilemas cotidianos da sala de aula e da escola, forçando-a a aproximar mundos que, somente por iluminismos ilustrados, se distanciam. Eis um caminho por onde prosseguir no campo das políticas educativas e da formação com foco na melhoria do ensino.

Referências

- ANPED. Apresentação. In: *Anais da 28ª Reunião Anual*. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas. Caxambu, MG: CNPq/FAPEMIG, 2005, p. 9-17.
- CNE. *Resolução CNE/CES nº. 1*, de 3 de abril de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1,12.
- FARIAS, I.M.S.; SALES, J.O.C.B.; BRAGA, M.M.S.C.; FRANÇA, M.S.L.M. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. 2ª ed. Brasília: LiberLivro, 2009.
- FONSECA, Dirce Mendes da. Contribuições ao debate da pós-graduação *lato Sensu*. In: *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, vol. 1, nº. 2, p.173-182, nov./2004.

- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- INEP. *Censo Escolar 2003*. Brasília: MEC/INEP, 2004.
- INEP. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília: O Instituto, 2006.
- NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, L. R. A Pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. In: *Eccos*, São Paulo: UNINOVE, vol. 7, nº. 1, jun/2005, p.87-111.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Entre a realidade e a utopia*. Ensaios sobre política, moral e socialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- UECE. CED. *Relatório de Atividades da Coordenadoria de Ensino Lato Sensu*. Fortaleza: CELS, 2007 (mimeo).

A EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE PODER

João Filho Nogueira de Andrade
Doutorando em Educação Brasileira
Universidade Federal do Ceará
lumabiologa@hotmail.com

RELATO

Uma história de vida com enfrentamento contínuo em relação ao preconceito de ser diferente. Essa é a realidade vivida por João Filho Nogueira de Andrade, doravante Luma Andrade, primeiro travesti na história do Brasil a chegar ao curso de doutorado, de acordo com o jornal Folha de São Paulo do dia 04 de janeiro de 2009 (pág. C5).

Luma nasceu no interior do estado do Ceará, no município de Morada Nova. Filha de agricultores analfabetos e de poucos recursos financeiros, desde criança, apresentava uma singularidade feminina, negando-se a brincar com os meninos, pois identificava-se com as brincadeiras femininas. Isso lhe rendeu algumas agressões físicas e psicológicas na família e na escola. Também era vista como uma anomalia que deveria ser corrigida, principalmente no ambiente escolar, para não influenciar os meninos.

Professores, gestores, funcionários, pais e alunos(as) condenavam e tentavam mudá-la. Mas, mesmo em um ambiente escolar de negação, Luma tinha um propósito que superava a dor física e psicológica sentida diariamente. Esse era o de estudar e aprender, objetivando conseguir um bom emprego e ajudar sua família. Sua trajetória escolar foi em escolas públicas e, nesse contexto, destacava-se a ponto de ensinar os conteúdos a seus colegas como preparação para as avaliações. Assim, conquistou espaço e reconhecimento dos educandos e educadores na escola, ganhando destaque estadual com trabalhos nas Feiras Estaduais de Ciências.

Ao concluir o ensino médio, foi aprovada no vestibular para o curso de licenciatura plena em Ciências na Faculdade de Filosofia

Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Na referida instituição, também sofreu com o preconceito; mas, da mesma forma, continuava se destacando. No curso de Ciências, ganhou uma bolsa de pesquisa da UECE, por apresentar a melhor proposta de trabalho, intitulada “A Disseminação do Ensino de Química no Vale do Jaguaribe pela UECE”. Nesse período, foi convidada, para lecionar no ensino fundamental, por um ex-professor que desempenhava a função de diretor no Centro Educacional Cel. José Epifânio das Chagas, escola de Morada Nova, onde fora aluna. Luma sabia que fora a última opção para o diretor, mas resolveu aceitar e mostrar que era capaz. Assim iniciou sua trajetória como educadora.

Cercada de desconfianças pela comunidade escolar, a referida professora era diariamente vigiada pelo diretor ou coordenador que ficavam por trás das portas, monitorando sua atuação. Mesmo assim, ela não temeu, continuou fazendo seu trabalho e conquistando o carinho dos alunos com suas aulas dinâmicas e inovadoras. Não demorou muito e o ciúme dos demais professores aflorou, dado o carinho dos alunos e até mesmo dos pais dos alunos para com ela.

Em 1998, foi aprovada no concurso público para professor do município de Morada Nova, tornando-se efetiva no quadro do magistério. Quando pensava que estava tudo bem em sua vida profissional, a Secretária de Educação Municipal resolveu transferi-la para lecionar no interior do município, bem distante de sua residência. A forma diferente de ser dessa jovem incomodava e retirá-la da sede, especificamente da escola considerada modelo, poderia até induzi-la a solicitar exoneração, porém, a Secretária não contava com a possibilidade de Luma não acatar a decisão.

Luma era a única do quadro de professores municipais formada e já estava em curso de especialização para sua área de atuação na escola. Compreendendo a intenção subjetivada da Secretária, resolveu buscar a promotória e, ao provar sua situação, encontra apoio na justiça. Ao receber o chamado da promotória, a Secretária resolveu manter a lotação da referida professora municipal em seu local de origem.

Os diretores de escolas estaduais e particulares, conhecendo o trabalho realizado por Luma em sala de aula, convidaram-na para lecionar no ensino médio. Assim, ela passou a ministrar aulas em todas as séries do ensino médio. Mas, antes, passou por todo o ensino fundamental – da alfabetização à 8ª Série (hoje, 9º ano).

Ao ser aprovada em 2002 na seleção do mestrado em Desenvolvimento e Ambiente da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), solicitou do município de Morada Nova licença para estudos e reivindicou da Coordenadora do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10), lotação no laboratório de Biologia do Centro Vocacional Tecnológico (CVT) para atender aos educandos da rede estadual de Aracati-CE. Essa reivindicação se deveu ao fato de Aracati ser uma das cidades do Ceará mais próxima da UERN e, ainda, por Luma ter ministrado curso de capacitação no referido município para os professores de Biologia do estado, no que diz respeito à utilização do laboratório. A solicitação foi prontamente atendida e ela foi lotada na EEFM Beni Carvalho, porém com atuação no CVT.

O diretor da referida escola, na época, ao conhecê-la pessoalmente, dificultou sua lotação. Luma comunicou à Coordenadora do CREDE 10 o ocorrido e ela designou um funcionário para efetivar a lotação na citada escola.

Em Aracati, a referida professora conhecia poucas pessoas. Sua aparência física seria seu cartão postal e isso lhe renderia muitas dificuldades. Os alunos, inicialmente, quando a viam, achavam que a aula seria uma palhaçada. Afinal, era um travesti e a percepção que eles tinham de um travesti era a pior possível. Ao entrar no laboratório ou em sala de aula, mesmo cercada de olhares e gestos que, subjetivamente, falavam-lhe muito e espancavam seu ser, ela mudaria aquela situação, pois já conhecia e sabia o que fazer. E assim o fez. Apresentou-se falando de sua vida e, ao final, arrancava aplausos de reconhecimento a sua trajetória. Mais uma vez, ela conquistava o reconhecimento de todos.

O diretor, percebendo que Luma ganhava ainda mais o carisma de todos na escola e dos pais dos alunos, sentiu-se incomodado,

até mesmo quando nos eventos era a pessoa mais aplaudida e referendada. Para o gestor, essas ações não passariam facilmente e, quando chamada para uma conversa, a portas fechadas com esse gestor, ele lhe disse claramente: *“Olha, isto tudo é passageiro, eu também quando cheguei aqui em Aracati todos faziam o mesmo comigo e hoje não sou mais novidade”*. Contrariando o pensamento do diretor, a cada dia, ganhava mais admiração, até mesmo quem não era seu aluno ou não desejava ser, reinvidicava-o ao diretor.

A referida professora passou a ser convidada para dar palestras sobre questões de saúde como DST/HIV/AIDS na rede de TV do município, a “TV SINAL”, principalmente, no período de carnaval.

O diretor, em todo processo de lotação, dificultava a vida profissional de Luma, lotando vários professores temporários e, por várias vezes, complementava até a carga horária de quem não era da área, em Biologia, para dessa forma diminuir a lotação ou não lotá-la. Como não era concursada do estado, ficava à mercê da vontade do diretor e isso era humilhante.

Lançado o edital do concurso para professor efetivo do estado, com 4 (quatro) vagas para a área de Biologia, em Aracati, Luma se inscreveu. Mas, o diretor e muitos colegas de trabalho tinham certeza de que ela não passaria e essa seria a forma de descartá-la de uma vez por todas. A reprovação seria a prova de sua incapacidade, segundo aqueles. No entanto, o surpreendente aconteceu. Só passou uma pessoa e essa foi exatamente “o patinho feio”. Aquela professora foi a única aprovada em Biologia, causando uma polêmica na cidade. Ingenuidade pensar que os problemas para ela teriam acabado. O diretor recusava-se a fazer sua lotação e ela procurou outra escola do estado, no mesmo município, para efetivar sua lotação. Nessa busca, a resposta da diretora foi: *“Não temos vagas”*. Mas, como não teria vaga, se existia uma carência para lotar 4 professores e só ela foi aprovada?

Mais uma vez foi necessário recorrer à Coordenadora da CREDE 10 (agora, não mais o CREDE; mas, sim, a CREDE 10), que a atendeu prontamente, lotando-a na EEFM Beni Carvalho, onde iniciou seu estágio probatório que duraria 3 (três) anos.

Nesse período, a agora professora efetiva desenvolveu o Projeto Intimamente Mulher (PIM)). O PIM surgiu, segundo Luma, de um sonho que teve com sua mãe que morrera de câncer no colo uterino. No sonho, a mãe lhe dizia: “*Não deixe suas alunas morrerem como eu... faça alguma coisa*”. Ao despertar, ela escreveu o PIM, projeto que celebrou a parceria entre Secretaria de Saúde Municipal e a escola, no atendimento exclusivo das alunas para o exame ginecológico.

O projeto foi conquistando o carisma de todos, na escola e fora dela, a ponto de inserir as mães, as funcionárias, as professoras e as esposas/namoradas de alunos. A autora inscreveu o projeto para o II Prêmio Ciências do Ensino Médio, saindo-se vencedor. Como processo de premiação, foi para Brasília receber R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) do Ministro da Educação. A referida quantia era para ser utilizada com a escola e, para sua surpresa, o Conselho Escolar resolveu investir na construção de um Laboratório de Ciências. No dia da inauguração, convidaram Luma para descerrar a faixa da placa de inauguração e, ao puxar, surgiu a seguinte escritura “laboratório de Ciências Maria Nogueira Gomes”, nome da mãe de Luma. Essa ação foi o suficiente para a emoção tomar conta do ambiente. Todos a abraçavam, em gratidão.

Antes de concluir o estágio probatório, Luma fez cirurgia de implante de próteses de silicone nos seios e, nesse período, entrou em exercício a nova coordenadora da CREDE 10. A Coordenadora Financeira da escola, articulada com a Coordenadora da CREDE 10 resolvem persegui-la, denunciando na ouvidoria da SEDUC que a professora de biologia mostrava os seios para os alunos na sala de aula. A intenção era reprová-la no estágio probatório, a fim de se livrarem dela. No entanto, na ouvidoria da SEDUC, Luma provou com fotos que lecionava de bata e apresentou, também, um abaixo-assinado dos alunos e dos professores, esclarecendo que a denúncia não era verdadeira e que se tratava de uma ação preconceituosa. Passado o estágio probatório, a referida professora foi efetivada.

Em 2007, o governador eleito promoveu o governo itinerante em Aracati e, nesse momento, Luma foi convidada pela Coordena-

dora interina da 10ª CREDE, para apresentar à Secretária de Educação do estado e sua equipe, o projeto premiado, acima citado.

Com a posse do Coordenador da 10ª CREDE, deu-se a composição da nova equipe por processo de seleção. Luma foi aprovada, passando a ocupar a função de Assessora Técnica da 10ª CREDE, no município de Russas. A equipe da CREDE foi às escolas para ser apresentada e a presença de Luma causou um certo incômodo, mas sua fala desconstrói os preconceitos por onde passa. Escolas dessa CREDE, que antes não compreendiam as diversidades culturais, sentiram a necessidade de compreendê-las e, conseqüentemente, eliminar os preconceitos. Nesse tempo, ela foi aprovada na seleção do doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), no qual desenvolve sua pesquisa, objetivando tornar a escola um espaço de todos, conforme está estabelecido nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal do Brasil. Seu trabalho de pesquisa é intitulado “Travesti na Microfísica do Poder da Escola”, trabalho este que apresentaremos no intuito de compreender seu pensamento, fundamentado principalmente em Foucault (1994).

Segundo o estudioso, a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual possa se “despir”. É inaceitável, portanto, que a escola, dita inclusiva, permaneça, em relação aos diferentes, sob o domínio do mítico, do inatingível, do utópico, do normatizador, do inquisitorial.

Esse fato foi apontado, como realidade, na pesquisa realizada em 14 capitais brasileiras, com 16.422 estudantes de escolas públicas e privadas, 3.099 professores(as) e 4.532 mães e pais dos estudantes, publicada pela UNESCO no livro “Juventude e Sexualidade” (ABRAMOVAY, 2004). Os resultados indicaram que, entre outros tópicos, cerca de 27% dos(as) estudantes não gostariam, por exemplo, de ter um(a) colega de classe homossexual, 60% dos(as) professores(as) não sabem como abordar a questão em sala de aula, 35% dos pais e mães não apoiam que seus filhos(as) estudem no mesmo local que gays e lésbicas e 49% dos estudantes masculinos disseram que homens que têm relações sexuais com outros homens são “doentes”.

Acredita-se que tal realidade poderá ser modificada por meio de um longo e continuado processo. Nessa perspectiva, a pesquisa pretende dar subsídios para que a escola não continue “cega” e omis- sa acerca da situação, especificamente, dos travestis.

Os sujeitos, que não se enquadram no universo cultural mas- culino ou feminino com seus comportamentos disciplinados, acabam sendo ocultados ou negados pela escola. No caso do travesti, ele não se enquadra nem como homem nem como mulher e acaba sendo “e- liminado”, não sendo aceito pela comunidade escolar, por não ser considerado como “normal”. A negação do travesti no espaço da sala de aula acaba por confiná-lo, fazendo com que se reconheça como desviante, indesejado ou ridículo.

Em qualquer lugar por onde passe, o travesti chama a atenção e quase sempre é alvo de olhares curiosos, piadinhas, atitudes pre- conceituosas e excludentes. Quando isso acontece na escola, a pres- são, normalmente, é tanta que o travesti acaba abandonando os estu- dos. O resultado disso é a formação de um sujeito sem escolarização, sem acesso ao mercado de trabalho e marginalizado pela sociedade, cuja cidadania foi negada.

Segundo Lopes (1997), a escola não apenas transmite conhe- cimentos, nem mesmo apenas os produz, mas também produz identi- dades étnicas, de gênero, de classe e de sujeitos socialmente situados.

Na tentativa de subsidiar a escola no que se refere à compre- ensão do processo de convivência com a cultura do travesti, garan- tindo-lhe o acesso e a permanência na escola de forma digna e hu- mana como os demais cidadãos ditos “normais”, é que surge o inte- resse em desenvolver este estudo, munido da percepção de um tra- vesti-pesquisador ou um pesquisador-travesti que “viveu na pele” a exclusão na escola, mas venceu. E, hoje, busca no conhecimento ci- entífico alternativas para que os princípios constitucionais sejam cumpridos de forma a não descaracterizar o travesti de sua cultura.

Interessante observar o quanto as diferenças e a oposição fo- ram – ou ainda são – um caminho utilizado pela ciência para constru- ir conceitos e definições. Uziel (1999) afirma que tal raciocínio per- meia muito do que se atribuía às figuras masculina e feminina. A de-

limitação da oposição entre os sexos tornou-se um referencial na construção de “realidades subjetivas e objetivas” (p. 24), compreendidas como unicamente pertencentes a cada um dos gêneros.

No dicionário Aurélio (1999), travesti tem o seguinte significado: “S.m. Gal. Disfarce no trajar. S. 2g. 2. Indivíduo que, geralmente em espetáculos teatrais, se traja com roupas do sexo oposto.” Nessa perspectiva, a designação travesti refere-se limitadamente ao traje, pessoa que se veste com roupas do sexo oposto, tra-vestir-se.

E como a língua portuguesa registra as pessoas que nascem com um sexo e se sentem, agem como do sexo oposto, a ponto de modificar o corpo com hormônios, silicone, cirurgias e outros? De fato, para nossa língua isso não existe, o que pode reforçar uma ideologia machista e normatizadora imposta aos indivíduos de maneira “ingênua”, mas com objetivo repressor que repercute na sociedade e no ambiente escolar.

No site www.glssite.net/edusex/edusex/glossario.htm do dia 20 de junho de 2009, às 18h, consta que travesti é “Pessoa (homem ou mulher) que sente-se [sic] bem em se vestir com roupas do sexo oposto. Em alguns casos, os homens fazem implantes de silicone e/ou tomam hormônios e, as mulheres podem tomar hormônios. Nem todo travesti é homossexual”.

Nessa nova definição não reconhecida pela língua portuguesa, continua, no geral, a mesma ideia, ou pior, pois coloca o travesti como ridículo, um homem que quer ser mulher ou o contrário. Então, como denominar essas pessoas que se sentem do sexo oposto em contradição com os seus pares de cromossomos sexuais? De acordo com a Associação Nacional dos Travestis (ANTRA), por uma questão de luta política, o termo travesti deve ter esse significado e a entidade está se mobilizando para que ocorra essa mudança.

Benedetti (2005) define travesti do sexo masculino da seguinte forma:

Travestis são aqueles que promovem modificações nas formas do seu corpo visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres; vestem-se e vivem cotidianamente como pessoas pertencentes ao gênero feminino sem, no entanto, desejar explicitamente re-

correr à cirurgia de transgenitalização para retirar o pênis e construir uma vagina.

Nesse contexto de conflito da afirmação, deve-se entender o outro como sujeito não igual ou desigual; mas diferente, cujo território já não é tão estranho nem tão pouco incompreensível. Assim é menos impactante para o travesti estudar em uma escola que já tenha travesti, pois sua cultura é conhecida e previsível, já não causa tanta estranheza ou provoca tanto enfrentamento como o ocorrido com o pioneiro.

Antes mesmo de chegar a frequentar a escola, o travesti faz ideia do que pode acontecer e sofre antecipadamente, sendo que algumas desistem da escola ainda nessa fase; outras continuam e se deparam com um regimento que não prevê alunos travestis, com um Projeto Político Pedagógico que ignora tais orientações, com uma moral cristã que escomunga, estabelecendo o confronto na escola que tenta negar o travesti, mesmo que essa insista em ser aceita e ter o direito à escola como todos. Nesse meio de conflito, muitas desistem. Desistem pelo fato de não ser aceitos como são, por não ter o direito de ser tratados como se sentem bem.

A chamada pelo nome de batismo sempre é motivo de piada entre os colegas. Até mesmo as necessidades fisiológicas são negadas, por esses não poderem frequentar o banheiro correlato com a sua identidade sexual; não que seja necessária a construção de banheiro para travesti, mas que esses possam frequentar o banheiro com o qual se identifica. No tempo pedagógico, o travesti é renegado; no currículo, nos livros didáticos, não se reconhece a cultura dos travestis, mas apenas reafirma a cultura hegemônica do homem ocidental. Tais elementos tratam de manter os travestis longe da escola, do trabalho e mais próximos das ruas, da prostituição, onde seu corpo é o seu capital, seu comércio para sua sobrevivência. Esse fato é comprovado pela pesquisa, pois, de 19.000 alunos matriculados em 2009 nas escolas estaduais da 10ª CREDE, apenas 6 (seis) são travestis femininas e 77% dos municípios da referida coordenadoria não têm travestis matriculados. Nessas cidades, os travestis preferem não frequentar

a escola por essa não compreender nem tão pouco reconhecer sua cultura.

A escola, para ser efetivamente um espaço educativo que permita a viagem e o conhecimento nas diversas culturas, não pode ser inclusiva, pois, nesse discurso incluir é tornar o diferente igual, assim se descaracteriza os diferentes, não sendo o desejado. Para atender a tais necessidades da contemporaneidade, os gestores das escolas devem desenvolver segundo Guaciara Lopes uma pedagogia e um currículo “queer” que proporcione uma escola para todos e todas que possa conviver e aprender com as diferenças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.(Org.). **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda Feita: Corpo e o Gênero das Travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.senado.gov.br/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm acesso em 10.05.2008
- COSTA, Jurandir Freire. **A Inocência e o Vício**: estudo sobre o homoerotismo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- DERRIDA, Jacques. “A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas”, in **Estruturalismo: antologia de textos teóricos**. Eduardo Prado Coelho (org.). Martins Fontes, s/d.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo, Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, M. (1994). **Archivio Foucault (Vol.3: Estetica dell’esistenza – A cura di Alessandro Pandofi)**. Milano: Feltrinelli.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Hélio R.S. **Travesti: a Invenção do Feminino**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

UZIEL, Anna Paula. Sexualidades e incertezas. *Saúde, Sexo e Educação*, **Revista do Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação**, Rio de Janeiro, ano 6, No. 17, 1999
www.glssite.net/edusex/glossario.htm.

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE UM CURRÍCULO DE LETRAS

Lílian Pereira Palácio
Mestre em Educação - USP
lilianpalacio@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Em função do movimento filosófico denominado “virada linguística”³, muitas concepções passaram por modificações. Esse movimento ensejou uma renovação das concepções de cultura, da linguagem e do discurso. A renovação dessas concepções demanda um amplo trabalho de reflexão e articulação conceitual no âmbito dos afazeres filosóficos, científicos e educacionais.

É nesse contexto de renovação que as práticas docentes e, especialmente, as atividades docentes de formação de professores, em um curso de Letras, constituem o foco temático deste projeto de pesquisa. Ainda de forma mais específica, este projeto volta-se para uma análise sobre a concepção de conhecimento que subjaz às ações docentes na implantação de um currículo.

Contextualizando o objeto

A dinâmica das concepções sobre conhecimento, sua produção e difusão pode ser tomada como um ponto de partida para a tematização de um currículo de Letras aqui enfocada. Lanço mão da minha própria experiência como professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no interior do estado, para situar o que pretendo investigar. No início da minha profissão, não me preocupava com a proposta de currículo da universidade. A minha prática docente ocorria no isolamento de cada conteúdo. Lecionei várias disci-

³ Rorty, 1994.

plinas da área de Linguística com pouca discussão com os colegas, sem levar em conta o que e como eles trabalhavam. Essa ainda é uma prática corrente e tudo isso me leva a uma reflexão sobre o ensino na universidade.

O individualismo e o isolamento do professor associam-se com uma fragmentação do saber. Cada disciplina é vista como um todo e não como parte da construção do todo, i.e., não se busca uma inter-relação entre as disciplinas, uma vez que não há uma previsão para articulá-las. O modo de compreender o conhecimento e o de fazer ciência são compartimentados, não havendo, portanto, uma clareza quanto à concepção de conhecimento que subjaz o trabalho do professor.

A Universidade Estadual do Ceará- UECE, desde 2004, está elaborando e implantando novos projetos políticos pedagógicos para todos os cursos. O curso de Letras da FECLI elaborou um novo projeto, com mudanças significativas que, conforme está escrito na introdução, apresenta flexibilidade no currículo. Porém, poucos foram os momentos de discussão acerca da articulação desse currículo como uma prática cultural e como uma prática de significação.

Por isso, considero importante um estudo mais detalhado sobre a concepção de conhecimento que subjaz o trabalho do professor na implantação do currículo de Letras da FECLI.

Concepção de Conhecimento

A origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento são estudados pela Epistemologia. Qualquer uma dessas questões envolve complexidades, desde aquelas de natureza filosófica, passando por aquelas de natureza linguística. A Epistemologia se origina em Platão e sua problematização parte da oposição entre *crença* ou *opinião* e *conhecimento*. O 'que saber' conduz ao conhecimento teórico que o homem tem sobre o mundo e a natureza que o cerca. Através desse conhecimento, projeta-se a possibilidade de descrever, explicar e prever uma determinada realidade.

O conhecimento é, para muitos estudiosos, visto como algo que se adquire ou se toma posse. A idéia, conforme Machado (1995,

p. 34), é de um ser humano vazio que teria um reservatório a ser preenchido, como um balde. Para ele, a expressão “ter conhecimento” tem sentido de posse. Já a expressão “ele conhece” sugere uma manipulação da informação. O autor explica:

No primeiro caso, o conhecimento está ligado à “posse” de dados significativos, de informações articuladas, enquanto no segundo, conhecer associa-se essencialmente à possibilidade de ir além das informações, à capacidade de conceber projetos, de extrapolar (aspas do autor).

Ainda para Machado (op. cit. p. 35), “a idéia de conhecimento liga-se umbilicalmente à de significado; conhecer é, cada vez mais, conhecer o significado”. Conhecimento e significado mantêm, pois, uma relação de imbricamento, assim como os lados de uma folha de papel.

O conhecimento pode ser entendido de forma cartesiana. Nesse caso, o conhecimento é representado por uma idéia de cadeias, partindo do mais simples para o mais complexo, linearmente, paulatinamente, embora os critérios para estabelecer a simplicidade e a complexidade não sejam claros. Tal concepção é vista, na prática pedagógica, através das seriações escolares, do estabelecimento de hierarquias e relações de pré-requisito entre as disciplinas.

Atualmente, a palavra-chave para a concepção de conhecimento é construção. Segundo Machado (op. cit. p.31), “o conhecimento é algo que se constrói”. A construtibilidade acontece através da prática da noção de *rede*, em que uma teia ou feixes de relações conduzem ao significado.

O autor postula que, assim como nas Ciências Cognitivas, em que as teorias conexionistas são formuladas a partir de uma comparação com computadores, o conhecimento pode também ser explicado através de uma metáfora: a metáfora do conhecimento como rede.

A metáfora, conforme Lakoff e Johnson (2002, p. 47), está presente na nossa vida, não só pela linguagem, mas no pensamento e na ação. Para os autores, “a essência da metáfora é compreender e

experienciar uma coisa em termos de outra”. A idéia metafórica de conhecimento como rede sugere reflexões sobre relações entre a concepção de conhecimento subjacente às práticas dos professores e essas práticas. No contexto da educação, Machado (1995, p.32) explica:

(...) a partir da metáfora do conhecimento como rede, um amplo espectro de ações docentes possa (sic) ser redesenhado, envolvendo tanto as atividades didáticas em sentido restrito, como as que se referem aos processos de avaliação, ao planejamento, à organização curricular, à utilização de tecnologias educacionais, entre outras.

As observações do autor estimulam o pensamento de renovação, de redimensionamento, de um novo olhar para as práticas docentes, com base numa reflexão epistemológica, dando origem a uma outra racionalidade no domínio do pensamento sobre propostas curriculares.

A concepção de conhecimento como rede norteará a análise proposta neste projeto. A opção por essa concepção se dá pelo fato de apresentar possibilidades de encontrar significados para a avaliação, reflexão e redefinição das práticas docentes, a partir da observação da implantação do currículo de Letras da FECLI.

Discussão final

O projeto está em desenvolvimento, mas a minha leitura do novo currículo de Letras da FECLI vê ali uma compreensão de um currículo centrado em disciplinas já tradicionalmente presentes no currículo e não articuladas. Aparenta, pois, um entendimento de que a articulação entre as disciplinas é um fato autoevidente. Essa lógica me leva a refletir sobre: (i) nas práticas dos professores, que concepção de conhecimento pode-se observar? (ii) que *status* tem o conhecimento na performatividade do professor? (iii) que modelos/paradigmas podem-se associar à prática do professor? (iv) que contribuições podem ser sugeridas a partir dessas observações? Espero que esse estudo possa

servir como instrumento de análise, avaliação e reflexão sobre a prática docente nessa unidade da UECE.

Referências

- LAKOFF, Georg & JONHOSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução de Maria Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MACHADO, José Nilson. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.
- RORTY, Richard. Relativismo: encontrar e fabricar. In. CÍCERO, Antonio & SALOMÃO, Waly (orgs.). **O relativismo enquanto visão de mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

O SENTIDO DAS PALAVRAS: UM OLHAR SOCIOCULTURAL NAS INTERAÇÕES ENTRE SUJEITOS DE CULTURAS DISTINTAS

Margarida Maria Pimentel de Souza

Mestra em Educação - UFC

megfogo@yahoo.com.br

(...) antes do aprendizado da linguagem dos sinais. Havia muita confusão em minha cabeça. Depois, fui descobrindo o sentido das palavras. Já esqueci como comecei a compreendê-las. Uma criança ouvinte pode comparar a palavra escrita com o som que escuta, depois o sentido. Eu tinha que reescrever vinte vezes a palavra “mamãe”. Será que havia entendido, depois daquilo, o significado de mamãe? Era minha própria mãe que via diante de mim? Ou era uma outra coisa? Será que isto corresponde a uma mesa? Como aprendi as frases, o significado, a estrutura? Adorava quando me contavam histórias. Em seguida, aprendi a ler, e lia. Estava sempre mergulhada nos dicionários, a procurar, a memorizar.

Emmanuelle Laborit (1994)

O eixo central que direcionou o presente trabalho foi o universo de aprendizagem particular, que envolve duas línguas e duas culturas distintas: o ambiente marcado principalmente pela presença do(a) professor(a) ouvinte e educandos surdos. Um tema bastante complexo, principalmente quando a contemporaneidade aponta dois vieses que se opõem: a educação bilíngue e a educação inclusiva. Nesse contraponto, investi na curiosidade de investigar as questões relacionadas às interações e estratégias de mediação, visto que, nesse ambiente tão peculiar, devem surgir várias indagações aos atores em questão, em virtude de se encontrarem diariamente, mas que podem permanecer estranhos entre si por meses ou anos a fio.

Observando o processo natural do desenvolvimento da linguagem do ser humano, vimos que, desde nossos primeiros contatos

com o mundo (luzes, cores, imagens, sons, pessoas...), temos infinitas sensações que, de acordo com a recepção/sensibilidade, estimulam nossos variados modos de expressão: sorrisos, choros, acenos, sons inarticulados... O tempo vai passando e as maneiras de expressão se aperfeiçoando e, de acordo com os contatos que estabelecemos com os outros e com os instrumentos, vamos estabelecendo as relações com o meio. Essas *inter-ações* vão progressivamente modificando nosso funcionamento psicológico, que pode ser no caminho do aprimoramento, ou não, conforme o trabalho exercido pelo elemento mediador.

Ao longo dos anos, várias concepções acerca da linguagem têm fomentado as pesquisas científicas e reflexões epistemológicas, atribuindo exclusivamente ao homem essa característica, distinguindo-o, dessa maneira, dos outros animais. As diferentes interpretações que daí surgem, resultam em formas bem distintas de educar e de estimular o desenvolvimento dos processos psicológicos de sujeitos surdos. Seus caminhos, no entanto, ou valorizam as possibilidades e potencialidades ou focam os limites.

Nos estudos tradicionais, a principal manifestação da linguagem veio estreitamente relacionada à emissão oral, à fala. Alguns teóricos se reportam, apenas de maneira geral, a outras formas de expressão. Ferdinand Saussure atribui um caráter social à língua e faz, em *Linguística Geral*, referência ao alfabeto datilológico, equiparando-o às línguas orais como “un sistema de signos que expresan ideas” (BALLY e SECHEHAYE⁴, 1967 *apud* LEITÃO 2003, p. 102).

Noam Chomsky concebe a linguagem como um conjunto de frases, “geradas” a partir das regras gramaticais (Gramática Gerativa), o que é contestado por Bakhtin (1997), pois na concepção desse, a língua não se constrói pelos aspectos normativos, mas pelo seu uso em situações concretas, em que um signo vai se adequando às condições contextuais. Interessou-me, nesse estudo, por isso, a visão da

⁴ BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. *Ferdinand de Saussure: curso de lingüística general*. Tradução de Amado Alonso. 6ª ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

língua/linguagem⁵ como produto social, estabelecido nas atividades interativas e responsável pelo desenvolvimento, pela constituição do sujeito, seja em que modalidade se apresente: oral-auditiva, como a língua portuguesa, para os ouvintes ou visuo-espacial, como a língua de sinais brasileira – libras, para os surdos brasileiros. Por esse motivo, elegi como sedimento para as análises da pesquisa dois autores que, embora pertencentes a postos de observação diferentes, apresentam ideias convergentes apropriadas à elucidação da minha investigação: Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), visto que tais abordagens trazem elaborações fundamentalmente consistentes a respeito da produção do signo e da participação do outro. Parti, portanto, do pressuposto de que os processos cognitivos (psicológicos) emergem de acordo com o modo de vida dos indivíduos em interação.

A historiografia nos conta que a educação de surdos, desde suas primeiras experiências, vem passando por ajustes e reajustes à luz do olhar do *outro* (STROBEL, 2008) pois, no geral, é o pensamento da sociedade ouvinte que vem direcionando a escolarização desses sujeitos. Exemplo disso são as metodologias da corrente educacional oralista que proíbem o uso de sinais e, atualmente, as políticas inclusivas, visto que, na maioria dos casos, a língua desses sujeitos fica em segundo plano. Nessa trajetória, um marco sedimentou muitas práticas frustrantes para os professores e traumáticas para os aprendizes, devido aos resultados negativos, o II Congresso de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880, quando a língua de sinais tornou-se “proibida”, passando a ser utilizada na clandestinidade – nas associações e clubes de surdos, principalmente (SILVA, 2002; LEITÃO, 2003; SOUZA, 2006).

⁵ Por tratar de um estudo sobre interações e entendendo que a linguagem compreende faces diversas, desde expressões afetivas, gestuais, corporais, teatrais etc., em alguns momentos, apresentarei tal termo conforme está exposto, a fim de, ao mesmo tempo que citá-la, destacar a língua como sua principal face na constituição dos diálogos, ou ainda, por considerar as diferenças nas traduções de determinadas obras, que, embora parecendo referir-se, especificamente, à língua, as versões em português trazem grafado o termo “linguagem”.

As formas de escolarizar os surdos apresentam-se, portanto, como um paradoxo diante da idéia do homem como um ser social, alguém que necessita do meio, das interações sociais para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, em busca de investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem em um ambiente com sujeitos de línguas e culturas distintas, focando a análise nas atividades discursivas no processo de ensino e não no seu planejamento, priorizei observar a relação *interativa* entre seis crianças surdas da 4ª série – preferencialmente aquelas com surdez pré-lingüística profunda bilateral, pela natural tendência de serem sinalizadoras⁶, e um(a) professor(a) ouvinte sem fluência na Língua de Sinais Brasileira – Libras, sem ajuda de intérprete.

A série escolhida deve-se ao fato de que, até a 4ª série, a criança tem maior contato com um(a) só professor(a), que é polivalente. Quanto às características de escolha relacionadas a professores, decorrem da curiosidade em saber que estratégias de ensino e aprendizagem são utilizadas pelo profissional e pelos educandos, não havendo uma língua compartilhada? Como se dá a mediação? Enfim, como ocorrem as interações/atividades discursivas nesse ambiente de desencontros linguísticos e as suas implicações no processo educativo?

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com enfoque etnográfico num estudo de caso, no qual priorizei as observações (puramente) que ocorreram em seis dias distribuídos em um mês, seguindo-se o período de três meses com filmagens. Essa imersão totalizou 48 horas-aula, incluindo o registro realizado no Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, local em que quatro dos sujeitos surdos participavam de um curso com três profissionais proficientes na Libras.

Assim, tomando as palavras do autor bielorusso Bakhtin (1997), ao dizer que o homem é um agregado de relações sociais corporificado em um indivíduo, assumo o prisma teórico de que o ser humano se constitui na/pela língua/linguagem e, a partir dessa, co-

⁶ Usuárias da Libras.

nhece o mundo e se (re)conhece. O autor, por sua vez, sedimenta minhas análises por conceber a língua como um fenômeno puramente social e atribui importância fundamental às interações, quando considera que o verdadeiro nascimento do homem se dá quando “nasce socialmente”. Essa sua premissa pode ser confirmada em relatos de surdos a respeito de seu início na comunidade surda, como no relato de uma pedagoga surda em palestra em um curso de formação de professores: “*As coisas ficaram mais claras para mim somente, na adolescência, quando passei a frequentar a ASCE e aprendi a Libras (...) Nos estudos, fazer Faculdade [de Pedagogia] com intérprete na sala, fez com que eu participasse e compreendesse o conteúdo da aula*”. Uma descoberta, um novo nascimento comum a surdos de outras partes do mundo, como também confere Laborit (1994, p. 52):

Estava surpresa em descobrir que um se chamava Alfred, o outro Bill... E acima de tudo que eu me chamava Emmanuelle. Compreendia por fim que tinha uma identidade. Eu: Emmanuelle. (...) Descobriu isso com a língua de sinais, e agora ela sabe. Emmanuelle pode dizer: “eu me chamo Emmanuelle”. (...) Foi um novo nascimento, a vida começou mais uma vez.

Esse “novo nascimento” promovido pelos intercâmbios sociais é compartilhado na teoria vygotskyana que defende a ideia do papel da linguagem como constitutiva do sujeito, central e presente no seu desenvolvimento psicológico. Isto é, de acordo com Vygotsky (1993), o homem transforma-se de biológico em socio-histórico, em um processo em que a cultura é parte fundamental da constituição da natureza humana. Nesse sentido, o autor se debruça no estudo do funcionamento dos processos psicológicos superiores⁷, destacando o papel central dos instrumentos de mediação na constituição destes, ponderando, em particular, os sistemas semióticos que, “podem ser

⁷ Esses processos são mecanismos mais complexos e sofisticados próprios do ser humano, responsáveis pelo controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo frente à realidade de seu contexto.

tão simples como um gesto ou tão complexos como um texto literário” (KOZULIN, 1994, p. 48).

De acordo com os postulados vygotskyanos, o comportamento do ser humano diante daquilo que o rodeia se dá de acordo com mecanismos biológicos bem elementares, como a sucção do bebê no seio materno (ação reflexa) ou por atividades mentais complexas, as consideradas “superiores”. Essas últimas exigem comportamento deliberado tipicamente humano, como o fato de o indivíduo lembrar de algo ou pessoa, ao sentir o cheiro de um perfume ou, ainda, voluntariamente baixar o som em um ambiente ao ver alguém dormindo. Esse tipo de comportamento (voluntário) é o que diferencia o homem de outros animais.

Nessa perspectiva, a sala de aula é um ambiente que traduz essa relação, na qual se encontram diversos elementos mediadores. No caso de situações como as que foquei em meu estudo, na permanência de obstáculos no entendimento entre professor(a) e estudantes, outro elemento pode surgir desanuviando o problema. O trecho abaixo destacado de uma aula de Ciências em que a professora dava explicações sobre um tipo de cadeia alimentar ilustra esse assunto.

(Excerto nº 01)⁸

A professora continua, falando oralmente e apontando as palavras:

1. “Depois de comer muito... o gafanhoto... foi... passear...pertinho do lago...”

2. *Perto* – sinaliza Lívia aos colegas.

3. *Lago* – Paloma sinaliza, oralizando.

4. Isso... do lago... – concorda (falando) a professora que, em seguida, aponta com a mão direita para Aline e com a outra para o quadro – *Entendeu?...*

Aline responde com a cabeça negativamente, enquanto João segue “lendo” oralmente.

⁸ Excerto originalmente apresentado na Dissertação na ordem de número dois.

A professora, tentando explicar para Aline, faz sinal de “mar”, enquanto sua boca, apesar de não emitir som, fala “água”. A estudante continua sem entender. Livia interfere, chamando a colega:

5. *Pássaro... pato... P-A-T-O... nadar lago...*

6. *Entendi... sabe...* – expressa Aline, sorrindo para a colega – *a-cho... ()*⁹.

Livia e a professora voltam-se para o quadro, enquanto a segunda fala oralmente:

7. *Lago... ó...*

8. *Fácil... fácil...* – expressa Aline para Livia, demonstrando entendimento.

9. *Tem o quê?* – professora dirige essa pergunta em sinais à Aline, apontando a palavra “lago”.

10.... *água* – a própria professora responde.

Aline quieta, só observa.

Entre palavras emitidas oralmente e alguns sinais isolados, a professora tentava explicar que um gafanhoto, após comer as folhas de uma plantinha, havia ido passear em um lago. Livia¹⁰, uma estudante mais experiente na Libras, devido ao contato com surdos adultos e conhecendo o conteúdo – pelas características apresentadas – segue acompanhando a explicação da professora, observando os colegas. A estudante tentava ajudar na compreensão, à medida que percebia na expressão de seus pares certa falta de entendimento. Quando percebera que as dúvidas da amiga, Aline, permaneciam, passou a utilizar vários signos (sinais) – LAGO, PÁSSARO, PATO, NA-

⁹ Não pude perceber o sinal que fez em seguida pela posição em que se encontrava, quase de costas.

¹⁰ Nome fictício. Livia promovida à 5ª série, até este estudo frequentava uma escola regular. Diante da falta de interação e entendimento dos conteúdos apresentados oralmente pelos professores, a escola e os pais decidiram retornar a estudante para a 4ª série da escola de origem, a fim de “reforçar seu aprendizado” e, só depois disso, seguir para a 5ª série na escola regular – cf. relato do pai. Nota-se, assim, que nenhuma das pessoas envolvidas em tal decisão atentou para as questões linguísticas.

DAR¹¹ ... – que a fizeram entender o que a professora, em vão, expressava, mesclando simultaneamente “MAR” (em sinais) e “LAGO” (vocalmente). A professora confundira o sinal de LAGO com MAR, o qual concomitante à palavra emitida oralmente e confrontado com as gravuras no quadro, gerava mais desentendimento. No final, não tendo manifestação nenhuma da estudante, a professora respondia às próprias perguntas. Lívia e os recursos que utilizou serviram de elementos mediadores que resultaram na compreensão de Aline quanto ao assunto abordado. Esta sempre se portava em sala, timidamente, expressando-se somente quando solicitada. Muito raramente exprimia suas dificuldades. Essas características pareciam ser peculiares da sua personalidade e reforçadas pelos tipos de relações assimétricas e pela precariedade lingüística nos diálogos com a professora. Vale salientar que Aline, embora tímida, dialogava com os colegas, mais livremente. Eis o que afirma Schlesinger¹² (1987 *apud* SACKS, 1998, p. 84):

O diálogo precário, a comunicação deficiente levam não apenas à contração intelectual, mas também à timidez e passividade; o diálogo criativo e um rico intercâmbio comunicativo (na infância) despertam a imaginação e a mente, levam a uma auto-suficiência, audácia, alegria e humor que permanecerão com a pessoa pelo resto da vida.

Nesse sentido, não só as trocas comunicativas através de uma língua comum são importantes, mas a criatividade, a riqueza de vocabulário e assuntos despertam a atenção, além de estimular a parti-

¹¹ As palavras em sinais eram enriquecidas pela discente, com expressões faciais e corporais próprias da Libras. A grafia aqui, como em outros trechos, aparece em maiúsculas por traduzir estritamente o Sinal realizado. As expressões usadas pela professora encontram-se em maiúsculas e entre aspas por não representarem, na essência, o Sinal.

¹² SCHLESINGER, Hilde. Dialogue in many words: adolescents and adults hearing and deaf. In: ANDERSON, Glenn B.; WATSON, Douglas (eds). *Innovations in the habilitation and rehabilitation of deaf adolescents*. Arkansas Research and Training Center, 1987.

cipação ativa e segura dos educandos, sem medo de errar (mesmo que errem) ou serem rechaçados.

Foi observando, então, que as relações do homem com o mundo não é direta e sim, essencialmente mediada, que Vygotsky (1993) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os *instrumentos* e os *signos*. O primeiro, seria, por exemplo, o uso de instrumentos propriamente ditos, como cortar unhas com uma tesoura. O segundo ocorre num plano simbólico, podendo estar sendo ou não representado por algum “símbolo” concreto, como as placas ilustrativas, ou conforme fez Livia na situação referida, ou ainda, pode ocorrer diretamente em caráter interior. Nesse, é a linguagem o ponto-chave.

Da sua parte, a escola é, por excelência, um ambiente de aprendizagem, utilizando-se integralmente das ferramentas culturais, sejam materiais ou de natureza semiótica, como facilitadores dos processos. Para tanto, é necessário um mediador competente, conforme afirmação de Wertsch (1999, p. 57): “qualquer forma de ação é impossível, ou ao menos muito difícil, sem uma ferramenta cultural e um usuário hábil em seu emprego”. Na perspectiva da sala de aula, essa habilidade é exigida aos seus atores, em especial, ao professor por ser o principal mediador nos processos educativos.

Para os educandos surdos, principalmente aqueles que têm poucas oportunidades de interação com a língua de sinais (LS) no ambiente familiar ou no entorno de suas residências e que não frequentam outros ambientes com surdos, a escola é oportunidade de “bate-papos” que favorecem, além do aumento de seu vocabulário, a organização dos pensamentos e a formação de conceitos. Àqueles que vivenciaram o período mais marcante do oralismo, mencionado há pouco, o termo *escola* suscita imagens de rudeza e repressão. A esse respeito, um surdo, ex-estudante do INES, lembra no estudo de Leitão (2003), das punições do inspetor daquela escola:

O inspetor era muito mau com a gente. Quando havia alguma briga [entre os estudantes] ele dava castigo, obrigando a gente a falar: usar o que tinha aprendido na fonoaudióloga e proibia a língua de sinais. Às vezes, a gente ficava de mãos atadas para trás, dentro da

sala. A gente tinha que ficar só olhando, sem poder fazer nenhum gesto. (SUDERLAN)¹³.

Na abordagem vygotskyana, a língua/linguagem tem, então, duas funções: a de *intercâmbio social* e a de *pensamento generalizante*. A primeira, parte da ideia de que é para se comunicar com seus pares que o homem cria, recria e utiliza os sistemas de linguagem. Ou seja, a necessidade de comunicar seus desejos, estados emocionais e pensamentos faz com que os indivíduos desenvolvam uma linguagem desde gestos, sons e expressões diversas a formas mais sofisticadas de comunicação representadas por signos.

Aliás, atentando para as questões particulares dos sujeitos surdos, destaco o pensamento de Vygotsky (1994, p. 141) quando diz que “O gesto é um signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho”. Embora o autor esteja falando do processo de aprendizagem da escrita e não considere o signo visual como língua, suas afirmações também me fazem lembrar de características da LS quando expressa que “os gestos são a escrita no ar” (*Idem*)¹⁴.

A segunda função da linguagem (pensamento generalizante) parte da ideia de que cada sujeito experiencia o mundo com sua complexidade de modo bem particular e que, portanto, para partilhar tais experiências o pensamento deve realizar um processo de simplificação e generalização, a fim de traduzir em signos o que deve ser transmitido aos outros. Em outras palavras, para que uma experiência do indivíduo que existe somente em sua consciência se torne comunicável, segundo essa teoria, é necessário ser incluída em uma categoria que, por convenção tácita da sociedade humana, é considerada uma unidade. Realço essas premissas com o exemplo de LS, utiliza-

¹³ Relato de Suderlan (1942-2003), extraído da Tese de Doutorado de Leitão (2003). Suderlan passou a ser referência na história da comunidade surda cearense, pois foi um dos responsáveis pela propagação da Libras no Ceará e um dos fundadores da ASCE.

¹⁴ A *escrita no ar* no uso da LS ocorre quando, de empréstimo da língua oral pátria, o Português, no caso do Brasil, se “soletra” algo no alfabeto datilológico.

da por indígenas brasileiros: as vivências da comunidade indígena Urubu-kaapor, situada às margens do rio Grumpi no Estado do Maranhão. Nessa região, conforme pesquisa de Ferreira-Brito (1993), a maioria dos ouvintes usa a Língua de Sinais Kaapor (nativa do Brasil) em virtude do convívio com pessoas surdas.

Nesse sentido, os postulados bakhtinianos concordam com as premissas de Vygotsky (op. cit.), quando esclarecem que as formas do signo dependem tanto da organização social dos indivíduos envolvidos num processo de interação como das condições em que tal interação acontece. Isso porque os signos resultam do consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Exemplo da dependência desse “consenso” e das condições dos contextos é o caso de *sinais regionais* ou os signos (palavras, sinais, símbolos), usados por grupos sociais específicos, como adolescentes, homossexuais, indígenas, políticos, médicos, pessoas do meio acadêmico etc. Dessa forma, entendo que o signo ideológico (como também o linguístico) é marcado pelo que o autor chama de “horizonte social” de uma época e de um grupo social determinados. Isso quer dizer que

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótica-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases da sua existência material (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Nesse sentido, a palavra surge nos pensamentos bakhtinianos como função do interlocutor, ao mesmo tempo em que se dirige a ele. O modo como ela [a palavra] se apresenta variará de acordo com alguns aspectos: o *grupo social*, ao qual a pessoa pertença; *tipo de vínculo*, se a pessoa está ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, filho etc.). No caso dos surdos, esses “laços” nem sempre serão estreitados com os membros da família, pois dependerá do tipo de código linguístico utilizado na comunicação dos sujeitos envolvidos. No geral, a *identidade* linguística

(vínculo) é construída com um colega surdo, um surdo adulto, um intérprete ou, ainda, um ouvinte usuário da LS local. Isso ocorre porque a palavra (sinal)¹⁵ é determinada por duas faces: ela procede *de* alguém e se dirige *para* alguém. No dizer de Bakhtin (*idem*, p. 113), “ela [a palavra] constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte.”.

No que concerne especificamente às pessoas surdas, os estudos vygotkianos trazem questões mais diretas. Nos textos da obra *Fundamentos de Defectologia*, Vygotsky (1989) defende o método desenvolvido pelo pedagogo-defectólogo soviético Sokoliansky Afanasevich. Este preconiza o ensino da fala às crianças surdas através da percepção visual dos movimentos dos lábios (leitura labial) e o estímulo das sensações motoras das mãos, objetivando o trabalho com a escrita. Aí, o mestre bielo-russo acredita ser este o método mais coerente para o ensino da língua/linguagem a tais aprendizes, constituindo, assim, tarefa fundamental da Surdopedagogia. Dessa forma, Vygotsky (*op. cit.*, p. 190) entende que a falta de língua/linguagem nas crianças surdas, a dificuldade de comunicação plena no meio social é um dos principais problemas para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Assim, afirma o autor: “*lo que le quitamos en la comunicación al niño sordomudo, le faltará en el pensamiento.*”. Apesar dessa afirmação, o meio social referido pelo mestre é a sociedade ouvinte, na qual era necessário ao surdo estabelecer relações, a fim favorecer o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

No decurso da sua obra, no entanto, o autor revisa seus postulados com vistas ao trabalho em grupo como fator de desenvolvimento da criança “anormal”, ressaltando os educandos surdos. Assim, retoma suas formulações anteriores, passando a considerar o método oral como uma linguagem artificial fadado ao fracasso e é firme ao indicar mudanças na educação tradicional. Suas convicções passaram

¹⁵ Vale lembrar que a palavra no contexto com surdos refere-se ao Sinal. Entenda-se, portanto, na afirmativa de Bakhtin para este estudo, o “locutor” como emissor e “ouvinte” como o receptor.

a apontar que a criança “surda-muda” aprendia a pronunciar as palavras, mas não aprendia a utilizar a língua(gem) como meio de comunicação e do pensamento. Assim, passou a defender que a “mímica”¹⁶ cumpria todas as funções vitais de uma língua. Nessa mudança de paradigma, Vygotsky (*idem*, p. 190) propõe a substituição dos métodos orais utilizados na educação de surdos, afirmando:

La lucha del lenguaje oral contra la mímica, a pesar de todas las buenas intenciones de los pedagogos, como regla general, siempre termina con la victoria de la mímica, no porque precisamente la mímica desde el punto de vista psicológico sea el lenguaje verdadero do sordomudo, ni porque la mímica sea más fácil, como dicen muchos pedagogos, sino porque la mímica es un lenguaje verdadero en toda la riqueza de su importancia funcional y la pronunciación oral de las palabras formadas artificialmente está desprovista de la riqueza vital y es solo una copia sin vida del lenguaje vivo (Idem).

Vale ressaltar que o estímulo às trocas entre pares é importante – não só com surdos, mas na educação como um todo –, pois os diversos grupos de pessoas (crianças, jovens, classe trabalhadora etc) compartilham tipos de língua/ linguagem próprios (ver excerto nº 01) que podem facilitar entre os diversos aspectos, os laços afetivos e a passagem de conceitos espontâneos para os científicos.

O presente estudo, embora focando as interações entre professor(a) e aprendizes, estendeu um pouco o olhar para os intercâmbios entre pares, a fim de perceber como faziam para ajudar uns aos outros no entendimento das informações emitidas pela professora. Apesar das trocas entre pares não terem sido muito estimuladas, notei em muitos momentos que a iniciativa dos discentes mais experientes no auxílio aos colegas favorecia a compreensão deles, que passavam a introduzir o “novo” conhecimento, por vezes um “novo” sinal (antes desconhecido), em seus diálogos; uma demonstração de um processo

¹⁶ Mímica era a maneira com que se concebia a “comunicação” entre surdos, assim como estes *eram* chamados “surdos-mudos”.

que aponta para um maior nível de desenvolvimento, a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Por outro lado, verifiquei, nas interações dos discentes com a professora, a ocorrência de muitos “mal-entendidos”, resultantes da linguagem fragmentada, que sedimentavam as lacunas nos enunciados. As informações (frases), na maioria das vezes, eram emitidas oralmente entrecortadas por sinais, gestos, desenhos, palavras no quadro etc.

Vale realçar que o empenho da professora foi notável no que diz respeito à procura de variados recursos que pudessem auxiliá-la na explicação dos conteúdos, porém a diversidade de estratégias perde sua completa utilidade pela falta do principal elo entre docente e discentes, o signo lingüístico. Este, naquele ambiente, deveria/deve ser, não a língua da maioria da sociedade, mas a do educando, como preconiza a educação bilíngue/bicultural e a legislação vigente no País – Lei da Acessibilidade 10.098/2000, Lei federal nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

As várias situações observadas, no entanto, demonstraram que a professora e os educandos buscavam ativamente significar, dar sentido a todo o processo, mesmo que houvesse momentos em que a maior parte destes últimos continuasse à deriva.

É necessário, então, repensar e dar sentido à escolarização dos surdos, seguindo parâmetros que valorizem a língua e a cultura deles: um tipo de educação que considere todas as vozes, como orientam os postulados bakhtinianos, seja em que modalidade essas “vozes” se apresentem, se pela via oral (como pensou o autor para educação dos ouvintes-falantes) ou pelas mãos e corpo (educação específica para surdos).

Nesse sentido, a atuação de um educador surdo ou surdo adulto, como referência em sala de aula, contribui na partilha da LS/Cultura Surda, não só com educandos, mas com os professores ouvintes também. Estes teriam daqueles um olhar diferente a respeito dos processos de conceituar as lições de maneira visual, o que possibilitaria uma combinação mais estreita com as estratégias dos aprendizes no processamento das informações e na produção do conhecimento.

É importante salientar, porém, que seria leviano da minha parte declarar que bastaria o uso da língua de sinais em sala de aula para solucionar todos os problemas da escolarização do surdo. Contudo, é sabido que o processo educativo envolve múltiplos aspectos que devem ser otimizados, reparados, ressignificados. O ideal, de fato, é que haja uma língua compartilhada entre docentes e discentes e, considerando que o acesso dos sujeitos surdos ao mundo se dá, de uma maneira orgânico-funcional, diferente do mundo oral-auditivo, ou seja, pelo canal espaço-visual, então, que seja pela língua de sinais – “a grande chave que abre a grande a porta”.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 20 dez 2000.
- _____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Libras, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 25 abr 2002.
- _____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, e dispõe sobre a Libras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez 2005.
- FERREIRA-BRITO. L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- KOZULIN, A. **La psicología de Vigotsky**. Madri: Alianza, 1994.
- LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. BEST SELLER, 1994.
- LEITÃO, Vanda M. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: história social de surdos no Ceará**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC. 2003. 225 p.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Tradução Alfredo B.P. de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SOUZA, M. M. P. de. Da deficiência à diferença: caminhos que marcam a educação de pessoas surdas. *In*: VASCONCELOS, J. G. (Org.). **Entre Tantos: diversidade na pesquisa educacional**. Fortaleza, Editora UFC, 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José C. Neto; Luis S. M. Barreto & Solange C. Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WERTSCH, James. **La mente en accion**. Argentina: Aique, 1999.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Socorro Lucena Lima
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Ceará
socorro_lucena@uol.com.br

Educar incorpora marcas de um ofício aprendido no diálogo entre gerações. Mestres de um ofício porque aprendem os segredos, os saberes e as artes.

Miguel Arroyo

INTRODUÇÃO

O trabalho com magistério superior, o envolvimento no ensino, na pesquisa, com a coordenação de programas e orientação de estágios e pesquisas colocou-nos em contato direto com a realidade do professor da escola pública e sua formação. Desse percurso, indagamos até que ponto o imenso número de professores que frequenta os cursos de formação docente compreende o porquê das atividades que desenvolve e dos conteúdos que estuda.

O objetivo desta reflexão é trazer para o debate as relações que se estabelecem entre o escrito e o vivido na formação de professores, nas últimas décadas, buscando perceber as tentativas de aproximar os estudos sobre esse tema, dos desafios de ensinar e aprender sobre a profissão docente. Consideramos que é importante situar essa reflexão em duas dimensões: o contexto social e os estudos do cotidiano da escola.

As pesquisas sobre formação de professores tiveram um grande impulso a partir da década de 90, por conta das reformas políticas, da expansão de programas de formação e pesquisas na área educacional. Esse movimento inclui encontros, congressos e eventos científicos na área. Denominações como professor reflexivo, pesquisador, intelectual crítico, crítico reflexivo, passaram a ser divulgados em teses, dissertações e publicadas amplamente na esfera

brasileira e internacional. Integrados nesse contexto, os estudos sobre formação docente ganharam relevância na literatura pedagógica. Indagamos até que ponto os professores que frequentam os cursos de formação docente em *continuum* compreendem o porquê das mudanças que ocorrem.

1. As dimensões do contexto brasileiro nas reformas da Educação

Vivemos uma realidade de reformas políticas e sociais que incluem as mudanças no campo da educação. A exigência legal (BRASIL, 1996) de professor qualificado, reforçado pelo discurso da qualificação, tem promovido uma grande corrida para as universidades à procura de certificação, qualificação e aperfeiçoamento profissional. Esse movimento é motivado também pelo cumprimento da legislação e das normas da educação, que consideram a titulação como critério de promoção e de ingresso no magistério.

Para que possamos compreender melhor a formação docente na atualidade e suas tendências investigativas e metodológicas, que incluem o estudo dos saberes necessários à prática do professor, é importante que busquemos os seus determinantes. Destacamos o Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1993, presidida por Jaques Delors, mediadora dos chamados *novos paradigmas da educação no campo da formação docente*. Nesse documento estão colocadas as pistas a serem trabalhadas no processo educativo: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, investigação e ciência. A comissão aponta a educação como um meio de amenizar os problemas e afastar os riscos das questões sociais provocadas pela globalização. Ao professor, “cabe o papel de ajudar seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (DELORS, 2001, p. 154). Assim, muda o conceito de professor e os rumos da sua formação e atuação regulamentado pela implementação de políticas, pela legislação, controladas por propostas de gestão e avaliação do sistema de ensino.

Nessa realidade, o professor muitas vezes nem percebe os determinantes que norteiam e sustentam sua vida profissional e as mudanças que nela estão ocorrendo, mesmo quando estão frequentando um curso de formação docente.

2. Saber docente: estudos e pesquisas

Os saberes da docência decorrem dos estudos sobre formação de professores que se fundamentam na epistemologia da prática. Pérez Gómez (1998, p. 354) distingue quatro perspectivas básicas na formação docente: *acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social*. É dentro da *perspectiva prática* que, geralmente, os estudos sobre os saberes da docência se inserem. Os saberes docentes, compreendidos como parte da dinâmica do fazer pedagógico, oferecem suporte para as decisões do trabalho do professor, passando a integrar as propostas de reflexão dos cursos de formação de professores, tanto nos seus fundamentos, como nas práticas por eles desenvolvidas.

Pesquisadores que trabalham mais diretamente com os saberes da docência, como Maurice Tardif, Clermont Gauthier, entre outros, somam-se a grupos de pesquisa nas diferentes universidades do Brasil e no exterior que desenvolvem estudos e reflexões, além da produção de conhecimentos e da organização de seminários e eventos.

Tardif (2002) elabora indagações sobre a natureza do saber docente e quais desses saberes servem de base para a prática do professor em seu cotidiano pedagógico. Quais são os conhecimentos mobilizados na realização do saber-fazer do professor?

Cunha (1989) nos fornece algumas reflexões sobre o bom professor, mostrando que o conceito é valorativo e está ligado a um tempo e a um determinado lugar. Devido ao seu papel social, criam-se muitas expectativas em relação ao professor, pois os atributos que a sociedade espera dele no exercício de sua função estão intrinsecamente ligados aos valores produzidos por essa mesma sociedade. Nesse caso, o professor tende a ser o que se espera dele e, muitas vezes, retoma os modelos dos seus antigos professores, na

continuação dos seus métodos e formas de trabalhar os conteúdos propostos. Nesse enfoque, a racionalidade prática na docência permite igualmente destacar alguns elementos essenciais para a compreensão do saber docente, tais como: as habilidades de sala de aula, a comunicação com os alunos, o domínio do conteúdo, entre outros.

O estudo realizado por Pimenta (1999) põe em destaque os *saberes pedagógicos* como fundamental para a formação de professores, indicando para a superação da fragmentação dos saberes (científicos, pedagógicos e da experiência) e considerando a prática social como ponto de partida e de chegada para a formação docente.

Considerações finais

Tirar do papel as teorias pedagógicas e tentar vivenciá-las é um desafio enfrentado por muitos dos docentes da universidade que trabalham com formação de professores. Na nossa experiência com a elaboração, acompanhamento e avaliação de propostas de formação de professores observamos o esforço dos cursos e dos formadores, no sentido de tornar concretas as atuais tendências de formação docente e transformá-las em atividades pedagógicas.

Temos encontrado muitos professores que, ao estudarem sobre histórias de vida, memória docente, memoriais de formação, como parte das propostas metodológicas e de avaliação das disciplinas de cursos de licenciatura em regime especial e nos cursos regulares na universidade são capazes de fazer uma reflexão sobre seu trabalho docente. Nos programas de aperfeiçoamento docente, como é o caso dos cursos de pós-graduação – Especialização *lato sensu* –, os estudos de reflexão sobre a prática estão presentes, em grande escala, nas monografias e outros trabalhos ali desenvolvidos. Perguntamos: quais os desafios da formação docente?

- Os professores do ensino fundamental e do médio participaram do fenômeno formativo a eles destinado, com garra de guerreiros e muitos deles em cursos inseridos na lógica mercantilista e, à custa de grandes sacrifícios, precisam de tempo e de condições para seus estudos;

- Os apelos pedagógicos do *aprender a fazer*, *aprender a conviver*, *aprender a ser* e *aprender a aprender*, constantes nos documentos da ONU, baseados no discurso da cooperação e da solidariedade requerem da formação docente uma conexão com a prática competitiva desenvolvida nas escolas.

- A prática precisa ser o ponto de partida e de chegada, onde se possa refletir sobre as condições econômicas, políticas e sociais em que estão pautadas as relações de trabalho docente.

- A formação continuada deve ter como horizonte a emancipação humana, a ética e a profissão docente.

- Considerar a importância da reflexão para a construção da docência da melhor qualidade levando em conta a subjetividade das histórias de vida e formação dos professores; as reflexões sobre as propostas curriculares, sobre a dinâmica da sala de aula e sobre o papel mediador do professor com a comunidade.

Entre o vivido e o escrito, a docência está no **desafio** de fazer com que a teoria ilumine a prática e a prática transforme a teoria. Está ainda, a responsabilidade de formar o professor de hoje, mesmo sabendo das contradições e problemas do contexto atual.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei Federal 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27.833-27841.

CUNHA, M. I. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001

DUARTE, Nilton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados. 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 86).

- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *O saber Profissional dos Professores: fundamento e epistemologia*. Quebec/Canadá: Universidade de Laval, 1998.
- GOMES, Marineide de Oliveira. *As Identidades dos Educadores de Crianças Pequenas: um caminho do EU ao NÓS*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001a.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: diferentes perspectivas. In: _____; SACRISTÁN, J. Gimeno. PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practioneer: how professional think in action?* New York: Basic Books, 1983.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- UNESCO. Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e suas conseqüências nos chamados novos paradigmas da educação no campo da formação docente.1993.

LITERATURA POPULAR E ENSINO

Maria do Socorro Pinheiro
Mestre em Literatura Brasileira
FECLI/UECE
socorropinheiro2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo da poesia popular merece um olhar cuidadoso em todas as diferentes modalidades de sua produção poética. Segundo Luyten (1983), a literatura popular aparece no Ocidente no século XII, como manifestação leiga independente do sistema de comunicação eclesiástico. Ela se caracteriza, sobretudo, pela linguagem regional e não em latim, que naquela época era a língua oficial de toda a Europa cristã. Havia, na época, três pontos de peregrinação famosos: Roma – a Santa Sé – Jerusalém – a Terra Santa – e Santiago de Compostela - na Galícia. Exatamente nesses três lugares onde começa a literatura popular, onde se concentravam poetas nômades e que funcionavam como verdadeiros jornalistas, contando as novidades e cantando poemas de aventuras e bravezas. Esses núcleos tornam-se fontes de produção de cultura regional, transportada para o resto da Europa, por intermédio dos menestréis, trovadores e jograis.

Direcionamos nosso estudo para a cantoria e o cordel, formas da poesia popular que instauram a presença da voz. As cantigas medievais retratam um momento auspicioso de uma poesia que vai às ruas, às cortes e universidades. Os cantadores, poetas populares que percorrem os sertões, cantando versos próprios ou alheios, utilizam vários gêneros poéticos. Exemplo disso é a improvisação, técnica que prende o público, verso dito com rima, métrica e, sobretudo, com ritmo e musicalidade. É num espaço marcadamente oral que os cantadores evidenciam seu canto. A voz se agiganta e o corpo fala transmitindo graça, talento e poesia. A literatura popular se ancora na

poética da oralidade. Zumthor (1997), um dos grandes estudiosos da oralidade, afirma: “Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas”.

A voz se propaga e ganha fisionomia na escrita, um redimensionamento do texto oral. O cordel apresenta forma escrita, mas sua gênese é oral. Poesia feita para ser falada, uma espécie de melopéia. Voz e letra se interpenetram, dentro de uma dimensão poética que define ações no processo criativo. A literatura de cordel, segundo Cascudo (2000, p.4) “é uma denominação dada em Portugal e difundida no Brasil depois de 1960, referente aos folhetos impressos, compostos pelo Nordeste e presentemente divulgados e correntes em todo o Brasil”. Diégues Júnior (1986, p. 35-36) diz que “tem-se atribuído às folhas volantes lusitanas a origem da nossa literatura de cordel (...) E como seria natural, se trasladou, com o colono português, para o Brasil”. No entanto, Abreu (1999) aponta diferenças significativas entre os cordéis portugueses e os folhetos nordestinos, desde o modo de produção, circulação, público e textos. Para ela, os folhetos nordestinos possuem características próprias que definem esta forma literária, não lembrando em nada a literatura de cordel portuguesa.

O cordel é uma narrativa dos acontecimentos de um povo, apresenta uma temática bastante variada, contendo assuntos políticos, locais, nacionais, sociais, religiosos, lutas, fugas, vitórias. Chama-se cordel porque em Portugal e Espanha os livretos, antigamente, eram expostos em barbante, expressão que passou a ser usada no Brasil pelos estudiosos, a partir da década de 70, pois, anteriormente era chamada de literatura de folhetos. O cordel recebe herança da cantoria, manifestada na rima, métrica e na agilidade do improviso.

As formas usadas no cordel são a sextilha – estrofes de seis versos com sete sílabas – a mais comum. Outra forma usada é a setilha com versos de sete sílabas e ainda a décima com versos setessilábicos. De acordo com os pesquisadores da poesia popular, as formas foram fixadas desde o final do século passado, quando surgiram os

primeiros impressos. O texto era escrito em versos rimados, quase sempre heptassílabos, e a estrofe, dominante até hoje, é a sextilha rimando todos os versos pares.

A literatura de cordel, ao longo do tempo, serviu como um veículo de comunicação de massa. Foi o primeiro jornal do nosso sertanejo, antes do aparecimento, nas zonas rurais, do jornal propriamente dito, do rádio, da TV. Foi auxiliar de alfabetização, o cordel era a cartilha de ABC de muitos nordestinos. Também desenvolveu fins educativos e política sanitária. Muitos cordéis orientaram o povo sobre doenças e ações preventivas. O cordelista João José da Silva escreveu o folheto “A Fera Invisível” para uma campanha de vacinação contra a tuberculose. Foi também veículo de campanhas político-partidárias. Podemos ressaltar ainda o papel do cordel como atividade artesanal comercializável – uma estratégia de sobrevivência.

Estamos às voltas com termos que nomeiam a literatura popular de primitiva, ingênua e artesanal. Vamos ao primeiro termo:

Primitiva – podemos afirmar que as civilizações antigas, tanto orientais quanto ocidentais, tiveram suas epopéias orais em versos, que, posteriormente, entraram em contato com a escrita. Lembremos das manifestações espirituais artísticas na Literatura Latina como os ‘*carmina convivalia*’, ‘*carmina saliaria*’ – formas poéticas realizadas em cânticos, invocando a presença e proteção dos deuses. Composições orais, em verso, fechado em sua rigidez, de fácil memorização graças ao ritmo melódico e aos recursos mnemônicos. A cadência rítmica dos versos não é exclusividade do povo latino e helênico.

Em relação ao termo ingênuo, podemos dizer que é politicamente incorreto designar a literatura popular de ingênua. Devemos ter conhecimento de que existe um processo de elaboração que preside as leis da poética popular. Não é criada de qualquer maneira. Muitas pessoas pensam que o fato do poeta não ter estudo, ser pobre e morar no meio rural não está preparado para fazer poesia. Analfabetismo não quer dizer ignorância. O que falta é um espaço, um novo olhar para a produção popular. Prática que talvez devesse ser estudada, inclusive, nas Universidades. A literatura popular deveria constar

nos currículos dos cursos de Letras do Brasil e fazer parte dos livros didáticos do ensino médio.

O termo *artesanato* está associado a trabalhos confeccionados manualmente, por uma pessoa que domina tal processo. A literatura e a arte popular surgem nesse campo, mas não se confundem. Talvez possamos entender o artesanato no processo de movimentar o material, de pôr em ação. Andrade (1975) afirma que todo artista tem de ser ao mesmo tempo artesão, ele precisa conhecer o material que vai trabalhar. Artesanato no domínio do fazer, da ação.

Nosso objetivo é mostrar a poesia popular no contexto socio-histórico-cultural, como produção literária que expressa o sentimento de um povo. Questionar o preconceito existente em relação à produção popular oral e escrita e promover discussões sobre o erudito e o popular, categorias que envolvem a literatura em um processo relacional.

Metodologia

Eis o grande desafio - ensinar literatura no ensino médio. O texto literário exige leitura de textos teóricos, realidade que dificulta, muitas vezes, o entendimento do texto, sobretudo, quando alguns professores não conseguem ter noções teóricas e visão crítica sobre literatura. Faz-se necessário um estudo percuciente sobre arte literária e analisá-la textualmente. Precisamos sair dos velhos estilos de época como se a literatura fosse vista de forma compartimentada. Para Martins (2006: p. 87),

Abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais.

O professor deve trabalhar em sala de aula textos tanto da literatura erudita como da popular. Identificar o fenômeno literário, perceber a emoção estética que a poesia revela. Deve haver a interação entre o aluno e o texto, por meio da leitura, expressando um prazer quase indescritível. O leitor desfruta o prazer da leitura, um espaço de fruição.

Ao falar sobre literatura popular, percebemos que quase não é estudada. Falta aos livros didáticos e ao próprio sistema educacional uma ação prática que vise o estudo da poética popular. Para a antropóloga Ângela Macelane, o recorte popular é um recorte socioeconômico e não diz respeito a critérios artísticos. Parece que o que é levado em conta é a formação, a origem social, o contexto urbano. Mas isso é questionável, pois não explica o interesse de artistas e poetas pobres no campo da literatura pela arte erudita e poetas do meio erudito adotando temas cantados pelos poetas populares.

A integração entre o elemento popular e o erudito pode ser mostrada nos romances sertanistas e que encontrou, sobretudo, no Modernismo a valorização das nossas origens, a busca pelo passado como elemento fundamental da identidade nacional – atitude comum entre os artistas modernos que se interessavam por uma arte que não carregasse os vícios da Academia. A sabedoria popular ganhou expansão com o Modernismo e seus Movimentos (Antropofágicos, Armorial, Tropicalismo, entre outros).

O cordel chegou à Academia, levado por um dos maiores poetas populares da nossa literatura, Patativa do Assaré. Uma resposta que reafirma sua capacidade poética, cultivando uma poesia que faz parte de uma tradição oral, que evoca a influência da origem lusitana, das cantorias, com outra forma cultural, a de origem africana, os famosos akpalôs.

O livro *cordéis e outros poemas* de Patativa do Assaré, organizado pelo professor e pesquisador da Universidade Federal do Ceará, Gilmar de Carvalho, está na lista de vestibular da UFC e o livro *Aqui tem coisa* na lista da URCA, desde 2006. Essa atitude desfaz, de certa forma, o preconceito existente em relação à obra do poeta. A

Academia parece abrir espaço para discutir as produções de poetas populares nos mais diversos gêneros da literatura popular.

Patativa do Assaré é uma figura que desperta polêmica, é considerado gênio, mas à margem do cânone. Poeta com pouca escolaridade, mas está entre os autores clássicos, consagrados da literatura brasileira. Poeta da oralidade e da memória, categorias que o colocam numa tradição poética, quase sempre, rejeitada pelos estudiosos da literatura erudita. A inclusão de seus livros no vestibular é um convite para adentrar a obra do imortal poeta.

A poesia de Patativa do Assaré fala sobre o homem do sertão e de suas dificuldades, costumes, incertezas, crenças e desejos, tornando-se a porta de entrada para uma realidade que encerra trabalho e luta pela vida. Poesia que despertou o interesse de estudiosos em diferentes áreas de ensino. A linguagem, a temática, os recursos poéticos, a oralidade são elementos que têm servido de estudo aos pesquisadores dentro e fora do País. Estamos no centenário de Patativa do Assaré. Todas as homenagens lhe são justas. O poeta tornou-se referência no estudo da poesia popular brasileira.

Esse meio termo entre o popular e o erudito sempre foi alvo dos críticos. Uns reclamando padronizações clássicas, outros, paradoxalmente, exigindo mais identidade com o popular. Tal comportamento leva os poetas a uma reação, como é o caso de Patativa do Assaré que fez sonetos, o poema “O inferno, o purgatório e o paraíso” no estilo camoniano, “pela estrada da vida nós seguimos, / cada qual procurando melhorar, / tudo aquilo que vemos e que ouvimos, / desejamos na mente interpretar”. E também fez poemas nos moldes do cordel.

Poetas como Catulo da Paixão Cearense cultivou poemas em linguajar culto e matuto. Rogaciano Leite está em situação limítrofe entre o erudito e o popular. Mesmo fazendo verso popular, o poeta estabelece vínculos com o clássico de que tem conhecimento. Servem de exemplo as décimas de Benone Conrado:

Sequei todas as águas do Aqueronte
Discuti muitas teses com Platão,

Dei escola a Ovídio de Nasão,
Fiz Narciso deixar a sua fonte;
Dei um óbulo na barca de Caronte,
Destroniei alguns reis orientais;
Formulei direções horizontais,
Viajei de Changai a Bombaim;
Derrubei as muralhas de Pequim,
O que é que falta fazer mais?

Muitos escritores se abeberam no cordel, como Ariano Suassuna. Muitos de seus personagens, situações e falas são transportadas ao palco diretamente da literatura de cordel, como as astúcias e faceirices de João Grilo. Gerardo Melo Mourão, João Cabral de Melo Neto em “Morte e vida Severina”, Dias Gomes e Guimarães Rosa que, no seu personagem Diadorim, retoma o famoso cordel da infanta princesa que vai à guerra, pois o pai tinha sete filhas e uma tinha que ir à guerra, já que não possuía filho homem.

É preciso que a produção popular se torne um campo aberto de diálogo no pensamento do mundo moderno. Muitos trabalhos e pesquisas sobre arte popular têm garantido um novo olhar, um redimensionamento nos padrões estéticos. Há inúmeros escritores e artistas que introduzem elementos da poética popular em suas obras e também uma grande quantidade de “artistas populares”, assim chamados, com obras de extrema sensibilidade, de estilo consistente, de temática viva, de linguagem elaborada. Poetas populares que excedem em tudo o que os eruditos ditam. Se suas obras não estão expostas em museus, nem são lidas e valorizadas, isso deve estar relacionado ao “racismo hibridista pós-moderno”, como afirma Subirats (2006).

Conclusão

O interesse pelo popular nos coloca diante de imagens que prefiguram as primitivas formas de vida que, aos poucos, vão se aperfeiçoando e se misturando com outros fazeres da contemporanei-

dade. Reconhecer as múltiplas facetas dessa realidade é afirmar a existência de valores estéticos e morais criados a partir do próprio fazer artístico. O erudito e o popular estão na veia do poeta. Uma meta da educação seria tornar o erudito popular e o popular erudito, mais ou menos como o fez Vinícius de Moraes, usando elementos populares e eruditos em sua poesia musicada, muito ouvida e reconhecida, assim como muitos outros poetas. Essa medida talvez enfraquecesse a oposição binária entre o erudito e o popular.

Referência

- ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- ANDRADE, Mário de. **O Baile das quatro artes**. SP: Martins, Brasília, INL, 1975.
- ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. **Aqui tem coisa**. Fortaleza: Secult, 1994.
- _____. **Cordéis**. Fortaleza: UFC, 1999.
- CASCUDO, Câmara. **A literatura oral no Brasil**. 2000.
- LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, I. M. M. . A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça. (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação de Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SUBIRATS, Eduardo. **O popular na arte moderna**. In: Revista Raiz, nº 06, 2006.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- _____. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MEDIDAS E PROPORCIONALIDADE NA ESCOLA E NO MUNDO DO TRABALHO

Maria Gilvanise de Oliveira Pontes
Doutora em Educação – UNICAMP
gilvanisepontes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A justificativa das origens desta pesquisa pode ser encontrada ao longo de nossa trajetória, quando, ainda criança, no convívio com os irmãos, nossas brincadeiras de “faz de conta” sempre tinham como objeto a escola. Depois, com o passar do tempo, na qualidade de professora, optamos pelo ensino de Matemática. Nosso percurso nos encaminhou inicialmente para os cursos de licenciatura plena em Matemática e em Pedagogia e, posteriormente, para o mestrado em Educação, quando tivemos contato com outras leituras e começamos a ver o ensino com um olhar mais crítico, sobretudo a partir da revisão do papel da educação e da escola na sociedade capitalista. Igualmente, graças à Etnomatemática, concebida por D’Ambrósio (1993, p. 5) como um programa que nasceu do *inconformismo com a fragmentação do conhecimento*, passamos a observar a Matemática, que é quase sempre vista como ciência neutra e desinteressada, de uma maneira diferente.

1. Razões e questões orientadoras do estudo

É fato inquestionável e notório que o ensino no Brasil está caótico. Para Carraher, Carraher D. e Schliemann (1988, p. 23), o problema do fracasso escolar e da evasão tem sido relativamente estudado e abordado em diferentes concepções, tais como: *fracasso dos indivíduos* (POPPOVIC, ESPOSITO & CAMPOS, 1975), *fracasso de uma classe social* (LEWIS, 1967, HOGGART, 1957) ou *fracasso de um sistema social, econômico e político* (FREITAG, 1979; PORTO, 1981).

D'Ambrósio (1991, p. 1) afirma que o nível do ensino de Matemática vem caindo internacionalmente e atribui esse fato à existência de algo errado com a Matemática que está sendo ensinada, cujo conteúdo é “obsoleto”, “desinteressante” e “inútil” [grifo nosso]. O autor, então, radicaliza assegurando que, do modo pelo qual o ensino da Matemática é conduzido, pouca diferença faz ensiná-la ou não. Em outro estudo, D'Ambrósio (1993, p. 7) atribui que

Embora a descontextualização da Matemática seja um dos maiores equívocos da Educação moderna, o que efetivamente se constata é que a mesma Matemática é ensinada em todo mundo, com algumas variantes que são bem mais estratégias para se atingir um conteúdo universalmente acordado como devendo ser bagagem de toda criança que passa pelo sistema escolar.

Esse autor pondera também que parte significativa da população vive no campo ou em regiões rurais bastante subdesenvolvidas e estuda teoricamente a mesma matemática que as crianças do Primeiro Mundo. Pereira (1990, p. 259) contribui com a sua reflexão sobre o ensino da matemática, salientando quão doloroso tem sido, ao longo dos anos, o efeito traumatizante causado pelo ensino dessa disciplina que, em vez de corroborar o mito do desenvolvimento do raciocínio, tem chocado estudantes de todos os países, sem exceção.

Nesse contexto, sendo a Matemática, segundo várias pesquisas nacionais e internacionais, uma das disciplinas que mais contribuem expressivamente para o baixo desempenho escolar do aluno e para a instalação dessa situação de “caos”, resolvemos desenvolver um estudo que investiga como a Matemática é ensinada na escola, levando em consideração os conceitos de Medidas e de Proporcionalidade.

O motivo que nos levou à escolha do tema Medidas e Proporcionalidade reside no fato de considerarmos os referidos conceitos de grande relevância, por serem funcionais, ou seja, por estarem presentes na vida de qualquer cidadão. De fato, se observarmos os jornais impressos ou televisionados, vemos que eles estão repletos de noções que envolvem conceitos matemáticos como, por exemplo,

dados estatísticos, gráficos e taxas. Como se não bastassem essas razões para justificar a importância desses conceitos, apoiamos-nos no que vimos e ouvimos no dia a dia de seis trabalhadores, quando tentávamos buscar uma articulação entre o que a escola ensina e o que é vivenciado na labuta diária de cidadãos comuns.

Tentamos então volver o olhar para a escola a partir da concretude da sala de aula e dos conteúdos nela veiculados, tendo em vista que a prática do professor deve estar ligada ao projeto pedagógico da escola. Este, por sua vez, deve se articular de forma a inserir o homem no seu meio social, desenvolvendo o seu potencial, pondo o a serviço da comunidade em que habita e, ao mesmo tempo, permitindo que ele se sinta útil e a caminho de sua realização como ser histórico e social.

O tema “matemática do cotidiano” nos levou ao pressuposto de que a matemática escolar é mal assimilada pela grande maioria do alunado, por estar muito dissociada do que se pratica no dia a dia.

Esse pressuposto foi objeto da investigação científica conduzida e desenvolvida por nós em Russas, município da região jaguaribana, no sertão do Ceará. Nessa região, situa-se a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM , pertencente à Universidade Estadual do Ceará – UECE, na qual trabalhamos até 1997.

Optamos por essa região porque percebemos, através de nossa convivência, uma área perfeitamente inserida no contexto da crise educacional, em que a Matemática representa um forte componente de fracasso, de acordo com várias razões apontadas por Gerdes (1991, p.17): é apresentada como ciência desvinculada da prática; é estruturada de acordo com o interesse de uma elite social; é ensinada tendo em vista a preparação para o degrau seguinte de escolaridade.

A gravidade desses aspectos se acentua, se considerarmos o caso da sociedade brasileira, em que o aluno é expulso da escola pela evasão ou pela repetência logo no início da escolarização básica.

Na investigação que desenvolvemos, a preocupação central se expressou nas seguintes indagações:

- Quais as evidências de que o cotidiano do professor na sala de aula está ou não relacionado com o cotidiano do trabalhador?

- É possível considerar as experiências do cotidiano que geram conhecimento espontâneo de Medidas e Proporcionalidade e aproveitá-lo como gerador dos conteúdos escolares, retirados do conhecimento sistematizado?

Para a delimitação da pesquisa, a coleta de dados foi orientada pelas questões orientadoras do estudo, que se seguem:

- Quais são os conteúdos matemáticos de Medidas e Proporcionalidade que estão sendo ensinados nas 5^a e 6^a séries?

- Como os professores das 5^a e 6^a séries ensinam os conteúdos de Medidas e Proporcionalidade?

- Quais são as atividades operacionais que os professores das 5^a e 6^a séries estão desenvolvendo no ensino desses conteúdos?

- Quais são os conteúdos matemáticos de Medidas e Proporcionalidade que estão sendo utilizados no cotidiano de profissionais típicos da região onde a escola, objeto desse estudo, está situada?

- Qual a relação entre os conteúdos matemáticos de Medidas e Proporcionalidade ensinados na escola e sua utilização por profissionais engajados no mundo do trabalho?

Através da análise dessas questões, tínhamos a pretensão de ajudar na compreensão da relação entre a matemática escolar e do cotidiano, caso ela exista. Na hipótese de inexistência dessa relação, nossa pretensão era sugerir caminhos que tornem a matemática escolar mais próxima da matemática da vida.

2. Abordagem metodológica

Como qualquer atividade humana e social, a pesquisa expressa *valores, preferências, interesses e princípios* que, uma vez configurados, norteiam o pesquisador, ao mesmo tempo em que reflete os valores e princípios privilegiados pela sociedade, na época de sua realização. Durante muito tempo, o estudo dos fenômenos educacionais seguiu o modelo das ciências físicas e naturais, quando se bus-

cava a construção do conhecimento. Com a evolução dos estudos na área educacional, percebeu-se que, nessa área, poucos são os fenômenos passíveis de se submeterem a esse tipo de abordagem analítica, uma vez que, em educação, as coisas acontecem de modo emaranhado, o que dificulta o isolamento das variáveis envolvidas e a indicação clara dos responsáveis por determinado efeito (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

Aqui se investigou como se dá, na sala de aula, o ensino da matemática escolar e como ela [a matemática] aparece no cotidiano dos trabalhadores e, assim, a pesquisa pôde, a partir daí, contribuir com sugestões que a tornassem mais adequada à matemática da vida. A natureza do fenômeno analisado nos encaminhou para uma metodologia de conotação qualitativa, mais provável de dar conta da teia de relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade. Acerca desse tipo de metodologia de pesquisa, Bogdan e Biklen apresentam cinco características básicas: contato direto; descrição detalhada dos dados observados; maior importância do processo do que o produto; importância das interpretações pessoais carregadas de emoção e compreensão próprias; raciocínio indutivo para concluir.

No âmbito da pesquisa de natureza qualitativa, ou seja, que se desenvolve em *situação natural*, com riqueza de *dados descritivos*, apoiada em um *plano aberto e flexível* e focalizando a realidade de maneira complexa e contextualizada, destacam-se a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Nesta investigação, elegemos o estudo de caso qualitativo que acumula as características gerais da pesquisa qualitativa.

Nessa perspectiva, desenvolvemos o trabalho de campo, que foi iniciado no final do primeiro semestre de 1993, estendendo-se por todo o segundo semestre, em dois campos de observação distintos: um intraescolar, onde focalizamos, como já foi dito, a abordagem dos conceitos de Medidas e Proporcionalidade em duas salas de aula, uma de 5^a e outra de 6^a série do ensino fundamental (hoje denominadas de 6^o e 7^o anos); outro extraescolar, em que observamos o dia a dia de profissionais que, provavelmente, fazem uso desses con-

ceitos na tentativa de captar como esses conceitos são vivenciados na prática.

O trabalho de investigação foi orientado pelos seguintes procedimentos metodológicos: caracterização de como o professor ensina os conteúdos de Medidas e Proporcionalidade nas 5^a e 6^a séries, numa escola pública municipal de Russas; caracterização das atividades operacionais que são desenvolvidas no estudo dos conteúdos selecionados; identificação dos conteúdos matemáticos de Medidas e Proporcionalidade que efetivamente são ensinados nas 5^a e 6^a séries; identificação do conteúdo matemático e das estratégias de trabalho inerentes a algumas atividades profissionais do município de Russas; explicitação de possíveis relações existentes entre alguns conteúdos e processos matemáticos trabalhados na escola e com uso na produção da matemática no cotidiano.

Para a consecução desses procedimentos, utilizamos as seguintes técnicas de coleta de dados: observação direta da sala de aula com registro em diário de campo, preenchimento de uma ficha de observação por nós elaborada e gravação em fitas cassete das aulas de Matemática e das entrevistas mencionadas para posterior transcrição; observação direta dos trabalhadores escolhidos, com registro em diário de campo; entrevista gravada com professores, alunos e trabalhadores.

Na observação direta da sala de aula, não usávamos roteiros prévios de observação, mas fazíamos o registro cursivo do que ia acontecendo nas aulas. Não fomos para a sala de aula com categorias pré-determinadas. Chegamos lá disposta a ver o que acontecia e, a partir daí, levantamos eixos temáticos para orientar a análise dos dados.

O uso da técnica de entrevista deveu-se ao fato de acreditarmos que as representações dos agentes seriam significativas para a captação de contradições que pudessem emergir entre o proclamado e o vivido no cotidiano da sala de aula.

O *locus* da pesquisa se situa em Russas, cidade sertaneja, a 163 km de Fortaleza, pertencente à microrregião denominada Baixo Jaguaribe. Os sujeitos da pesquisa foram seis profissionais de á-

reas diferentes: um marceneiro; uma cozinheira; um mestre-de-obras; uma comerciante; uma costureira e um oleiro e dois professores de Matemática das 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental do então Colégio Municipal do Planalto (hoje Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ana Xavier Lopes).

Esses profissionais foram entrevistados e, posteriormente, observados no desempenho de sua atividade profissional. Tanto as observações quanto as entrevistas com os seis trabalhadores aconteceram em horário diverso das observações de sala de aula.

Considerações finais

Neste estudo, investigamos a Matemática desenvolvida na escola e a utilizada em atividades profissionais do município de Russas, procurando explicitar as relações entre os conteúdos de Medidas e Proporcionalidade trabalhados no âmbito escolar e seu uso na produção matemática do cotidiano dos trabalhadores. A apreensão da realidade observável foi orientada por procedimentos metodológicos que incluíam questões em torno dos conteúdos matemáticos das atividades operacionais e do modo como o professor ensina esses conteúdos. Igualmente, a partir desta identificação e dos conteúdos e estratégias matemáticos utilizados pelos trabalhadores, o presente estudo buscava explicitar as possíveis relações entre os conteúdos/processos matemáticos trabalhados na escola e seu uso na produção do trabalho no cotidiano. Voltando o olhar sobre o caminho percorrido, podemos agora refletir sobre os conteúdos que estão sendo ensinados e caracterizar as atividades operacionais, delineando assim o modo como o professor ensina esses conteúdos nas 5^a e 6^a séries de uma escola pública. Na 5^a série, o conteúdo de Medidas de Comprimento, Superfície, Capacidade e Massa, abrangeu fragmentos de noções de unidades fundamentais, múltiplos, submúltiplos, instrumentos de medição e transformações, assim como o cálculo de perímetro e de área de figuras planas.

Na 6^a série, o conteúdo de Proporcionalidade tratou de Razão, compreendendo razões especiais [velocidade média e densi-

dade demográfica], equivalência entre razões, bem como a definição, os termos e a propriedade fundamental da proporção, seguida do cálculo do termo desconhecido.

Com efeito, são esses os conteúdos previstos para o ensino de Matemática nessas séries. Entretanto, vale ressaltar o não desenvolvimento, na 5^a série, do conceito de Medida de Volume e na 6^a série, do uso de Escalas e de estimativas, conceitos estes que foram abordados no cotidiano dos trabalhadores.

Os conteúdos desenvolvidos nestas séries compreendiam fragmentos de conteúdos estanques, segmentados em pequenos depósitos que, na concepção de Freire (1981) seriam armazenados para serem posteriormente utilizados.

As aulas observadas evidenciaram um ensino baseado na transmissão-recepção de informações, caracterizando, portanto, uma prática docente centrada nos eixos temáticos que emergiram da investigação: a sequencialidade, a ilustração, a exercitação e a segmentação. Os professores conduziam o ensino sem desencadear o “conflito cognitivo” como estimulador do pensamento, cabendo ao aluno manter-se no seu canto e realizar os exercícios – simples rotina para treinar mecanismos de cálculo destituídos de qualquer significação lógica. Esse aspecto foi exaustivamente observado durante as aulas de Matemática, na medida em que tudo girava em torno da palavra e das ordens dos professores.

Nossa imersão na realidade dos trabalhadores envolvidos nesse estudo – no caso, o marceneiro, a cozinheira, o mestre-de-obras, a comerciante, a costureira e o oleiro – nos permitiu, de um lado, identificar os eixos temáticos de onilateralidade e articulação, e de outro concluir que a Matemática perpassa suas atividades em maior ou menor intensidade, dependendo da natureza do trabalho. Além das medidas convencionais, esses trabalhadores usavam instrumentos de medida não convencionais, como lata, xícara, pitada, carrada, dentre outros. De forma diversificada e conforme as necessidades das tarefas, o uso dos conteúdos matemáticos incluía a contagem, as quatro operações, a equivalência entre medidas e a porcentagem. Especificamente quanto aos conteúdos de Medidas e Propor-

cionalidade, o uso mais recorrente foi de Medidas de Comprimento, Volume, Massa, Superfície e Tempo, destacando a estratégia de fazer estimativa.

Como uma das questões orientadoras do nosso estudo procurava explicitar as possíveis relações existentes entre a Matemática trabalhada na escola e seu uso no cotidiano dos trabalhadores, vejamos o que mostram os achados. Os aspectos identificados na condução da matemática na sala de aula, pelos dois professores, apontam para uma desvinculação entre o modo como a matemática é tratada na escola e o modo como ela é utilizada no dia a dia dos trabalhadores. Uma aproximação entre essas duas abordagens levaria certamente a um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar, ou mesmo multidisciplinar. Machado (1993, p. 25) refere-se à interdisciplinaridade como uma tendência “aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementariedade nas ações envolvendo diferentes disciplinas”.

Os dados que conseguimos reunir neste estudo, as interpretações que tentamos dar a esses dados, assim como os projetos que esperamos poder ajudar a desenvolver, tudo isso é consequência da crença que temos de que, contribuindo para a melhoria do ensino da Matemática, estamos também colaborando para formar pessoas capazes de pensar e que, portanto, estamos, dentro da nossa utopia, ajudando a tornar o mundo um pouco melhor.

REFERÊNCIAS

- CARRAHER, Terezinha, CARRAHER, David, SCHLIEMANN, Analúcia. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 1988. 182 p.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. São Paulo: Ática, 1990. 88 p.
- _____. Etnomatemática: um programa. *Educação Matemática em Revista*. Blumenau, SBEM, v. 1, n. 1, p. 5-11, 1993. 2. sem.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 10 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 218 p.

GERDES, Paulus. Etnomatemática: cultura , matemática, educação. Maputo, Moçambique: Instrumento Superior Pedagógico, 1991. 115 p.

_____. A ciência matemática. Maputo: INDE, 1980, 56 p. (palestra proferida no Seminário Nacional sobre o Ensino de Matemática).

_____. O ensino de matemática e a formação do cidadão. In: *Temas & Debates*. SBEM, v. 7, n. 5, p. 9-13, out./1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 162 p.

MACHADO, Nilson J. Interdisciplinaridade e Matemática. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 4, n. 1, mar. 1993. p. 24-34.

PEREIRA, Tarcisio Praciano. O ensino de matemática, por que e para quê? *Ciência e Cultura*. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 42(3/4): p. 257-63, mar/abr, 1990.

ESTUDO DE CASO DAS ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIAS NO ASSENTAMENTO SANTO ANTÔNIO E NA COMUNIDADE CAPOEIRAS SUL DA CIDADE DE CAJAZEIRAS – PB

Maria Regina da Conceição Neta

Escola Estadual de Educação Profissional Amélia Figueiredo de Lavor
Secretaria da Educação - SEDUC

regycn@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo “Estratégias de sobrevivências desenvolvidas no assentamento Santo Antônio e na Comunidade Capoeiras Sul, em Cajazeiras – PB” constituiu um trabalho monográfico com aplicações didáticas na EEEP Amélia Figueiredo de Lavor, da cidade de Iguatu – CE.

Em cumprimento ao plano de curso anual (2ª série do ensino médio) e ao abordar os conteúdos ‘Recursos Hídricos e Aspectos Fitogeográficos do Nordeste’, decidiu-se introduzir o conteúdo do trabalho monográfico na pretensão de reforçar e instigar a implementação das estratégias de sobrevivências viáveis no semiárido nordestino, evidenciadas pelas técnicas de captação e armazenamento de água, enfocadas pelas cisternas de placas, barragens subterrâneas e mandalas, além de sensibilizar os jovens acerca do descaso do setor público para com a escassez hídrica do semiárido, problema que remonta aos princípios históricos brasileiros e que contribui para a falta de perspectivas e, conseqüentemente, o êxodo rural.

Tanto as áreas em estudo ‘Assentamento Santo Antônio’ e ‘Comunidade Capoeiras Sul’ quanto a área de aplicação ‘EEEP Amélia Figueiredo de Lavor da cidade de Iguatu – CE se inserem na extensão do Polígono das Secas, evidenciando clima semiárido de condições pedológicas e edafológicas adversas, com solo pouco espesso e de acentuada concentração litológica, em função da meteorização física reinante, da inconstante precipitação e elevada insolação.

Esta área abriga um estrato vegetal de médio porte, do tipo caatinga esparsa com predominância de espécies xerófitas.

Em virtude das dificuldades vivenciadas pelos nordestinos, é que se decidiu abordar as estratégias de sobrevivências executadas no meio rural no local de estudo, bem como a avaliação da eficácia das práticas desempenhadas no que concerne à égide e à garantia da porção demográfica residente no espaço delimitado, semelhantes às vivências biológicas humanas do nordestino cearense, no sentido de se estabelecer condições de permanência: amparo técnico, inclusive formal; material necessário à formação social para proporcionar o sustento nutricional, educacional e, dessa forma, social, que concretiza uma vida digna no campo, evitando assim desruralização e, conseqüentemente, a favelização e inchaço das aglomerações urbanas.

Partindo da premissa de práticas, como o uso de mandala (estrutura circular formada por um tanque reservatório, no qual se armazena água e se utiliza para a criação de peixes, patos e marrecos, de forma circular e concêntrica ao armazenador d'água), faz-se um canteiro de frutas, hortaliças e forrageiras; barragem subterrânea (técnica de barrar (interceptar) a água da chuva que escoar na superfície e no interior do solo através de uma parede septo impermeável, ou seja, construída transversalmente em relação à direção do fluxo d'água) que possibilita lenta infiltração e evaporação reduzida) e cisternas de placas (reservatório de concreto) que armazena água da chuva, quando cai da calha residencial. Tais práticas contribuem para a agricultura familiar (pluriatividade de cultivos) que compõe a fonte de renda destinada ao alto consumo e à melhoria do padrão de vida.

Objetivou-se, com este estudo, a associação do conhecimento teórico-formal com a prática pedagógica, ensejando, com essa integração à assessoria, esclarecimento e extensão das práticas didáticas de sobrevivência com o semi-árido, promovendo, assim, o intercâmbio escola-campo, o que visa melhoria das vivências sociais nas comunidades rurais.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O trabalho monográfico, realizado no Assentamento Santo Antônio e na Comunidade Capoeiras Sul, em Cajazeiras – PB, seguiu um percurso não linear, ancorado em questionamentos críticos. Optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa. “*O quantitativo e o qualitativo traduzem, cada qual à sua maneira, as articulações entre o singular, o individual e o coletivo (...)*” (DESLANDES; ASSIS, 2002).

A investigação de um objeto empírico, no caso específico ‘as estratégias de sobrevivências no semi-árido’, apresenta-se como um processo de decodificação, que pretende trazer à luz suas dimensões ocultas, imperceptíveis ao senso comum. Dimensões essas que venham ser reveladas por meio da associação do conhecimento empírico ao científico.

Os caminhos traçados, para desenvolver o trabalho, envolveram a pesquisadora e os participantes, com a finalidade de verificar a seguinte problemática: ‘As estratégias de sobrevivências têm contribuído para melhoria da qualidade de vida dos agricultores do Assentamento Santo Antônio e da Comunidade Capoeiras Sul?’

Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados questionários com 20 chefes de famílias, escolhidas aleatoriamente, sendo 50% em cada área pesquisada.

Para comprovar o empenho e, concomitantemente, ilustrar o desenvolvimento deste trabalho, durante a pesquisa de campo, foram registradas por meio de câmera digital, fotografias de marcos históricos e estratégias de sobrevivências em ambas as áreas estudadas.

Tratou-se de um estudo exploratório, centrado nos objetivos propostos, desenvolvido com a fundamentação em princípios metodológicos participativos, perceptivos e analíticos.

Como aplicação na prática didática, no que se refere aos conteúdos da 2ª série do ensino médio da EEEP Amélia Figueiredo de Lavor como ‘Recursos Hídricos’ e ‘Aspectos Fitogeográficos Nordestinos’, procurou-se, com o apoio e análise de textos, gráficos e tabelas, envolver os discentes para compreenderem a eficácia das

estratégias de sobrevivência implementadas nas áreas de estudo (Assentamento Santo Antônio e Comunidade Capoeiras Sul) bem como a avaliação destas iniciativas como contribuidoras da melhoria do nível de vida do contingente populacional destas áreas.

Posteriormente ao embasamento teórico dos alunos, realizaram-se estudos com os habitantes do meio rural igatuense para esclarecimento destas técnicas de sobrevivência, aconselháveis na faixa de irregularidade de precipitações do nordeste brasileiro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assentamento Santo Antônio

Localizado na parte oriental do município de Cajazeiras – PB, distanciado dessa cidade 10 km, interligado pela Br 230. Situa-se entre as coordenadas 6° 53' 13" de latitude sul e 38° 23' 44" de longitude oeste, integrando o extremo oeste do estado da Paraíba. Resultou do minifúndio Soim (10 a 14 tarefas ou 4,54 hectares), desapropriado em 09 de julho de 1997. Sua área, hoje, é de 662,02 hectares ou 2.200 tarefas. Como marco principal, destaca-se o açude Soim. Proporciona o assentamento de 32 famílias que vivem da agricultura familiar com apoio e orientação da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e AS-PTA (Assessoria e Serviços de Projetos de Agricultura Alternativa).

Comunidade Capoeiras Sul

Compreende uma área de 485,1 hectares, localizada a 2 km de Cajazeiras. Está situada na parte meridional deste município e a sua denominação originou-se em virtude dos trabalhadores desta área explorarem capoeiras (roçado destocado). Nesta faixa rural vivem 40 famílias, contabilizando um total de 189 pessoas que tem como meio de sobrevivência a criação bovina, alimentada por capim moído em forrageira. Outras práticas observadas são a plantação de verduras

(cheiro verde, alface, cebolinha e alho) e as olarias para a fabricação de tijolos prensados de forma artesanal.

Assentamento Santo Antônio e a Comunidade Capoeiras Sul: comparação das estratégias de sobrevivências

No assentamento Santo Antônio, residem 154 pessoas agrupadas em 32 famílias que constituem duas agrovilas. Este contingente populacional corresponde a 44,9% da porcentagem demográfica estudada.

Na Comunidade Capoeiras Sul, formada pelos sítios Capoeiras Sul e Guaribas, vivem 189 pessoas, constituindo 40 famílias, ou seja, 55,1% da população residente nas duas áreas estudadas.

Como atividade econômica de base, verificou-se que, tanto no assentamento quanto na comunidade, pratica-se agricultura familiar. Na ACCS (Associação da Comunidade Capoeiras Sul), as propriedades são retalhadas, variando de 0,6 a 19,7ha. Como alternativa de vida diferencial em Capoeiras Sul, a plantação de cheiro verde (coentro), cebolinha, alho e alface, realizada por 10 pessoas, sendo que apenas 3 residem nesta área rural e 7 em Cajazeiras, deslocando-se diariamente para cuidar da plantação. Existe, também, neste contexto rural, uma plantação de cocos e laranjas, destinada a abastecer a demanda cajazeirense. Além disso, destacam-se também olarias, nas quais se fabricam tijolos compactos nos últimos seis meses do ano. Em relação a Guaribas, verificou-se que as propriedades variam de 3 a 121,2ha, demonstrando, assim, maior extensão fundiária. A comunidade estudada destacou-se pelos cultivos tradicionais de milho e de feijão, cultivados através de práticas rudimentares e pecuária, enquanto no assentamento os lotes são ligeiramente padronizados, cerca de 8 a 10ha. Cada família assentada, dispõe de um lote, que se destina, também, à pecuária e à plantação dos cultivos anuais como milho e feijão.

Outra área do assentamento que é concedida ao morador é o quintal, local onde se situam as residências, constituindo uma área de 1.200 metros quadrados. É neste recanto que foram construídas alter-

nativas viáveis como cisternas de placas e mandalas, que são imprescindíveis à convivência com o semiárido e asseguram a diversidade de cultivos executada nessa faixa de terra, com um total de 17 mandalas (foto 1) e 24 cisternas e uma barragem subterrânea no assentamento; enquanto que, na comunidade, há 6 cisternas.

Mesmo espremidos em faixas de terras, os assentados manifestam experiência pioneira no que concerne à agricultura de auto-subsistência, realizada por toda família, que visa o autoconsumo e a melhoria das condições de vida. Experiência esta na qual se destaca a policultura e a qualidade da produção, que tem possibilitado para essa minoria populacional efeitos positivos para dieta nutricional, gerando, sem propósito um excedente por não objetivar lucros intensos e imediatistas, mas que permite a aquisição de objetos ou produtos não disponíveis.

Complementando a diversidade de produção, destaca-se o viveiro de mudas que compreende a farmácia viva (plantas medicinais: arruda, capim santo, erva cidreira, hortelã e malva). Essas mudas são concedidas pela troca com o assentamento de Acauã, sendo que a responsabilidade de cuidar do viveiro é dos jovens e crianças. Outras espécies vegetacionais cultivadas, também, no viveiro de mudas: gliricídia, leucema, mandiocão, sorgo, moringa (lírio branco), constituindo espécies forrageiras; defensivos agrícolas: nim (combate o carapato), melão caetano e cebolinha; espécies frutíferas: goiaba, jaca, laranja, mamão, manga e maracujá.

A diversidade de cultivos produzidos no assentamento é condicionada pela assistência técnica, informacional e financeira, a partir da parceria entre segmentos sociais como CPT, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que financiam projetos e instituições como Serviço Brasileiro de Apoio as Micros e Pequenas Empresas - SEBRAE, que assessoram o projeto de construção das mandalas e concretizam a introdução de práticas singelas, adequadas, possibilitando a amenização das dificuldades vivenciadas pelos habitantes desse reduto, inserido no semi-árido nordestino.

A produção de cultivos do assentamento supera a qualidade de outros produtos por não fazerem uso de agrotóxicos:

O uso de agroquímicos (agrotóxicos e adubos químicos) na agricultura moderna tem tornado diversos problemas de ordem ambiental. Entre eles a contaminação de alimentos, do solo, da água e animais: intoxicação de agricultores, doenças de pele, resurgência de pragas e invasoras a determinados produtos, provocando assim um desequilíbrio na natureza e, conseqüentemente, a produção de plantas com deficiências (FRACAS) e mais sujeitas a pragas e doenças” (WANDERLEY, 2007, p. 68).

Segundo entrevista com os assentados, somente um produtor faz uso de produtos químicos. Os demais procuram combater as pragas com a compostagem natural a base de esterco de gado, nim e gliricídia. Plantas estas que são também utilizadas na fabricação de adubos naturais e com espécies florísticas como nim, cravo de defunto e cebolinha fazem os defensivos naturais para o combate às pragas.

Na Comunidade Capoeiras Sul, há uma predominância de defensivos químicos como folissul, folissuper, tiordon, decis no combate à mosca branca no feijão e o tiordon para ervas daninhas.

CONCLUSÕES

Fazem-se necessárias e urgentes a orientação e a adoção de técnicas cabíveis e adequadas às peculiaridades locais bem como ampará-las de apoio informacional, o que se concretizará pela ação dos alunos, no que concerne ao esclarecimento e aconselhamento dos agricultores por meio de entrevistas, discussões e palestras, visando convencer os moradores rurais a permanecerem nos seus habitats e superarem os obstáculos que os perturbam na produção e na ineficiência de perspectivas futuras.

REFERÊNCIAS

- ARMANI, D. (Org.). **Agricultura e Pobreza**. Porto Alegre: Tomo, 1998.
- AZEVEDO, I. B. de. **O prazer da produção científica: dietrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Piracicaba – SP: Unimep, 1993.
- DESLANDES, S. F; ASSIS, S. G. de. Abordagens quantitativas e qualitativas em saúde: o diálogo das diferenças. In: MINAYO, N.C. de S; DESLANDES, S.F. (Orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio d Janeiro: Friocruz, 2002.
- DINIZ, J.A.F. **Geografia da agricultura**. São Paulo: DIFEL, 1986.
- GOMES, H.M. **As Relações Sociedade/Natureza e a Valorização Econômica da Natureza** – O caso da Mata do Estado – Cabedelo – PB, 1999. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Natureza, Universidade Federal da Paraíba.
- VEIGA, J.E. da. Apresentação. In Prado Júnior, C. **A Questão Agrária**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- WANDERLEY, Paulo Alves. **Agroecologia vegetal**. Bananeiras: CFT/UFPB, 2007.

LEITURA-FRUIÇÃO EM SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO – UMA EXPERIÊNCIA INSTIGANTE

Marilene Barbosa Pinheiro
Mestra em Linguística – UFC
lenepin@yahoo.com.br

A análise sintática me ensinou a ter raiva da literatura. Só muito mais tarde, depois de esquecer tudo o que aprendera na análise sintática, aprendi as delícias da língua. (...) Lia e me entregava ao puro prazer de ler.

Rubem Alves

1. INTRODUÇÃO

É curioso como a atividade de leitura, tão comumente lembrada, discutida e cobrada pelos atores da educação, ainda se ressentem de uma constância e dinamicidade que permita um melhor aproveitamento dos alunos, porque esta não se origina de um interesse genuíno e espontâneo capaz de produzir deleite em sua realização.

Mesmo estando presente na maioria dos planos de aula, o que se observa, na prática, é uma atividade de leitura destituída de significado, estanque, desmotivadora e desprazível. É o que se depreende das seguintes afirmações de Antunes (2003, p. 27, 28):

No que se refere às atividades de ensino da leitura, também se encontra ainda: (...)

Uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;

Uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação...;

Uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela);

As razões apontadas pelos próprios alunos sobre o porquê de não terem aulas de leitura refletem, muitas vezes, os motivos declarados pelos professores, os quais afirmam não terem tempo, pois necessitam avançar com a matéria (“a gramática”) para dar conta do conteúdo exigido e que os alunos não estão preparados para ler, são indisciplinados. Revendo essas afirmações, é importante refletir sobre o pensamento de Monteiro (2008, p. 65, 66 e 69) quando declara:

Ler não pode ser uma atividade desenvolvida em sala de aula quando sobra tempo, falta um professor ou quando se pretende manter os alunos quietos. A leitura precisa ocupar lugar de destaque na sala de aula e ser realizada diariamente, ao longo do processo de escolarização.

(...) Ler compreensivamente implica responder ao texto, concordando com ele, discordando dele, rindo dele, emocionando-se com ele, aplaudindo-o, rejeitando-o, assimilando-o, repetindo-o, redizendo-o, parodiando-o e aumentando o universo de conhecimentos.

Nessa perspectiva, então, como proceder? Como dar significado real à leitura de obras literárias no universo de adolescentes que constituem as salas de aula do Ensino Médio? Como incentivar a leitura-fruição, aquela que produz gosto, prazer, deleite indescritível? E, ainda, como despertar esse interesse pela leitura, quando há outras formas de lazer mais atraentes e popularizadas como ouvir música, dançar, assistir televisão, ir ao cinema, passear em *shoppings*, praticar esportes, namorar e bater papo face a face ou via internet?

Realmente, é raro ver adolescentes dirigindo-se à biblioteca, percorrendo as prateleiras e estantes em busca de livros do seu interesse, folheando-os com avidez e curiosidade e deleitando-se, horas e horas, na leitura de romances, contos, poesias, etc.

Esta exposição, porém, visa divulgar uma experiência vivenciada por alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza, a partir de leituras efetuadas com o objetivo precípuo de instigar-lhes o interesse de ler pelo prazer de ler e não apenas para avaliar a competência leitora.

2.Contextualizando a experiência

Acreditando ser possível uma mudança na realidade de infrequência de leitura no meio juvenil, dispus-me a promover uma quebra de paradigma como Professora de Português II (Literatura) e Artes, nas salas de aula do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, na periferia de Fortaleza, no ano 2008. Em concordância com a coordenadora pedagógica, decidi que não realizaria avaliações escritas no período destinado às avaliações bimestrais (parciais e globais) e todo o trabalho seria avaliado durante as atividades realizadas em sala, pela participação com envolvimento e interesse. O foco passou a ser o processo e não apenas o resultado.

Comecei o trabalho dando os esclarecimentos necessários sobre os objetivos das atividades a serem realizadas e “tentando desmitificar” o monstro das provas, pois não haveria provas de Literatura nem de Artes. Isso causou um misto de surpresa e alegria. Contudo, enfatizei a importância da assiduidade e pontualidade nas aulas e nas atividades, pois todas elas seriam o termômetro utilizado para o seu desempenho satisfatório.

Compartilhei com os alunos a ideia de realizar leituras de obras diversas, criar um *blog* em que fossem registradas as reflexões sobre as leituras efetuadas e filmes assistidos além de ter aulas cam-pais e no laboratório de Informática, sempre que fosse possível. A animação foi geral, mas ainda pairavam dúvidas sobre a concretização dessas atividades.

3.As atividades de leituras

Solicitei aos alunos, num primeiro momento, que escrevessem um texto espontâneo sobre os seus hábitos e sua frequência de leitura e, como resultado, obtive os seguintes depoimentos, dentre os muitos que archivei:

Tenho habito de viver na internet, habitos de comer de +... e o melhor habito o de dormir muito e minha frequência de leitura e mais ou menos... (*sic*) (N. C.)

... quando acordo cedo eu leio o jornal. O último livro que li foi em quadrinhos. A história da Mônica. Por ano, acho que li em média de três livros. Além dos textos em sala de aula, sobre romance, comédia etc. (*sic*) (B.K)

Meus hábitos de leitura e quando vou para o curso e venho para o colégio e não dou valor a ler muito. Mas quando estou com coragem gosto de ler revista, livros românticos (A. K)

Eu não gosto muito de ler, mais eu leio revistas, jornais e livros... eu não leio muito, mas quando eu pego um livro eu leio todo (F. N.)

Eu não gosto muito de ler. Por que “não sei”, mais por outro lado sei que a leitura e muito importante para não só Português mais para todas as matérias. Quando comecei a ler um livro dessisti por que nos primeiros 3 dias eu ainda estava na 10 pagina e o livro tinha 180 paginas por isso fiquei com preguiça e não li mais (*sic*) (M)

De posse desses textos, pude comprovar algumas de minhas hipóteses e tratei de colocar em prática o meu plano.

Levei as turmas para a biblioteca, onde lhes apresentei, oralmente, o escritor Pedro Bandeira e uma de suas obras intitulada *O fantástico mistério de feiurinha*. A apresentação foi feita de forma bastante animada e estabeleci com eles um diálogo gostoso e dinâmico.

co, pois é senso comum que a atitude positiva, alegre e entusiasmada é que mais atrai os espectadores, principalmente, em se tratando de crianças e adolescentes. Muitas vezes, a atitude apática de professores contribui para a desmotivação dos alunos, conforme afirmações de muitos autores, corroboradas por Borba (2000, p. 01, citando Marshall):

Como causas geradoras da apatia e do não interesse pela leitura, Marshall (1975) indica o comportamento dos professores, que, por vezes, se mostram apáticos e desinteressados em relação à leitura, passando aos alunos uma atitude desmotivadora. De acordo com a autora, as atitudes são aprendidas, e as principais fontes deste aprendizado são as experiências com seres e objetos, situações e influências de outras pessoas e, neste caso, se enquadram os professores que, em última análise, contribuem para a formação e desenvolvimento da personalidade dos adolescentes.

Consciente das ideias acima referidas e manifestando a expansividade necessária a uma boa apresentação, iniciei o diálogo fazendo as seguintes predições: como terminam todas as histórias de princesas? Com quem elas se casam, na maioria das vezes? Qual a frase que sempre é dita no final? Vocês já ouviram falar de Pedro Bandeira? Sabem o que ele resolveu fazer? Contar como estava a vida de várias princesas depois de 25 anos de casadas! Já pensaram sobre isso? Como vocês acham que elas estavam? Tiveram filhos? E os príncipes, como estavam, o que faziam, onde viviam?

Foi dessa maneira que, articulando o conteúdo de Artes, sobre teatro, apresentei para eles o livro de Pedro Bandeira, da coleção Literatura em minha casa, cujo título *O fantástico mistério de feiurinha* gerou bastante curiosidade nos alunos.

Apresentei o formato do livro e o sumário superdivertido, expliquei o texto em forma de peça teatral e disse que iríamos ler juntos. Para isso, distribuí os poucos exemplares que havia, disse que precisaríamos de voluntários para ler as falas das personagens e pedi que eles escolhessem quem eles desejariam representar. Esclareci que, sendo uma peça teatral, não importava se a personagem repre-

sentada era feminina ou masculina. Alguns se esquivaram de ler, mas, à medida que a história se desenrolava, foram se interessando e, lá pelo meio, já havia disputa para representar certas personagens através da leitura.

Essas atividades de leitura se repetiram, tendo como instrumento as obras *O macaco malandro* de Tatiana Belinky, *Hoje tem espetáculo no país dos Prequetés* de Ana Maria Machado, *O santo e a porca* de Ariano Suassuna, *O Judas em sábado de aleluia* de Martins Pena, além de contos, crônicas e poesias. Foi interessante e muito gratificante observar o interesse dos alunos nessas leituras, pois, logo que recebiam as obras, já folheavam curiosamente, tratando de escolher as personagens para representar e treinando em voz baixa a leitura das falas antes de começarmos propriamente a atividade.

4. Obstáculos à execução do plano

Não obstante os alunos estarem acostumados à obrigatoriedade de leitura por parte da escola, apresentam arrufos de intolerância sempre que a atividade é proposta, reclamando dos livros, alegando não gostar de ler e, muitas vezes, recusando-se a participar da atividade, seja realizada em sala de aula ou extraclasse.

A princípio, tais atitudes se evidenciaram, mas, ao longo da leitura, a participação foi aumentando. No decorrer das atividades, em outros momentos, as recusas e indisciplinas foram se dissipando de tal modo que, no geral, em cada classe apenas um ou dois alunos ficavam alheios às leituras, sem participar ativamente, mas ainda assim, ouvindo atentamente os demais colegas.

Dificuldades sempre aparecem e pudemos listar, dentre as muitas que surgiram, as seguintes:

- quantidade reduzida de volumes para empréstimos o que inviabilizou, algumas vezes, um trabalho uniforme, constante, envolvente e produtivo;
- pouca diversidade de obras que abordassem temas de interesse dos adolescentes;

- falta de hábito em frequentar a biblioteca, sendo necessário despende tempo para as devidas orientações quanto a comportamento e procedimentos de consulta e empréstimos;
- timidez e indisciplina de alguns alunos.

5. Benefícios obtidos

À guisa de considerações finais, é oportuno mencionar, literalmente, alguns dos depoimentos que os alunos registraram em seus cadernos:

Essas leituras estão revolucionando nossas aulas. Agora presto mais atenção quando vou ler, faço a pontuação para todos entender (A. B.)

Gosto de ler quando tem um personagem, por que parece que a gente está ouvindo ele falar (F. N.)

Nunca tinha tido aula na sala de multimeios e agora espero que tenha mais aulas assim. Foi muito bom as leituras (J. D)

Adorei a historia da feiurinha, o autor é muito divertido. Vou pegar emprestado para ler tudo de novo (R. S)

Com base nesses depoimentos e na fala de alguns professores e responsáveis pela sala de multimeios, acrescentamos os seguintes resultados:

- aumento de visitas à biblioteca, inclusive no horário do intervalo e conseqüente elevação no número de consultas e empréstimos de livros na biblioteca;
- considerável participação em leituras e perceptível melhora no rendimento, quanto à interpretação textual em avaliações de Língua Portuguesa;
- elevação no nível de assiduidade, especialmente nas aulas que ocorriam às sextas-feiras, dia da semana considerado o campeão de infrequência dos alunos.

Diante de tais benefícios, embora não mensurados, quão oportuna se faz a orientação para o ensino de leitura feita por Antunes (2003, p. 83) com relação às implicações pedagógicas decorrentes de certos princípios estudados por essa autora para um ensino que melhor explore a oralidade, a escrita e a leitura, ao afirmar o seguinte:

Uma leitura motivada - Tudo o que fazemos está preso a um interesse qualquer. Não pode ser diferente quando se trata de leitura, sobretudo quando se trata da leitura feita na escola.

(...) Uma leitura também por 'pura curtição' - Que seja estimulado (com muitíssima frequência) o exercício da leitura gratuita, da leitura do texto literário, do texto poético, sem qualquer tipo de cobrança posterior, suscitando assim uma leitura pelo simples prazer que provoca (para isto, selecionar textos que, de fato, possam provocar prazer estético).

Espero que tal orientação, determinante para a experiência relatada, seja inspiradora de novas e melhores práticas, no que se refere à leitura-fruição em salas de aula desse universo encantador de adolescentes ávidos por aventuras prazerosas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORBA, Maria do Socorro de Azevedo. **Adolescência e leitura: a contribuição da escola e da Biblioteca Escolar**. In *Proceedings XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação 1*, Centro de eventos da PUCRS (2000). Acesso em 20/07/09 - di.ci.ibict.br/archive/00000769/01/T117.pdf.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. *O ensino da oralidade centrado no processo de produção de textos*. IN: PONTES, Antônio Luciano e COSTA, Maria Aurora Rocha. (orgs.) **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

A PESQUISA COMO RECURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO INICIAL

Simone Trindade da Cunha
Doutora em Educação
Universidade de Fortaleza
simonecunha@unifor.br

INTRODUÇÃO

Neste momento histórico de consolidação das prerrogativas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 e seus dispositivos complementares, surge no cenário educativo nacional uma diversidade de análises e reflexões sobre a formação continuada de professores. Evidencia-se esta realidade em face do conjunto de acervos bibliográficos em que são divulgadas novas bases conceituais apoiadas em pesquisas e reflexões de especialistas e pesquisadores na área. Em inúmeros seminários, foros e encontros acadêmicos discutem-se a sistematização e difusão das mais recentes reconceitualizações do trabalho docente e, ao mesmo tempo implementam-se experiências inovadoras na prática pedagógica relacionada à formação profissional do educador, à metodologia da interação que trata da construção, apropriação e difusão de conhecimentos (articulação entre ciência e cultura) e, propriamente, à pesquisa, concebida como princípio educativo (DEMO, 1991).

Esses desafios conduzem a uma compreensão processual do trabalho docente, em virtude dos papéis que este desempenha e das maneiras como se propõe realizá-los. Da mesma forma, suscitam uma reflexão sobre como se configuram as práticas de pesquisa, evidenciadas nas relações educativas que professores e alunos conferem significado e valor.

O trabalho docente não se processa num vazio conceitual. Longe de ser um objeto desencarnado do projeto de socialização cultural desenvolvido pelas instituições de ensino, está delimitado pela teoria e prática que lhe dá sustentação. Assim, o trabalho docente concretiza as funções educativas das agências formadoras e a forma

particular de realizá-las em um determinado nível educacional e em um dado momento histórico e social.

Nessa interpretação plural dos saberes e da cultura docente, a investigação científica também se impõe, com sua racionalidade específica e sua forma própria de lidar com o discurso demonstrativo e com a empiria. É neste contexto que propomos analisar as relações entre saber e pesquisa docentes, encaminhando nossas reflexões para a produção científica do trabalho docente de forma a precisar os desafios que se colocam à formação desse profissional no espaço teórico-metodológico da pesquisa acadêmica.

1. SABERES ESTRUTURANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As reflexões iniciais em torno da relação da teoria com a prática apontam para a complexidade da prática pedagógica, uma vez que nela se expressam múltiplos determinantes, idéias, valores e usos pedagógicos.

Os próprios efeitos do ato educativo dependem da interação complexa de todos os aspectos e variáveis, que se entrecruzam nas situações de ensino, como a cultura organizacional, formação do docente, meios e condições físicas existentes.

Indubitavelmente, a primeira base intelectual de um profissional de ensino é o domínio de conteúdos relativos à prática que desenvolve. Mas, como expressa Sacristán (2000), não é um domínio indiscriminado, fruto da mera acumulação de conhecimentos, pesquisas e perspectivas diversas, e sim, um conjunto estruturado de conhecimentos e saberes, guardado seu significado educativo, social e histórico.

No âmbito dessa discussão, é necessário considerar a influência da concepção epistemológica do docente, que não se prende, exclusivamente, à aprendizagem do conhecimento em si, mas à visão construída a respeito da sociedade, da cultura em geral depurada ao longo de sua prática profissional. A par desse processo, é preciso considerar o trabalho de elaboração e reinterpretação do conteúdo

pedagógico que realiza o docente de forma a *simplificar* o complexo processo de aprendizagem para sua melhor compreensão, sem perder de vista o significado social desta aprendizagem para os agentes nela envolvidos.

Além disso, é fundamental compreender que as concepções epistemológicas dos docentes não são independentes do processo reflexivo e da autonomia dos seus atos intelectuais. Essa autonomia permitirá que se decida sobre as durações e os conteúdos diversos e sua forma de operacionalização didático-pedagógica.

Os estudos analíticos destacaram diversos elementos da prática docente, fixando-se sobre aspectos bem definidos, como podemos verificar nas reflexões efetuadas por M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye (1991). Nesse trabalho, os autores discutem o saber docente cuja complexidade passaria a desafiar a capacidade de muitos que desejariam estudá-lo, dada a pluralidade da sua composição e a falta de consenso até mesmo sobre sua conceituação.

As implicações dessa temática podem ser vistas nos estudos de Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner, ainda que acompanhando análises voltadas para outras questões específicas, como as competências ou a identidade do professor Perrenoud (1993; 1999), Nóvoa, (1991; 1992), ou a questão do professor-pesquisador Zeichner, (1993; 1997; 1998).

É expressiva a utilidade destes estudos para a compreensão dos elementos que conferem racionalidade à prática docente.

A questão do investigador na sala de aula tem recebido uma atenção crescente, acentuadamente nos últimos tempos. Segundo Stenhouse (1975 *apud* LÜDKE, 2001, online), o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino/aprendizagem.

As contribuições teóricas até então desenvolvidas, apontam para um conjunto de capacidades e habilidades adquiridas pelo professor, as quais o instrumentalizam a manejar a complexidade dos problemas por meio da investigação inteligente e criativa dos saberes adquiridos no exercício contínuo da docência.

Encontramos nas formulações de Donald Schön (1992), uma preocupação com os movimentos de “produção do conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” como constituinte da prática docente. Este tipo de teorização atinge diretamente à área da educação relativa às pesquisas e práticas de formação docente, pois, situa o professor como protagonista do processo pedagógico e da construção de saberes.

O núcleo central das formulações de Schön fundamenta-se na epistemologia da prática profissional. Emerge dessa concepção um elemento novo – o *movimento da reflexão*, imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor. Na visão da professora Lüdke (2001), a expressiva repercussão do trabalho de Schön não vem sendo acompanhada de uma análise precisa do próprio conceito de reflexão, que deixe claro seu alcance e seus limites, em especial quando se trata do trabalho do professor.

O caráter dinâmico da reflexão docente abre espaços de diálogo sobre o trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. No Brasil, entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (DEMO, 1991; 1994; 1996), e Marli André (1995), com foco nas questões da prática escolar cotidiana, objetivando encontrar alternativas para a reconceptualização do saber e do fazer docente.

2. DESAFIOS DOCENTES RELATIVOS AO ESPAÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Retomando as questões formuladas no início deste texto, poderemos interrogar-nos sobre que significados os docentes atribuem à pesquisa científica desenvolvida no espaço escolar. Tomando como referência estudos sistematizados, tal como a pesquisa realizada por Lüdke (2001) com professores da escola básica brasileira, verificaremos que não há um consenso entre os docentes em relação a uma determinada concepção de pesquisa. É corrente a noção de pesquisa voltada para questões muito práticas, rotineiras até, como a confec-

ção de materiais didáticos, correspondendo dificilmente a um conceito mais estrito de pesquisa.

Dá a importância de remover os pressupostos das práticas vigentes e de promover sua análise. A atenção historicamente concedida ao professor-transmissor de conteúdos tem deixado de discutir as formas pelas quais os docentes investigam a sua realidade escolar, os conhecimentos e, sobretudo, os saberes utilizados quando no manejo de problemas de expressiva complexidade social. As formas como justificam e concebem a pesquisa realizada na acadêmica e o seu provável distanciamento das práticas investigativas realizadas no espaço escolar são questões pertinentes a fim de processar a análise da docência. Nestas condições, é importante reafirmar que nenhuma prática pode ser pensada sem certa teorização, não uma teoria como valor em si, mas como possibilidade de confronto que se tem com as condições reais do ensinar e aprender. Segundo Popper (1975, p.61), as teorias são como “redes, lançadas para capturar aquilo que dominamos o mundo: para racionalizá-lo, explicá-lo, domina-lo”. Nossos esforços {como educadores} são no sentido de tornar as “malhas de rede cada vez mais estreitas”.

Não obstante a visão dos docentes em relação à investigação do real e às implicações éticas e políticas das suas práticas, o modelo de ciência de referência, bem como o papel da academia no processo de validação da produção científica do docente da escola básica têm implicação nesta discussão.

O modelo empirista-positivista da ciência moderna estabeleceu como horizonte a construção de um conhecimento que possibilitasse uma intervenção normalizadora baseada na regulação do mundo natural e social. Este modelo delimitou a explicação e descrição dos fenômenos sociais e naturais. Importa, portanto, reconhecer que há muito a aprender com outras formas de expressão da realidade, permitindo revelar, “através de uma interpretação de emoções, o que o discurso teórico tende a silenciar ou a declarar irrelevante” (NUNES, 2002, p.315). Lüdke (2001, *on line*) compartilha dessa idéia estendendo à discussão para a validade da produção científica realizada pelo docente na escola: “padrões e critérios estão se fazendo, se

construindo, na medida em que estamos experimentando novas formas de pesquisar, novos objetos de estudo e, sobretudo novos propositores de pesquisa”.

A temática em torno da validade científica é tema recorrente na literatura sobre formação docente, em particular das discussões sobre a produção científica dos docentes da educação básica. Essa temática se associa a uma problemática maior quando se amplia à análise para a questão do rigor científico e metodológico que deve ser conferido às pesquisas científicas.

Questões de ordem técnica, científica e política devem ser consideradas quando da discussão dessa problemática, uma vez que se faz urgente uma reconceptualização da pesquisa do professor em prol da sua legitimidade a partir do entendimento construindo coletivamente nos círculos científicos da escola e da academia.

Neste contexto, se faz pertinente à preocupação da pesquisadora, estendendo sua reflexão para a comunidade acadêmica: “Como propor princípios para a formação dos futuros pesquisadores da educação, se ainda estamos tateando na busca de padrões e critérios básicos para o nosso próprio trabalho?”

Baseada nos estudos de Anderson e Herr (1999), Lüdke (2001, *on line*, grifo original) apresenta, a título de sugestão para um redimensionamento da discussão do trabalho de pesquisa do professor, um conjunto de novos critérios para validação dessa pesquisa:

validade de resultado, focalizando a extensão das ações provocadas pela pesquisa do professor, que levam à solução do problema estudado; **validade de processo**, perguntando em que extensão são propostos e resolvidos os problemas, de maneira a permitir aprendizagem aos indivíduos e ao sistema; **validade democrática**, referindo-se à extensão na qual a pesquisa é feita, em colaboração com todas as partes que têm lugar no problema em investigação; **validade catalizadora**, o grau no qual o processo de pesquisa reorienta, focaliza e energiza os participantes em direção ao conhecimento da realidade para transformá-la; **validade dialógica**, enquanto na universidade a qualidade da pesquisa é monitorada por uma forma de

avaliação por pares (*peer review*), uma forma semelhante está se desenvolvendo nas comunidades de professores-pesquisadores, por meio de diálogos e conversações entre colegas.

CONCLUSÃO

As considerações analíticas produzidas ao longo deste trabalho reafirmam a importância de compreendermos de forma processual o trabalho docente, tomando determinados elementos desse trabalho como objeto de análise, como os de ordem intelectual, institucional, pedagógico, ideológico, cultural e aqueles oriundos da experiência individual e coletiva. A reflexão aqui proposta sugere duas observações, à guisa de conclusão: a primeira refere-se à importância dos saberes docentes construídos ao longo do trabalho desempenhado por este profissional do ensino, sobre os quais as instituições de ensino e agências de fomento devem pautar suas prioridades na definição de políticas de capacitação docente; a segunda observação diz respeito às questões de ordem científica e política que estão diretamente interligadas a validade da produção científica do professor-pesquisador.

Com o propósito de atender à segunda observação, é fundamental organizar novas formas de diálogo e de cooperação entre os intelectuais, cientistas e os professores pesquisadores da escola, pois uma vez ancorados no diálogo investigarão coletivamente as práticas associadas aos contextos formativos que vivenciam, bem como dar início à discussão em torno das questões epistemológicas e a definição de critérios e procedimentos metodológicos para realização da pesquisa científica no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **D.O.U.** de 23 de dezembro de 1996.
ANDERSON, Gary L., HERR, Kathryn. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and uni-

- versities? *Educational Researcher* n° 5, vol. 28, june-july 1999, Gary L., HERR, Kathryn. The New paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher* n° 5, vol. 28, june-july 1999.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa – Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- _____. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1994.
- LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educ.Soc. v. 22, n.74, Campinas, Abr.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006%094>. Acesso em: 02 jul. 2009.
- NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- NUNES, João Arriscado. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimentos(s) da Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte, Itatiaia, 1975.
- _____. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002b.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, M. *et al.* Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n.º 4, 1991.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236. .

_____. Action research as a professional development in one urban school district. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, IL, março, 1997.

_____. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.