

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES ■ ELIANA RELA [ORGS.]

Polifonias Investigativas na Área da Educação

VOLUME 13



Polifonias investigativas na área da educação

Coleção Educatio
Volume 13

Eliana Maria do Sacramento Soares
Eliana Rela
(Orgs.)

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Flávia Fernanda Costa

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Marcelo Faoro de Abreu

Diretoria de Relações Institucionais:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alessandra Paula Rech

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales
Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

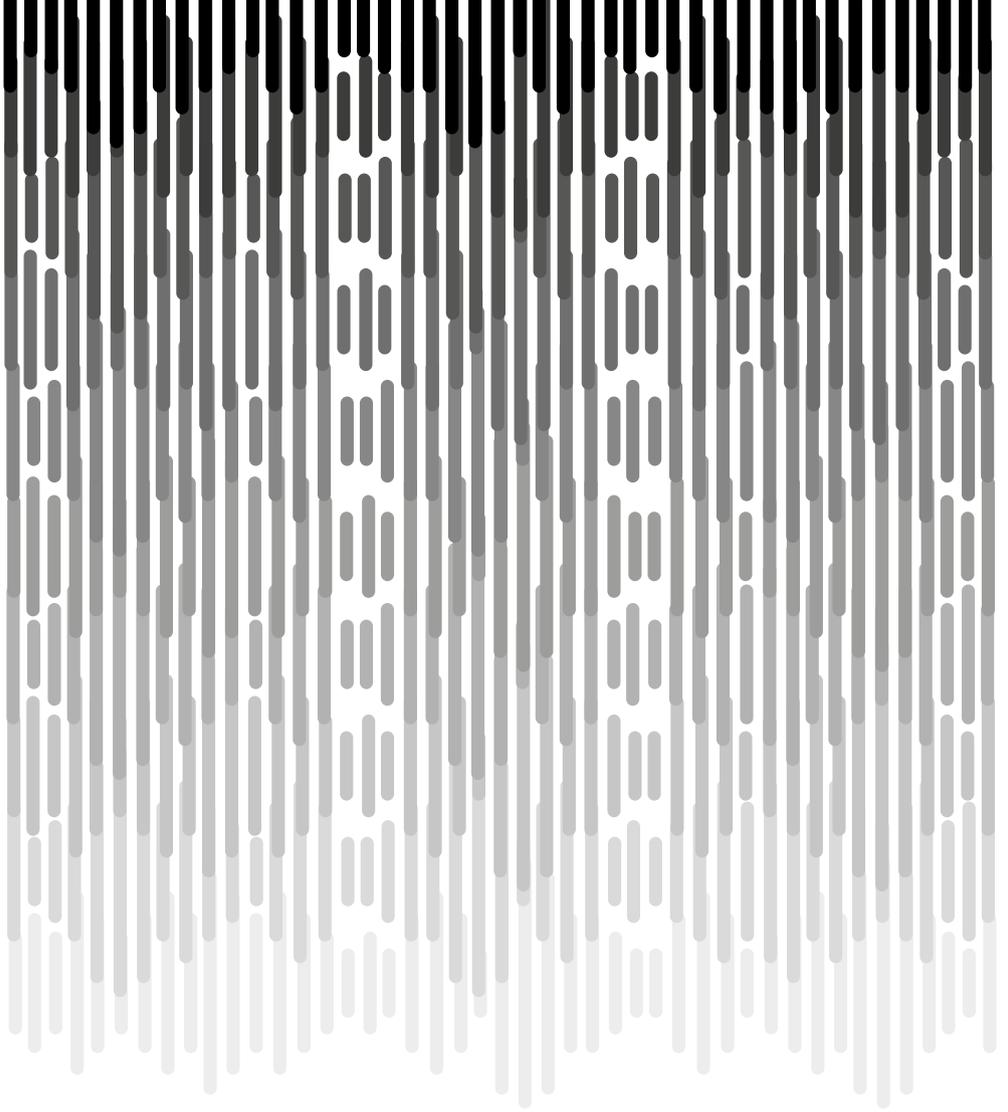
Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra





Polifonias investigativas na área da educação

Coleção Educatio
Volume 13

Eliana Maria do Sacramento Soares
Eliana Rela
(Orgs.)



© dos organizadores
1ª edição: 2023
Revisão: Izabete Polidoro Lima
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida
Capa: Ana Carolina Marques Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

P767 Polifonias investigativas na área da educação [recurso eletrônico] /
organizadores Eliana Maria do Sacramento Soares, Eliana Rela. –
Caxias do Sul, RS : Educs, 2022.
Dados eletrônicos (1 arquivo). - (Coleção educatio ; 13)
428 p. ; 14x21 cm

Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI: 10.18226/9786558071693
ISBN 978-65-5807-169-3

1. Educação. 2. Educação - Filosofia. 3. Educação - História. I.
Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Rela, Eliana.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático

| | |
|-------------------------|-----------|
| 1. Educação | 37 |
| 2. Educação - Filosofia | 37.013.73 |
| 3. Educação - História | 37(091) |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –
Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

Ecos da polifonia investigativa, um modo de apresentação/9

Escritas potentes em educação: Uma coleção inspirada/13

Apresentando a polifonia/17

Linguagem e práticas educativas/26

Texto como escritura: conselhos em alfabetização /27

Bibliotecas comunitárias em diálogo com a educação não formal e popular/47

O processo de avaliação das aprendizagens no curso de licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul (UCS)/69

A leitura na creche em Nova Prata-RS/101

Letramento digital na formação inicial de pedagogas/123

Experiências narrativas na cultura/150

A experiência hermenêutica em hans-georg gadamer: em busca da experiência da velhice/151

A manifestação da sensibilidade na dança como possibilidade de formação humana: um estudo a partir da hermenêutica filosófica/177

Os grupos escolares locais: elos de histórias e memórias/203

11 De março de 2020: atividades de alfabetização/233

Memórias em torno de uma instituição escolar: o jardim da infância no grupo escolar henrique emílio meyer (1946-1956)/257

Experiências em processo mobilizadas pela participação popular: caminhos estruturantes para a organização da escrita da tese/275

Resistência em punho escrevendo minha liberdade: uma história escrita com sangue/305

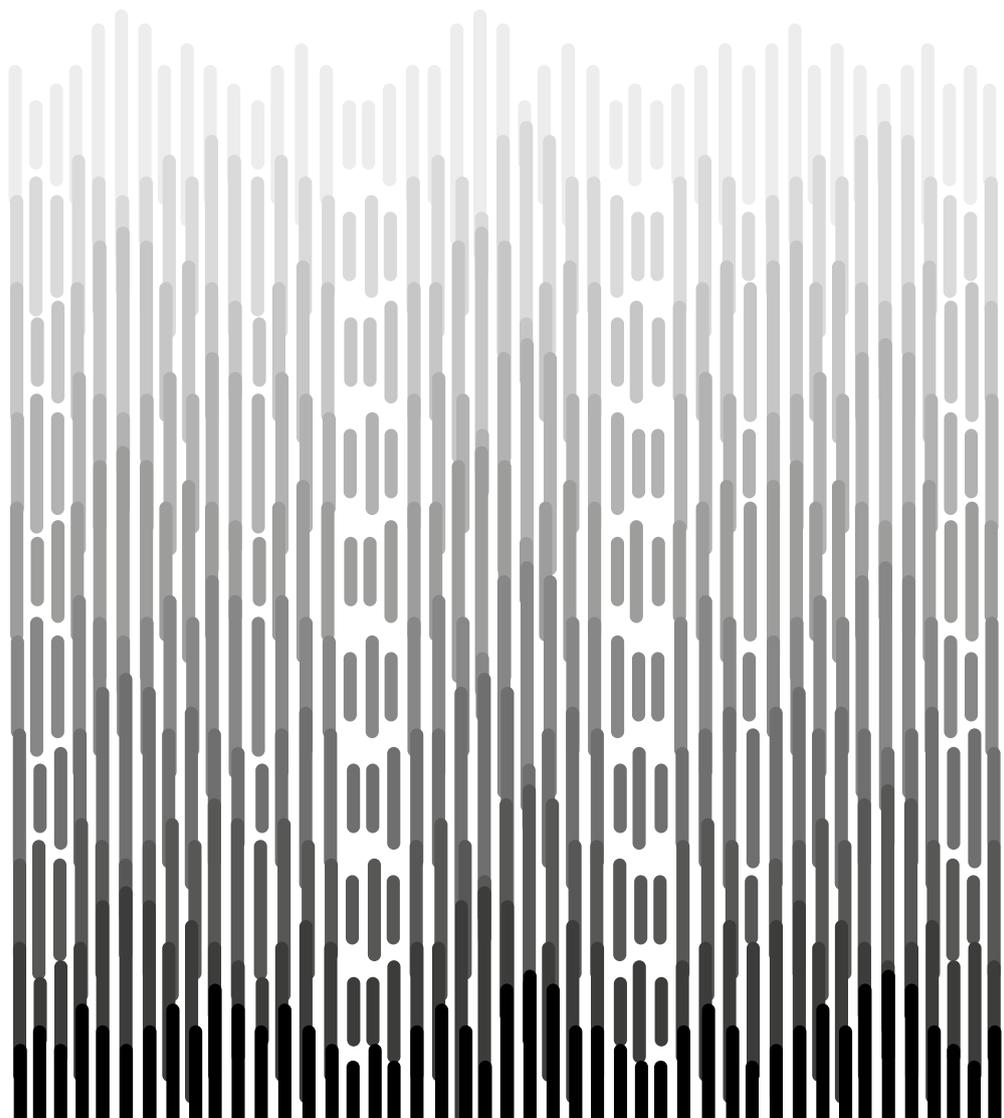
Etnomatemática e saberes populares: inspirações para a criação de práticas educativas para o ensino da matemática básica/325

Práticas educativas inclusivas/351

TDAH à luz da psicologia histórico-cultural/353

A sala de recursos e o ensino comum: articulação entre os profissionais para viabilizar os processos inclusivos na escola/375

Compreensão de professores de língua portuguesa acerca das práticas de letramento a estudantes com deficiência intelectual/401



ECOS DA POLIFONIA INVESTIGATIVA, UM MODO DE APRESENTAÇÃO

*O eco
O menino pergunta ao eco onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde:
"Onde? Onde?"
O menino também lhe pede:
"Eco, vem passear comigo!"
Mas não sabe se o eco é amigo ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer:
"Migo."
(Cecília Meireles, 2002, p. 93)*

Um Programa de Pós-Graduação é, no interior de uma IES, um universo de possibilidades que produz eco, aqui entoada com a leveza da poesia infantil de Cecília Meireles. Mas o eco nem sempre é possível auferir, verificar, compreender em toda a sua extensão... saber as pessoas, os lugares e o tanto que podem ou não alcançar os ecos formativos e investigativos que envolvem um Programa de Pós-Graduação. No cotidiano de seminários, palestras, leituras individuais e coletivas, debates, múltiplas escritas, grupos de pesquisa e eventos, desenrola-se um conjunto diversificado, polifônico, de iniciativas que buscam a formação de um pesquisador com excelência, mas também comprometido e comprometido com o social, cultural e, cientificamente, com a Educação. Um sujeito ético, estudioso que colabora para a constituição, por suas ideias e fazeres, de um mundo mais equânime e justo. A prática de pesquisa está imbricada com a vida em potência e é assim que a desejamos. No contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), por meio de suas duas linhas de pesquisa (1) História e Filosofia da Educação e (2) Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão se produz investigações em Educação, que constituem, nos capítulos da presente obra, ecos da polifonia de dissertações e teses; são, portanto, criações científicas. Resultado do ecossis-

tema construído no dia a dia de pessoas engajadas no PPGEDU/UCS.

Deste modo, a coletânea *Educatio* chega ao décimo terceiro volume. Quando se trata de iniciativas duradouras e regulares de publicação, não é fácil manter o compromisso editorial de publicar resultados investigativos produzidos em nível de mestrado e doutorado. É o senso do valor e de contribuição social de cada estudo – dissertação ou tese –, que merece ser divulgado, com resultados conhecidos e lidos que impulsiona a manter a ação. Também há o compromisso social e o reconhecimento que só faz sentido à produção qualificada da informação científica, quando é partilhada, discutida e mesmo criticada. É no movimento de circulação, apropriação e crítica que se avança e aprofunda saberes e conhecimentos científicos.

Como sabemos boa parte do que se produz em ciência no Brasil é fruto de Programas de Pós-Graduação e de sua articulação com grupos de pesquisa, na troca de experiências entre docentes-pesquisadores sêniores e o envolvimento de jovens pesquisadores que, no seu processo formativo, por vezes iniciado na graduação, vão se constituindo, intelectualmente, afinando os passos e construindo o caminho de sua investigação científica. No espaço formativo em nível de mestrado e doutorado, múltiplos são os sentidos e compromissos assumidos, ainda mais quando se trata de um Programa de Pós-Graduação que tem, como área de concentração, a Educação. Um dos principais compromissos, para além da produção de resultados de pesquisa com rigor científico, é, também, o compartilhamento, a divulgação. É nesta direção que a coletânea *Educatio*, agora em seu 13º volume, contribui. Como escreve Severino (2006, p. 83) “a pesquisa no campo educacional tem igualmente um compromisso radical com a consolidação da cidadania” e, ainda, “contribuir para a emancipação [...], investindo nas forças construtivas das práticas mediadoras da exis-

tência histórica”, o que torna ético o posicionamento do pesquisador.

O PPGedu/UCS é espaço de encontro, de troca, de construções que visam contribuir com o conhecimento acumulado que temos, no campo educacional. São olhares plurais, dinâmicos, embasados em escolhas teórico-metodológicas, fundamentados epistemologicamente, e que trilham um percurso que é individual e coletivo, em meio às *comunidades de investigação* (KUHN, 1998). Nossas práticas de pesquisa e formação buscam produzir conhecimentos pensados como “prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos interessados atributos de neutralidade, objetividade e asepsia conceitual” (COSTA, 2002, p. 14). Deste modo, a prática da pesquisa científica em educação, no âmbito do PPGedu/UCS, é processo de humanização, de imersão nos estudos teórico-epistemológicos, com rigor, com profundidade, com interrogações potentes, com objetos delineados, numa concepção de complexidade e de reconhecimento que, na medida em que produzimos conhecimentos educacionais, quanto mais e além, novas brechas, novas interrogações e outras possibilidades emergem. Reconhecemos que tudo o que pensamos, as “verdades” que construímos são transitórias, permitindo que se revise, questione, tensione e investigue, para adensar, refutar ou produzir novas versões.

Assim, com alegria e inspirada na polifonia que nos constitui enquanto Programa de Pós-Graduação, desejo que os capítulos presentes neste volume da coletânea *Educatio* ecoem, ressoem e possam ser motivo de novos e renovados estudos na área da Educação. E vida longa a esta coletânea! Boa leitura a todos e todas!

Referências

COSTA, Marisa V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. v. I.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MEIRELES, Cecília. O eco. *In*: MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHDO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, SP: Cortez, 2006. p. 67-87.

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese
Coordenadora do PPGEduc/UCS
Inverno de 2022

Terciane Ângela Luchese

Pós-doutora em História da Educação pela Università degli Studi del Molise e pela Università di Macerata. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em História e diretora da Área do Conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul. Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em História da Educação e Ensino de História. Atua nos seguintes temas de pesquisa: processo escolar, instituições escolares, cultura escolar, memórias da educação, etnia, história regional, escolarização entre imigrantes e ensino de História.

<https://orcid.org/0000-0002-6608-9728>

<http://lattes.cnpq.br/7640634913198342>

E-mail: taluches@ucs.br

ESCRITAS POTENTES EM EDUCAÇÃO: UMA COLEÇÃO INSPIRADA

*[...] confio que juntos podemos ser mais fortes no
enfrentamento dessa árdua
luta pela educação de todos neste país e em outros
lugares deste imenso mundo. Espero que, no futuro,
não nos acusem de negligenciar essa causa.*
(PERES, 2022, p.74)¹

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (RS) mantém um potente compromisso com a Educação que se materializa, através da publicação de recortes de trabalhos de mestrado e de doutorado, realizados e já defendidos por seus alunos e alunas, sob segura orientação de seu qualificado quadro de docentes. Tal publicação se efetiva, anualmente, através da Coleção *Educatio* que, neste volume de número 13, mostra e divulga, no nosso *país e em outros lugares desse imenso mundo*, o fruto do conhecimento produzido pela Instituição em variados locais da chamada Serra gaúcha. Neste número 13, por exemplo, os trabalhos reunidos tratam de questões educacionais em seis localidades, como Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Nova Prata, Farroupilha, Garibaldi e Veranópolis. Nesse sentido, este volume traz 17 artigos que reúnem a produção acadêmica de 31 autores (mestres e mestras; doutores e doutoras em Educação, em conjunto com seus orientadores e orientadoras), cujas pesquisas foram finalizadas no ano de 2021 e que têm como foco questões sobre a e da educação nacional, que marcam presença nos estudos da área.

Através da escrita, como ferramenta de registro, os autores e as autoras dos artigos abordam temas variados mesclando o passado e o presente: – o tempo que

¹ PERES, Eliane. *Cartas para o futuro: aspectos do cotidiano da educação e da infância no Brasil (1822-1922)*. Curitiba: Editora CRV, 2022. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37334-cartas-para-o-futuroaspectos-do-cotidiano-da-educacao-e-da-infancia-no-brasil-1822-1922>.

se foi e o tempo em que se vive – e a relação entre estas temporalidades constrói um sentido de continuidade que abre horizontes para novos futuros. Pesquisas sobre educação básica, formação continuada, memórias, educação inclusiva, experiências de vida, tentam responder a condições particulares ao seu contexto, ao mesmo tempo em que apresentam temáticas relativas a saberes não escolarizados, que atravessam nossa formação e sobre os quais é imperativa nossa atenção.

Frutos de pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado uma parte considerável dos artigos aborda aspectos formativos da educação básica, tanto ligados aos anos iniciais – alfabetização, práticas de leitura e escrita – como aos cursos de formação de professores – licenciatura em matemática e letramento digital na formação inicial do pedagogo – temas que evidenciam e ensino e a formação como objetos referenciais. Nesse campo também encontram artigos sobre a escolarização de alunos da Educação Especial, sobre o processo de letramento do estudante com deficiência intelectual e, igualmente, estudos sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Narrativas que comportam, cada qual, uma explicação do vivido nas escolas e produzem, ao mesmo tempo, uma sensibilidade diante do mundo, um desafio para apresentar ferramentas que contribuem a abordar este complexo desenho para a educação humana.

De igual maneira, este número 13 da Coleção, traz narrativas textuais/educacionais, que se articulam com as questões da memória de professoras, de infâncias, dos grupos escolares frutos de experiências que nos humanizam e propiciam uma operação desafiadora. Através delas é possível discutir sobre a memória e a possibilidade de escrever, a partir delas, histórias que abarcam seleções, representações investidas e imaginadas, inclusões e exclusões pertinentes a toda dinâmica memorial. São artigos que expõem o quanto é necessário o afetar-se pelo que emociona, desacomoda e mesmo

constrange e, ainda assim, pode se tornar edificante e construtivo. É importante registrar, também, os estudos aqui presentes sobre o processo de envelhecimento, sobre as artes da dança e seu caráter de experiência formativa, bem como sobre as práticas de leitura em bibliotecas comunitárias como atividades formativas não escolarizadas que permitem rastrear traços reveladores de sensibilidades. São pesquisas que trazem densidade e leveza e que se lê com cuidado e reverência, pois captam as multidimensionalidades do campo educacional.

A junção desse material foi organizada pelas professoras Eliana Relá e Eliana Sacramento Soares, ambas docentes e pesquisadoras na Universidade de Caxias do Sul (UCS), cujo trabalho é portador de talentos capazes de conjugar e reunir ensino, aprendizagem, memória, história, saberes não escolarizados em movimentos de aproximação e distanciamento que deixaram marcas indeléveis nesta *coleção inspirada*.

A mim, que tive a honra de redigir este prefácio para esta coleção inspirada cabe finalizar deixando, em aberto, um convite à leitura. Os artigos aqui reunidos, como trama bem urdida, entrelaçaram educação, experiências escolares e saberes revelando o paradoxo da educação escolar de um tempo com certas precariedades, mas comprometida com o que propõe a professora Eliane Peres para que *no futuro, não nos acusem de negligenciar essa causa*.

Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC.
Primavera /22 de setembro de 2022.

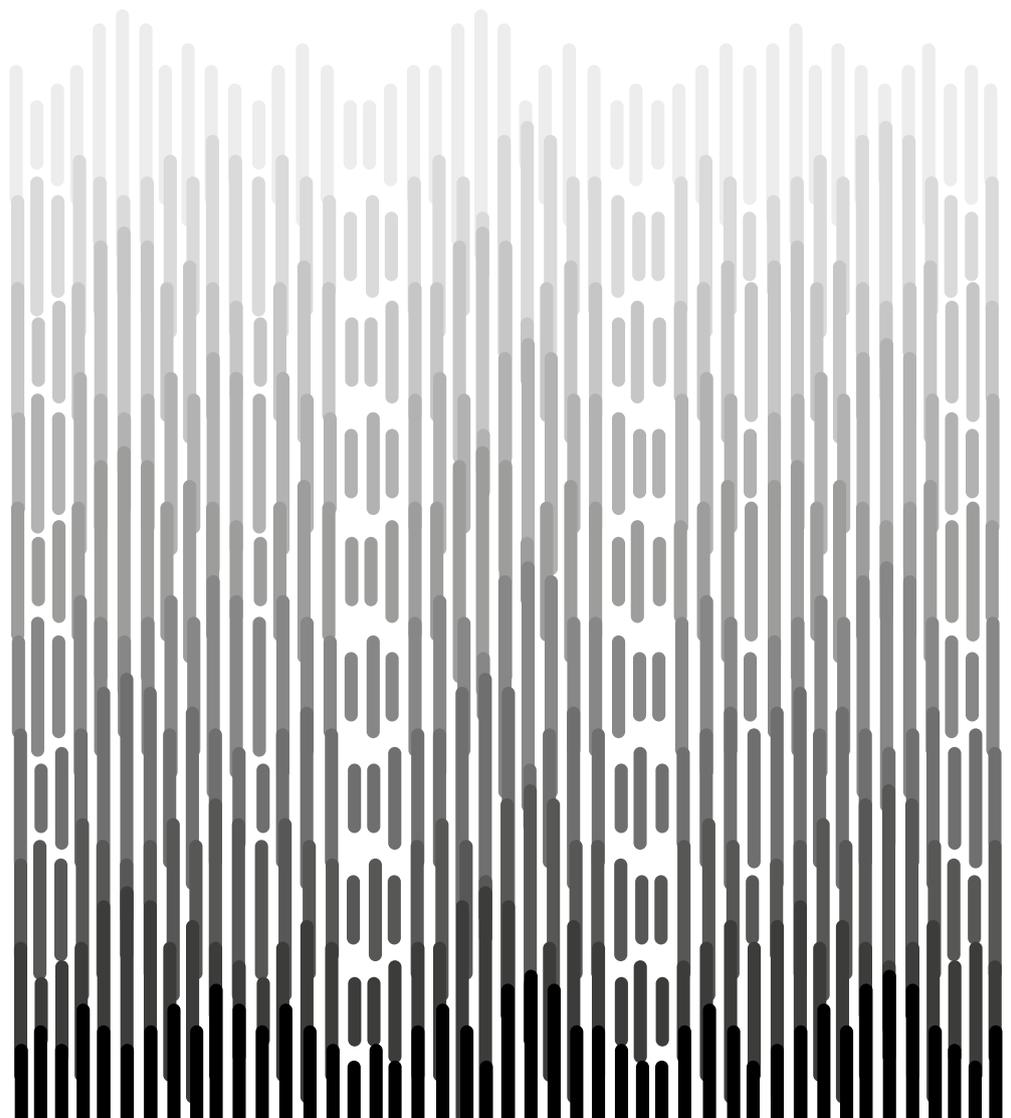
Maria Teresa Santos Cunha

Graduada em História (UFSC). Mestra em História (UFSC). Doutora em Educação (USP). Professora aposentada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora titular na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), nos Programas de

Pós-Graduação em História e em Educação. Pesquisa arquivos pessoais, cultura escrita, intelectuais e escritas de si. Autora de livros e artigos, Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq – Nível 1/D.

<http://lattes.cnpq.br/1895532605964830>

<http://orcid.org/0000-0001-6200-6713>



APRESENTANDO A POLIFONIA

No ano de 2022, segundo ano da pandemia Covid-19, o Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, que, desde 2010, socializa com a comunidade o volume 13 da Coletânea *Educatio*, *Polifonias investigativas na área da educação*, compartilha resultados de pesquisa dos mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – PPGEduc-UCS, por meio de capítulos advindos das dissertações e teses. Os volumes da coletânea podem ser acessados em:

<http://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/producao-cientifica/coletanea-educatio/>

A coletânea é uma iniciativa do Programa para dar visibilidade às produções dos egressos, em que os capítulos, apresentados em formato de artigos científicos, explicitam a contribuição para reflexões na área da Educação. Nesse sentido, o volume 13 evidencia o esforço e o trabalho que os pesquisadores realizaram para abrir portas. Portas que, ao longo da pandemia, bloquearam e separaram; portas que algumas vezes interromperam o espaço impedindo a possibilidade do encontro; portas que impuseram a compartimentação: de um lado o ambiente privado de cada sujeito histórico, isto é de cada pessoa que toma decisões, que é agente social (o espaço sobrecarregado das propriedades pessoais). Do outro lado estava o outro, o mundo, o público, o político (PEREC, 1989, p. 53).

No período em que foram desenvolvidos os estudos apresentados neste volume, a porta teve um significado especial para cada pesquisador/autor: muitas vezes a impossibilidade de “abrir portas”, para avançar na

geração de dados; outras vezes um prolongamento de si mesmo entre o eu externo e o interno, outras vezes vivendo a vontade de “abrir a porta” com um único golpe entre tentação, acolhimento e segurança para nossa saúde.

Foi na moldura desse quadro que as narrativas que enredam as escritas destes capítulos, que compõem o volume 13, foram produzidas mostrando a força criativa e criadora dos pesquisadores (orientandos e orientadores). São 17 narrativas de 38 autores que apresentam resultados de investigações que tomam como objeto de pesquisa temas que emergem do cotidiano escolar, das suas experiências, de seus desafios e de suas memórias. Foram desenvolvidas por pesquisadores do Programa que atuam nas seguintes linhas de pesquisa: História e Filosofia da Educação; e Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. A obra está organizada em três sessões seções: Linguagem e Práticas Educativas; Experiências, Narrativas e Cultura; e Inclusão ou Práticas Educativas Inclusivas.

A primeira seção **Linguagem e práticas educativas** é composta por cinco capítulos, que apresentam a linguagem em suas diferentes manifestações; surgem objetos de investigação que relacionam práticas educativas e formação docente.

O primeiro capítulo *Texto como escritura: conselhos em alfabetização*, das autoras Alice Virgínia de Oliveira Pacheco e Sônia Regina da Luz Matos, problematiza a noção de texto no ensino da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, apresenta um ensaio teórico com alguns autores clássicos da alfabetização, sendo a principal delas Maria do Rosário Longo Mortatti. As autoras discorrem que o texto, como escritura, abre uma fresta e um respiro na prática pedagógica, ao possibilitar que as crianças experimentem a leitura e a escrita com os menores de suas vidas, numa tentativa de estilhaçar as amarrações do texto que foi reduzido ao ensino da Língua na alfabetização.

No segundo capítulo, João Paulo Borges da Silveira e Flávia Brocchetto Ramos, com o título *Bibliotecas comunitárias em diálogo com a educação não formal e popular*, discutem o conceito e as potencialidades das bibliotecas comunitárias, enquanto espaços populares voltados à leitura e à cultura, mas também de resistências e lutas que são travadas a partir dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada na busca por equidade e justiça social. As bibliotecas comunitárias possuem uma forte ligação com a educação não formal e popular, o que fica evidenciado na escrita, lançando luz às práticas educativas que podem ser realizadas nesses espaços e sua importância enquanto atividades não escolarizadas e que também devem ser discutidas no meio acadêmico, sobretudo no campo da pós-graduação em Educação.

O terceiro capítulo, *O processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, no curso de licenciatura em Matemática, da Universidade de Caxias do Sul*, de Márcio Filipe Crippa e Andréia Morés, traz um estudo que investiga o processo de avaliação da aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa. Analisando documentos e depoimentos de professores, o texto destaca que o curso de licenciatura, objeto de investigação, encontra-se em um movimento inicial de superação da concepção tradicional de avaliação, rumo a uma concepção formativa. Isso se evidencia uma vez que o curso busca formas diversificadas como instrumentos avaliativos, considera o erro e as dificuldades como parte integrante do processo de aprendizagem, além de considerar o (re)planejamento docente frente aos resultados da avaliação, num processo autorregulatório.

No quarto capítulo, *A leitura na etapa creche em Nova Prata, RS*, Patricia Marchesini, Flávia Brocchetto Ramos e Rochele Rita Andreazza Maciel apresentam um estudo cujo objetivo foi analisar, a partir da interação com profissionais, as práticas de leitura desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil. Os resultados do estudo indicam que a escola proporciona momentos de

leitura em sala de atividades, buscando recursos diferenciados, além do uso do livro físico. A pesquisa contribui para que a leitura na Educação Infantil seja percebida como possibilidade de viver o lúdico e o imaginário com bebês e crianças bem pequenas.

O quinto capítulo, intitulado *Letramento digital na formação inicial de pedagogas*, da autoria de Rejane Maria Nascimento Kravetz, Carla Beatris Valentini e Adriana Ferreira Boeira, analisa as perspectivas manifestadas pelos estudantes de um curso de licenciatura em Pedagogia acerca do letramento digital em seu processo de formação. Os resultados mostram que o letramento digital é um conceito complexo, com sentido amplo, indo além de habilidades e de saber utilizar diferentes recursos tecnológicos. Envolve saberes socioculturais e os diferentes aspectos que o compõem são fundamentais para a formação do pedagogo.

A segunda seção contempla aspectos que discutem **Experiências, Narrativas e Cultura** num total de oito capítulos pautando temas como memória de instituições escolares; reflexões sobre a escrita de teses; práticas educativas; sensibilidades; saberes populares.

Amanda Khalil Suleiman Zucco e Vanderlei Carbonara assinam o primeiro capítulo: *A experiência hermenêutica em Hans-Georg Gadamer: em busca da experiência da velhice*. Os autores colocam em questão algumas definições acerca do entendimento da velhice em nossa sociedade. Para tanto, introduzem a discussão do conceito de *experiência* na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a partir da obra *Verdade e método I*. Nesse contexto de investigação teórica, os autores traçaram como objetivo elaborar outra compreensão a partir da concepção de *experiência da velhice*.

O segundo capítulo intitulado *A manifestação da sensibilidade na dança como possibilidade de formação humana: um estudo a partir da hermenêutica filosófica*, os pesquisadores Carla Furlani e Vanderlei Carbonara,

propõe investigar o caráter formativo da dança, a partir da manifestação da sensibilidade, tendo a hermenêutica filosófica de Gadamer como referencial teórico. Trata-se de um texto resultante de pesquisa teórica, cujos resultados, em seu conjunto, apresentam reflexões sobre a constituição da formação na experiência da dança, sobretudo na possibilidade de compreensão perante as ações constituintes da própria existência. Em um processo educativo, aproxima o fazer arte para o ser arte e, intenciona a possibilidade de atuar em uma sociedade que se sensibiliza diante do apelo do outro, constituindo-se em ações morais e humanas.

No terceiro capítulo, que Cassiane Curtarelli Fernandes e Terciane Ângela Luchese intitularam de *Os grupos escolares locais: elos de histórias e memórias*, apresentam a constituição de três instituições escolares, no Município de Farroupilha e duas no Município de Garibaldi, ambos situados em zona de colonização italiana, no Estado do Rio Grande do Sul-Brasil. O recorte temporal é entre os anos de 1926 a 1949. Como resultados, as autoras registram a ocorrência de modificações importantes em torno das culturas escolares das instituições investigadas, como trocas de nomenclaturas e mudanças de prédio. Mas, também, registram algumas permanências, especialmente para algumas instituições, que tardaram em conquistar espaços físicos adequados.

11 de março de 2020: atividades de alfabetização é o quarto capítulo com autoria de Cátia Marinello e Sônia Regina da Luz Matos. O capítulo apresenta um estudo inspirado no diário de Frida Kahlo, enfocando dez atividades de alfabetização de dez professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Veranópolis/RS, durante o ensino remoto em meio à pandemia Covid-19. O estudo mostra a relevância do investimento da atividade em sala de aula, como “constituidora” de um ato singular de planejamento, que problematiza, investiga e questiona as práticas dos métodos e dos livros didáticos de alfabetização.

O quinto capítulo foi construído por Elise Testolin de Abreu e José Edimar de Souza, que o intitularam *Memórias em torno de uma instituição escolar: o jardim da infância do grupo escolar Henrique Emílio Meyer (1946-1956)*. Os autores apresentam o modo como a infância, no Município de Caxias do Sul/RS, no período de 1946 a 1956, se desenvolveu, valendo-se de memórias da cultura escolar produzida em uma instituição de ensino, assim, refletindo sobre a história da Educação Infantil nessa localidade e os modos como a infância, desde a década de 1940, estiveram nos projetos e horizontes políticos do município.

O sexto capítulo tem como título *Experiências em processo mobilizadas pela participação popular: caminhos estruturantes para a organização da escrita da tese*. Escrito por Joanne Cristina Pedro, Nilda Stecanela e Sandro de Castro Pitano, a análise das mediações pedagógicas construídas no encontro entre militantes de um Movimento Popular e comunidade moradora do território, propondo-se a identificar rupturas acumuladas ao longo da experiência compreendidas como potenciais de emancipação humana e social. A intencionalidade, além de oferecer uma visão panorâmica dos percursos e resultados da tese, é que esta síntese se configure como uma possibilidade de auxiliar o coletivo analisado, além de outros coletivos populares afins a avaliarem seus processos formativos e organizativos, tendo o trabalho em sua dimensão ontológica como eixo condutor do processo, assim como figurar como instrumento político pedagógico no escopo da Educação Popular e dos Movimentos Populares.

Maria Eduarda Ribeiro da Silva e Nilda Stecanella assinam o capítulo de número sete, intitulado *Resistência em punho escrevendo minha liberdade: uma história escrita com sangue*. O capítulo apresenta um estudo, de cunho autobiográfico e de natureza qualitativa de Maria Eduarda, evocando suas memórias, no que tange à sua infância, formação e assunção social como professora/

educadora e mulher negra, dialogando com os estudos de gênero, classe social e relações étnico-raciais pelos olhos das próprias vivências. Sua escrita é fortalecida com o diálogo com outras mulheres negras, pesquisadoras e professoras, com as quais a autora partilha de vivências étnicas e de gênero.

O oitavo capítulo tem por título *Etnomatemática e saberes populares: inspirações para criação de práticas educativas para o ensino da Matemática básica*, e foi concebido por Schayla Letyelle Costa Pissetti e Eliana Maria do Sacramento Soares, que brindam o leitor com um estudo que tomou o delineamento cartográfico, para mapear territórios de sujeitos com pouca formação escolar e que utilizam conceitos matemáticos em seus cotidianos profissionais, construídos empiricamente, através de observações e experimentações. O texto busca mostrar que a etnomatemática, desenvolvida por esses sujeitos, pode ser inspiradora, para que professores do ensino de Matemática básica possam repensar suas práticas e dinâmicas de aprendizagem, de modo que levem em conta os conhecimentos matemáticos dos alunos como ponto de partida para a construção dos saberes matemáticos escolares.

A terceira sessão, Práticas Educativas Inclusivas, acolhe três capítulos abrangendo discussões como TDAH; sala de recursos; práticas de letramento a estudantes com deficiência intelectual.

Fernanda Meneghel Cadore e Cláudia Alquati Bisol são as autoras do primeiro capítulo cujo título é TDAH à luz da psicologia histórico-cultural, que propõe compreender como a psicologia histórico-cultural tem contribuído para uma análise crítica em torno do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O estudo selecionou artigos científicos publicados em revistas brasileiras, nos últimos 10 anos (2012-2022). A partir da revisão realizada, as autoras indicam que se está diante de um tema que causa muitas divergências, principalmente entre os profissionais que atuam

diretamente com o TDAH, seja profissional da saúde, professor ou familiar.

O capítulo dois tem por título *A sala de recursos e o ensino comum: articulação entre os profissionais para viabilizar os processos inclusivos na escola*. Escrito por Paula Marchesini e Carla Beatris Valentini propõem, a partir de revisão de literatura, uma compreensão, à luz dos referenciais teóricos, sobre os conceitos e concepções, incluindo as diferentes denominações a respeito da relação entre o professor do AEE e do ensino comum quanto à escolarização dos alunos da Educação Especial. O estudo aponta para possibilidades de articulação entre Educação Especial e classe comum, na perspectiva do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e do professor do ensino comum.

Suelen de Marco Sassi, Carla Beatris Valentini e Cristina Maria Pescador apresentam o terceiro capítulo. Intitulado *Compreensão de professores de língua portuguesa acerca das práticas de letramento a estudantes com deficiência intelectual*, busca caracterizar o conceito de letramento e suas implicações; identificar quais são as concepções de letramento dos professores; identificar a concepção de Deficiência Intelectual para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e analisar as práticas utilizadas pelos professores para o letramento do estudante com deficiência intelectual, a partir das entrevistas. Os resultados apontam que os educadores, em sua maioria, parecem desconhecer os conceitos de “letramento”, bem como de “deficiência intelectual” e sentem-se, muitas vezes, desamparados no ambiente escolar.

Nossos desejos são de que as ideias e propostas expressas em cada capítulo do livro, que ora oferecemos à comunidade, se juntem às dos professores e pesquisadores interessados na temática e que juntos possamos construir novos caminhos para a educação.

Agradecemos, juntamente com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e

Doutorado em Educação, aos autores por socializarem os resultados de seus estudos e à Editora da Universidade de Caxias do Sul, por oferecer um canal para “publicizar” esta produção acadêmica.

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Profa. Dra. Eliana Rela
Organizadoras
Primavera de 2022.

Eliana Maria do Sacramento Soares

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP. Bacharela, Licenciada e Mestra em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas/SP. É professora na área do conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, atuando na linha de pesquisa Processos educacionais, linguagem, tecnologia e Inclusão. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações e teses relacionadas às seguintes temáticas: formação docente e práticas educativas no contexto da cultura digital; tecnologia digital e cognição; pensamento computacional e ambientes híbridos de aprendizagem e educação; cultura de paz e espiritualidade.

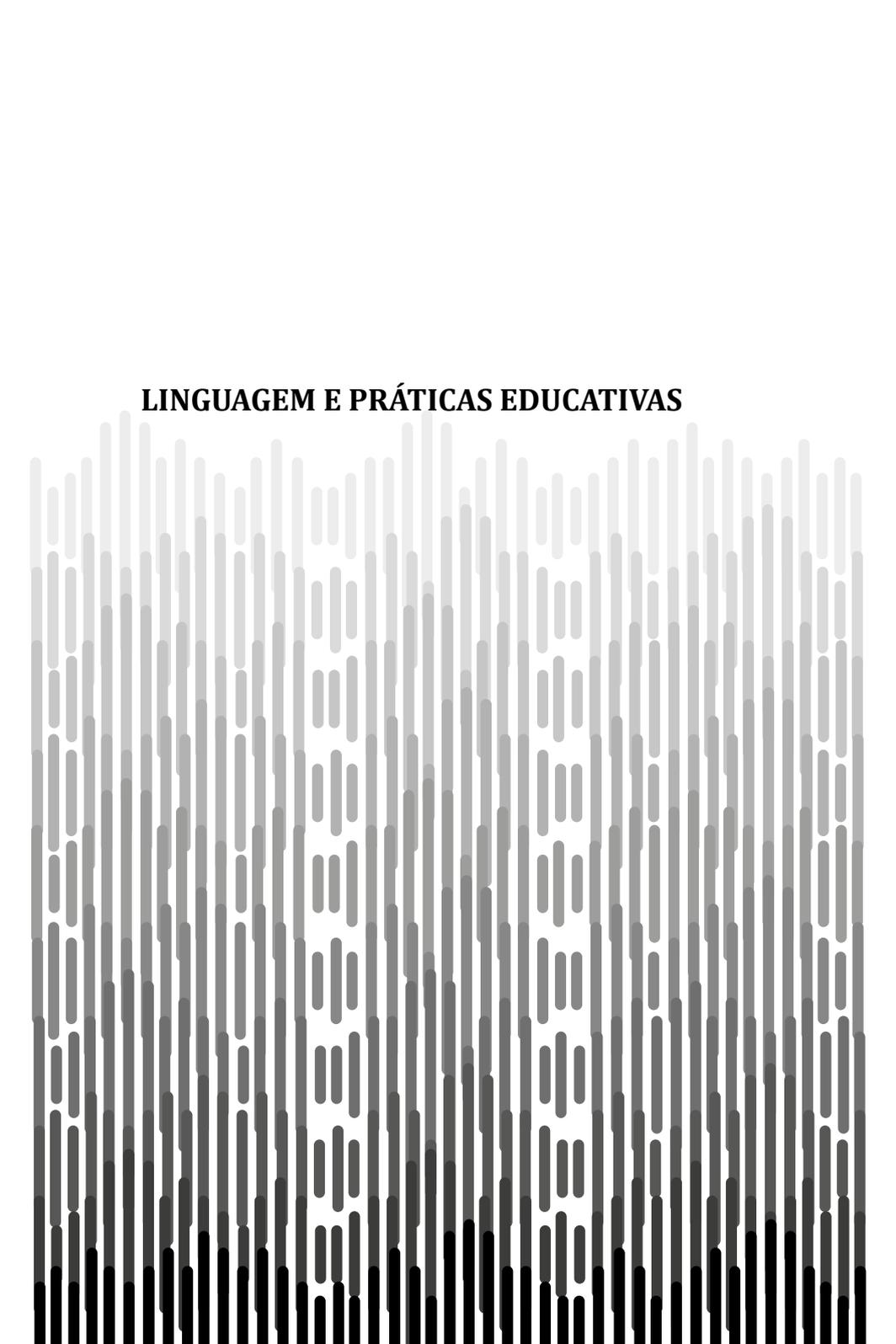
<https://orcid.org/0000-0003-4832-5966>
<http://lattes.cnpq.br/5769696618237368>
E-mail: emsoares@ucs.br

Eliana Rela

Graduada em História (UCS). Mestra em História (PUCRS). Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Professora na Universidade de Caxias do Sul, nos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação. Pesquisa ensino de História; história da cultura digital na educação; história das instituições e das mulheres; patrimônio cultural.

<http://lattes.cnpq.br/3274042846549354>
<http://orcid.org/0000-0001-9670-1634>
E-mail: erela@ucs.br

LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

The background of the page is a decorative pattern of vertical bars. These bars vary in height and are colored in a gradient from light gray at the top to black at the bottom. The bars are arranged in a way that creates a textured, almost wood-grain-like effect, with some bars being solid and others having small gaps or indentations.

TEXTO COMO ESCRITURA: CONSELHOS EM ALFABETIZAÇÃO ²

Alice Virgínia de Oliveira Pacheco

Sônia Regina da Luz Matos

Nas próximas páginas, movimenta-se a escrita a partir da dissertação de mestrado intitulada: “Texto como escritura: conselhos em alfabetização”, defendida em 2021. Ela problematizou a noção de texto no ensino da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental e apresentou o texto como processo de escritura. O método fez-se a partir de rastros de lembranças de infância de uma professora-alfabetizadora, criada por um avô que não sabia ler nem escrever. A pesquisa foi sendo guiada pelas vozes dele e da pesquisadora, assumidas e transformadas em conselhos alfabetizadores. Um dos conselhos destinados a ser compartilhado neste texto é parte dos efeitos ou, dito de modo acadêmico-convenicional, “dos resultados” desta pesquisa é a presença do conselho: *Localize a noção de texto por escritura*. Sua força abre, alarga as possibilidades de um texto em alfabetização, que se faz pela defesa de que se vive a língua da leitura pela escrita e da escrita pela leitura em meio à vida. Assim, o conselho ganha espaço de prenúncio para prática de texto em alfabetização, que é composto pelas noções do autor francês Roland Barthes.

O que me levou a seguir o conselho de um não alfabetizado, o vô!

Para conhecê-lo, peço licença para voltar tempos atrás...

² Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada: “Texto como escritura: conselhos em alfabetização”, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

As crianças ficavam no chão da sala brincando com seus brinquedos, numa realidade paralela ao universo dos adultos. Às vezes, os adultos entravam sem ser convidados e diziam “[...] fica quieta um pouco!” Envolvida nesse ambiente, trago rastros dos gestos dele, o avô. As pantufas de lã pretas, pernas gordas, corpo grande sentado em uma cadeira de vime. Tempo atemporal cunhado pelo afeto e pela ternura. A sensação mais forte que tenho dele? Vê-lo sentado em sua cadeira, com um jornal encobrendo-lhe o rosto. Segurava-o numa postura imponente de gente importante e não admitia ser incomodado. Foi assim que meu universo infantil interrompera o momento de leitura com o periódico.

Certo dia, como parte de uma cena onírica de minha infância, ele interrompeu seu momento de leitura e disse: “Neguinha, tu que tá indo na escola, lê pro vô o que tá escrito aqui”. “Neguinha” era meu apelido quando criança. Naquele momento, senti-me muito importante. Meu avô tinha me convidado para entrar no texto dele, na sua leitura. Nós dois diante do jornal. A cena e o pedido ficam guardados como parte de uma cena que agora é a presença amorosa desta leitura: Numa determinada ocasião, acompanhava meus avós ao banco. O atendente do banco solicita que meu avô assinasse um determinado documento; eis que escutei uma voz: “Ele é só com o dedo”, era minha avó. Naquele exato instante, percebi que ele não era alfabetizado e não sabia desenhar o nome próprio.

Os efeitos de sentidos destes lapsos de cenas, meio sonhos meio realidade, me impulsionam a arrastar a presença de ler o jornal “junto” e para ele, até a dissertação. Sinto que ele atribuía à leitura um ato de poder, que, mesmo não sendo alfabetizado nem desenhador do seu próprio nome, sabia da política de uma força sensível que o ato da leitura daquele jornal conduzia em seu cotidiano, talvez, por isso, fingia que lia, mesmo sem saber ler convencionalmente. E, na angústia de querer

muito saber o que estava escrito no texto de uma foto do jornal, pediu para esta neta ler para ele.

Os conselhos dele, do avô, compostos por cenas carregadas de voz e de experiência de quem lia um jornal sem ter a condição de alfabetizado, chegam na pesquisa pela decisão do próprio tema: o texto na alfabetização. Escutar a voz dele ao modo de conselhos é uma decisão sensível de dar aos conselhos a força de método para esta pesquisa. Sendo assim, ampliamos o contorno sobre a noção de conselho.

Encontramos os conselhos de Lúcio Anneo Sêneca, filósofo, dramaturgo, político e escritor que viveu em Roma, até 65 d.C., que nos permite assumir que os conselhos, como preceitos filosóficos do meu progenitor, sua voz em minhas cenas de infância, não são meras opiniões. Os conselhos fazem parte de uma sabedoria anciã que, assim como nos afirma Sêneca (2020), não vieram para ensinar, mas para aguçar e despertar a atenção a pessoa que faz a escuta do gesto sonoro conselheiro.

Como pôde um não alfabetizado aconselhar uma dissertação de mestrado em Educação, se ele próprio foi excluído de um sistema de ensino do qual tentou fazer parte por duas vezes, na infância e na vida adulta? A pesquisadora buscou, na sua ancestralidade, os conselhos para problematizar a alfabetização e, ao assumir esses conselhos, reconhece a sabedoria de um velho avô, que não precisou frequentar a escola para ser sábio, entendendo que a sapiência está nos gestos e nas relações que se constroem na vida entre as pessoas, podendo ser no chão da sala, na casa dos avós ou em qualquer outro lugar, em que haja relações afetivas que nos façam ser atravessados pelos minúsculos da vida que perduram para sempre. E é sobre isso, afinal, o conselho que se assume, o que atravessa o texto com a escritura da vida de quem escreve.

Desse modo, os conselhos de um avô não alfabetizado são, nesta pesquisa, rastros sonoros trazidos para

disparar o método de pesquisa de sua neta. Ela que, por ora, ao mesmo tempo em que alfabetiza crianças, problematiza-se diante das teorias, das políticas públicas e de sua própria prática pedagógica.

A escuta cuidadosa daquela experiência de infância torna-se a escuta que desperta a potência aguçada de fazer uma dissertação por meio de conselhos. Diante destas duas cenas de memória, em meio a devaneios e o desafio da dissertação, retira-se da voz do avô o conselho alfabetizador: *Localize a noção de texto por escritura*. Para conselho, a professora-pesquisadora e alfabetizadora desta pesquisa se encontra com o autor francês Barthes (2012, 2017), para afirmar ainda mais aquela voz.

“Localize a noção de texto por escritura”

Para montagem deste conselho, conto um pouco do percurso do encontro com a palavra escritura e como ele é deslocado para o tema desta pesquisa, que é a alfabetização.

Penso que teve um efeito quase que de descoberta com a palavra escritura na alfabetização. Uma “descoberta” interessada e interesseira, inserida em uma linha de pesquisa e em um grupo de estudos da área da Pedagogia da Diferença (UCS). A palavra escritura foi cunhada neste grupo de estudos pelo Projeto Escrileituras (2011-2015),³ financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), no Contexto do Programa Observatório da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). A mentora e coordenadora é a Profa. Dra. Sandra Mara Corazza (2021), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Essa rede de “escrileituras” assume a escrita e a leitura “como práticas que acontecem em diferentes

³ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas no site da universidade: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/>. Acesso em: 05 jan 2022.

suportes, de múltiplos modos; como ações criadoras de sentidos diferentes para cada leitor-escritor” (2012).⁴ Seus repertórios de pesquisa, suas oficinas e publicações permitem-nos alargar as possibilidades de como o texto vem sendo, majoritariamente, priorizado como parte da estrutura do ensino da língua, nas pedagogias da alfabetização, contornado pelos discursos de cartilhas e de livros didáticos sobre alfabetização (MATOS, 2009). A rede *Escrileituras* traz para suas problematizações autores franceses contemporâneos, entre eles Barthes (2012, 2017); a noção do texto ganha espaço na tese *Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças* (MATOS, 2014). Nesse estudo, a autora traz como condutor de pesquisa “o problema da expressão de escrituras das crianças, nos ateliers de alfabetização, junto ao observatório da Educação UFRGS/FACED, no Projeto *Escrileituras*” (MATOS, 2014, p. 10). Em sua pesquisa, considera a escritura como o traço infantil que não se submete ao significante (MATOS, 2014) e reconhece a escrita da criança como “língua viva, em ação, em meio à vida” (MATOS, 2014, p. 96). Dentre tantos outros aspectos abordados no estudo, a autora fala do aprisionamento majoritário da linguagem como representação da escrita (MATOS, 2014) e aqui será abordado como “escrevência”.

Matos (2014), como uma das pesquisadoras que faz parte desta rede, leva para as suas pesquisas em alfabetização esse sentido para alfabetização: de *escrileituras*, ou de escritura e, a partir das tessituras realizadas para esta tese, já expandia as investigações no livro *Alfabetização e escritura* (2009). Nesse livro, num primeiro momento, a autora faz um panorama dos principais movimentos das pedagogias da alfabetização que dominaram alguns dos principais discursos alfabetizadores no Brasil, tais como a entrada, no país,

⁴ Este trecho é parte do texto explicativo sobre o projeto *Escrileituras*, disponível no site da universidade e citado nas referências desse texto: http://escrileituras.blogspot.com/2012/01/detalhamento-do-projeto-escrileituras_17.html. Acesso em: 05 jan 2022.

da *Cartilha Maternal João de Deus*, que inaugura o forte e naturalizado discurso dos métodos de alfabetização, as pedagogias psicogenéticas, que priorizam o texto autoral e as pedagogias de letramento, que priorizam os gêneros e discursos textuais em alfabetização. E, no final do livro, defende uma alfabetização voltada para a força da escritura, a partir dos estudos de Barthes (2012, 2017).

Partindo desses movimentos de pesquisa, que chegam como pistas para a elaboração de um conselho alfabetizador para esta dissertação, cunhados em repertórios desconhecidos, se considerarmos os majoritários discursos de alfabetização, no Brasil. Este conselho alfabetizador: *Localize a noção de texto por escritura* ganha espaço aqui, a partir das produções da Rede Escreleituras, da tese e do livro da autora Matos (2009). Assim, para dar consistência em tal experimentação, a presente dissertação vai diretamente à ideia de escritura do escritor Barthes (2004, p. 173), que afirma que, no texto: “há leituras mortas (submetidas a estereótipos, às repetições mentais, às palavras de ordem) e há palavras vivas”. Esse conselho busca, agora, uma noção de texto vivo, que se faz em meio à vida com a liberdade de quem escreve.

Mostrado e feito parte deste percurso até a chegada da escritura em alfabetização, como quem espia atrás de um muro, vamos direto a Barthes (2012, 2017), para tratar deste conselho. Por isso, entrelaçam-se duas noções que se diferenciam para o autor, mas que são paralelas na constituição do que pode o texto: “escrivência” e escritura. E, com isso, convido a trapacearmos a língua num ato transgressor, que nos permitirá ler e escrever em meio à vida, alargamento a noção de texto nos discursos de alfabetização.

Em relação à escritura, anunciamos que “escritura tem a ver com a vida, não se trata de uma escrita pessoal, da vida pessoal de cada um. A vida que trago para este território é algo coletivo, de muitas coisas, de

tornar-se...” (MATOS, 2009, p. 61). Tal citação deixa-nos pistas para pensar a escritura como um ato plural de vida costurada por muitas linhas que se cruzam no ato de ler e de escrever em devir.

Barthes (MOISÉS, 2012) não escreveu sobre alfabetização, sua formação era de sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo. Constituiu-se dentro dos movimentos literários, especialmente da crítica, entre 1950 até 1980. Nas décadas de 70, mais ou menos até 1980, dedicou-se a tratar o texto como escritura. As obras das quais se retira o texto como escritura são: *O rumor da língua* (BARTHES, 2012) e *Aula* (2017). Acompanhamos tais movimentos destas obras, com a parceria da especialista do pensamento de Barthes (2012, 2017) no Brasil, a autora Leyla Perrone Moisés (2012).

A intenção é abrir o campo de possibilidades que temos ao fazer a leitura e a escrita de textos nas práticas alfabetizadoras. Tramamos uma trapaça aos discursos alfabetizadores da tradição pedagógica, quando conseguirmos pegar o texto escolar, que é produzido pela escrevência, e fazer dele escritura.

Do texto da “escrevência”

O desafio é aproximar a noção de “escrevência” e mostrar como ela funciona no território da alfabetização e como ela maquina o texto pela escritura.

A “escrevência” espalha-se pela força da institucionalização. Na alfabetização, ela espalha-se pelo ato de ler e de escrever voltados para o ensino da estrutura da língua como algo hierárquico e prescritivo. A função da escrita e da leitura é específica, isto é, descrita como parte de um tipo de escrita e de leitura, em que muitos momentos estão voltados para correção da língua, e para ler e escrever pelos por meio dos gêneros textuais.

O texto pela escrevência é a expressão do sentido interpretado, o texto é parte de modelos, padrões do sistema de funcionamento voltados para o ensino da

língua. Com efeito, potencializa uma prática pedagógica em alfabetização, que visa à “comunicabilidade” e utiliza o texto no ensino da alfabetização, pautado na correção do erro dos sistemas de escrita, seja ele de base alfabética e/ou ortográfico. A institucionalidade do texto ensina a linguagem e a língua escrita como aparatos educativos escolares, voltados para a utilização prescritiva, comunicativa, funcionalista e instrumental, determinando *quem, o quê, para quem e para que ler e escrever*.

Assim sendo, podemos considerar que o texto pela “escrivência” prioriza uma escrita e uma leitura para as práticas de ensino escolares, seguindo-a como o único modo de expressão de um texto, o que pode fazer com que

as práticas de ensinância moderna, focalizadas no ensino de alfabetização de massa, buscaram, por muito tempo, uma proposta de linguagem que cumprisse a “missão de sociedade moderna e capitalista”: alfabetização para todos, numa prática demandando a escrita sobre a vida, a função da escrita fica reduzida à função social do mercado (MATOS, 2009, p. 54).

Esse destaque de ensino do texto para *escrivência*, voltado às práticas de ensinância em alfabetização pode dilacerar os processos imagéticos do contato com o texto. A escrita e a leitura convencionais não podem ser priorizadas somente pela estrutura desta “*ensinância*”, voltada para a função prescritiva da língua – com tal reducionismo da língua ao ensino de um produto comunicativo. Isso muito ocorre quando, por exemplo, esperamos que a criança compreenda e interprete um texto, como se o texto carregasse um único sentido e este fosse universal.

O texto pela *escrivência*, se atrelado à ensinância da alfabetização, pode vir a operar para a manutenção de indivíduos iguais em ações e sem posicionamento

imagético, ou seja, sem posicionamento crítico e inventivo; além disso, são práticas que estão a serviço de um discurso de fazer, por meio da língua, um texto de “leiturias mortas (submetidas a estereótipos, às repetições mentais, às palavras de ordem)” (BARTHES, 2004, p. 173). Tal posição ganha força quando Barthes, no livro *Aula*, afirma:

[...] o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, regerminar no novo estado das coisas. A razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo transsocial, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua (2019, p. 12).

Se atravessarmos os discursos de alfabetização na atualidade, temos como vetores de poder o ensino da língua, a saber: “escrivência” na alfabetização, representada pela atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019). Neste documento oficial, o texto é dimensionado por meio de atividades “escolarizadas”, que partem unicamente da língua, pelo sistema de base alfabética. Define como método de alfabetização o silábico, com ênfase nos fonemas.

O método de alfabetização, do PNA, segundo a pesquisadora Baptista (2021, *live* da Cerimônia de encerramento – V CONBALf. Canal Abalf – Associação Brasileira de Alfabetização), decide que: “há a prevalência do ensino do código escrito sobre a compreensão, a ideia de aprender a ler para só depois compreender”. Diante de tal posicionamento, a leitura e a escrita de textos são autorizadas, quando a criança for conside-

rada alfabetizada, como se a relação com o texto fosse algo opositor ao processo de alfabetização, como se o processo de alfabetização fosse a redução ao ensino dos sistemas da língua escrita, separando a linguagem escrita da experiência do texto. E, quando o alfabetizado tem o texto como parte da linguagem escrita, ele é submetido à ideia de quem o escreveu, o que impõe que, depois de lido, deva-se reproduzir um texto do mesmo modo de quem o fez, dando ênfase à cópia e à reprodução, ou seja, tratando de ensinar o texto como se fosse parte do ensino de palavras mortas.

Segundo o PNA, na escola, para o ensino da leitura de textos, são utilizados os livros didáticos determinados pelo programa. De mesmo modo, acontece com a escrita, que deve ser feita a partir das fichas de leitura propostas pelo plano de atividades que contêm palavras, frases e textos, os quais devem ser trabalhados em sala de aula, seguindo um roteiro sem a entrada de outros materiais, sem ter acesso à proposta de livros e de textos literários, desde o primeiro dia em uma sala de aula de alfabetização. Ou seja, voltamos aos métodos de alfabetização que entendem que é necessário ensinar a criança, a partir de modelos institucionalizados do texto pela escrivência.

Ainda sobre a escrivência em relação com o PNA, temos a institucionalidade do texto determinada por este tipo de política pública, que investe no Programa Conta pra Mim. Esse incentiva a leitura de textos de clássicos infantis, com uma releitura estereotipada pela linguagem comum, retirando o contorno da linguagem literária deste texto clássico; quanto ao formato, as imagens são reduzidas à ilustração feita sem rigor ou cuidado com a arte visual, o que, dentre outras mazelas, limita o repertório e o acesso a outros tipos de literatura (BAPTISTA, 2021, *live* da Cerimônia de encerramento – V CONBALf. Canal Abalf – Associação Brasileira de Alfabetização).

Consoante a preocupação da pesquisadora Baptista (2021), com a qualidade da experiência literária que

é oferecida às crianças em turmas de alfabetização do programa “Conta pra Mim”, trago uma citação de Moisés, que disserta sobre o texto literário com a escritura:

A produtividade do texto literário é sua capacidade de produzir sentidos múltiplos e renováveis, que mudam de leitura a leitura. Ler não seria, então, aplicar modelos prévios, mas criar formas únicas, que são formas virtuais do texto ativadas pela imaginação do leitor (MOISÉS, 1985, p. 50).

Assim sendo, ao fazer a leitura de literaturas clássicas com qualidade, voltadas para a escritura, a pedagogia da alfabetização tem a possibilidade de acessar a linguagem e a língua como produções de sentidos múltiplos. Pela experiência com a literatura, apresenta-se a linguagem e a língua com poder de forma flutuante, instável e virtualmente imagético (BARTHES, 2012); este último aspecto refere-se às significações que a pessoa faz no momento da leitura de um texto, abrindo o modo de expressão de sua própria escrita – eis um rastro da escritura.

Com base nesta citação supracitada, a escritura ganha o encontro com a leitura pela escrita e com a escrita pela leitura, uma deriva da outra e tornam-se indissociáveis para a expressão de “formas virtuais do texto ativadas pela imaginação do leitor” (MOISÉS, 1985, p. 50). A escritura é um modo de liberar a vida para expressar a linguagem, ou seja, um texto alargado que expressa a liberação do minúsculo no encontro da leitura com a escrita e autoriza lançar palavras no papel, sem que sejam de ordem escolarizada.

Quanto ao texto, Barthes alega que

o Texto é esse espaço *social* que não deixa nenhuma linguagem ao abrigo exterior, nem nenhum sujeito de enunciação em situação de juiz, de mestre, de analista, de confessor, de decifrador: a teoria do Texto

só pode coincidir com uma prática de escrita (2012, p. 75).

Movimentar o texto como uma prática de escrita para alfabetização requer que a pedagogia ocupe “o lugar onde a escritura se tece” (MOISÉS, 2012, p. 80), a expressão imagética da experiência literária em meio à vida, experiência que, por vários fios, se encontra *entre* a leitura pela escrita e a escrita pela leitura. Ou seja, o texto como escritura em alfabetização quer ampliar-se e fazer-se por todas as possibilidades de existência de linguagem, com a mistura da linguagem literária, sem a idealização de que pelo ensino da língua, como estrutura dominante dos métodos de alfabetização, tornaremos o texto sensível à palavra viva, ou seja, dar vida ao texto.

Por isso que, ao ler um texto de uma criança, na perspectiva da escritura, somos levados a ter outras expectativas em relação ao que será lido, pois sabe-se que a escritura carrega o trasbordamento de possibilidades por parte de quem escreveu, e a experiência expande-se na mão que escreve, nos olhos que leem e no ouvido de quem escuta.

O texto pela escritura impõe entre o ato de ler e o de escrever o que Barthes (2012, p. 29, grifo meu) nos aponta como uma espécie de conselho: “ao ler, nós também imprimimos certa postura ao texto, e é por isso que ele é vivo”. Esse conselho permite que a pedagogia de alfabetização pela escrita atente para que a leitura do texto crie um alargamento inventivo, crítico, ético, de maneira diversa daquela que o lê; são os desdobramentos na posição de leitura expandida para a escrita que levam ao transbordar com a vida, expandem-se cada vez que lidos com a força imagética da experiência literária.

Produzir outro sentido, o sentido voltado para o poder da escritura, abre o texto para a alfabetização, na perspectiva de dar à experimentação dele pelas intensidades entre as virtualidades inimagináveis do

dever-leitura, isto, por ora, a pesquisa chama de alfabetizar pela escritura.

Talvez, nesse sentido, abrem-se brechas para ampliar as possibilidades de experimentar a escrita e a leitura de textos na “cruenza” (SKLIAR, 2014, p. 13) de quem ainda não escreve e não lê pela convenção das normas do PNA, mas que tampouco está amarrado a elas. Essa cruenza tem uma potência de necessitar sempre de um dever-leitura, de necessitar sempre de mais experiência virtual, e pela escritura tal cruenza é o que denominamos desde o início de vida – a vida presente na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental.

A cruenza que existe nas salas de aula de alfabetização nem pede passagem para a “escrevência” quando dela se faz uso, para fazer escritura. Ou, como escreve Matos (2009, p. 55): “Trair os elementos da escrita da língua maior é subtrair dela suas potências”. Não se trata de uma cruenza que vem subtrair a outra, ou binarizar a “escrevência” e as escrituras, trata-se de desinstitucionalização da experiência do texto, quando este estiver voltado para a ensinância.

Deste modo, foi por Barthes (2019) que se arrastou a escritura, como abertura de uma experiência de texto em sala de aula, sem destiná-lo para o endereçamento de servir ao objetivo específico deste atual PNA ou de numa proposta salvadora e inovadora de alfabetização, pois, conforme Moisés (2012, prefácio): “As propostas de Barthes [...] não têm a completez reconfortante de um sistema de pensamento, nem a enunciação forte dos que querem convencer e aliciar seguidores”. Ou seja, forçar o texto com a escritura para servir a um modelo ou função específica seria trazer a escritura para a representação da língua e reforçar um ato imóvel para a palavra. A leitura e a escrita de textos em alfabetização, na perspectiva da escritura, abrem-se manifestações de experiências alfabetizadoras que requerem a palavra (lida e escrita) viva.

Pela escritura alfabetizar-se

A pesquisa buscou arrastar as noções de escritura com a intenção de penetrar e abalar a tecnicidade maquinaal que se produziu no texto voltado para o ensino da leitura e da escrita, nos discursos alfabetizadores, voltados para a escrivência. Além disso, trouxe algumas noções que o estudo proporcionou para o uso do texto/escritura como potência de vida nas salas de aula de alfabetização.

Para abrir um pouco da escritura no território de Barthes, espreitou-se a escrita da especialista no autor Moisés (2012). Ela foi uma das principais tradutoras das obras dele no Brasil e escreveu um livro em homenagem ao francês, intitulado: *Com Roland Barthes – é desse material que retiro a noção de escritura para o território da alfabetização*.

A escritura surge como expressão e criação de uma leitura que se expande e se arrasta para sua escrita em meio à vida. Essa intensa ligação entre leitura que libera a escrita investe no minúsculo e no singular da expressão que se constituem na experiência da alfabetização.

O texto da leitura pela escrita e da escrita pela leitura, como procedimento-escritura afirma o ato da alfabetização como a expressão da experiência singular, produzida na *relação com* o texto e não *sobre* e no texto. Compôr com o texto requer investir em imaginários que abrem sentidos sobre o ele. Assim, o texto pela escritura pode ser lido e escrito como algo plural, tecido pelas várias vozes que o compõem, quando se faz dele um tecido vivo, leitura pela escrita e escrita pela leitura em alfabetização. O texto pela escritura não vem inaugurar uma nova forma de ensinar nem um novo método, nem metodologia de alfabetização. O texto pela escritura aponta para a força liberadora de vida, quando se investe na leitura como algo a ser produzido pelo imagético diante do texto e, desta relação imagética, ganha força

de escrever o inimaginável, impensável, o texto sempre como devir.

A contribuição desta pesquisa dá-se por ter extraído de Barthes (2012, 2017) fragmentos de escritura para compor novos movimentos com o texto em alfabetização. E, desse modo, dar fluxo para que procuremos, em outras paragens, gestos para requerer o texto na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. Com base nisso, a escritura vem a ser o encontro da leitura pela escrita e da escrita pela leitura, uma deriva da outra, e ambas se tornam indissociáveis para expressão do pensamento. Assim sendo, a escritura é um modo de liberar a vida para expressar a linguagem, um texto alargado que expressa a liberação do minúsculo e autoriza lançar palavras no papel, sem que sejam banidas ou julgadas.

O estudo buscou arrastar as noções de Roland Barthes sobre a escritura, com a intenção de penetrar e abalar a tecnicidade maquinal que se produziu no texto voltado para o ensino da leitura e da escrita nos discursos alfabetizadores. Além disso, trouxe algumas noções que o estudo da dissertação proporcionou para o uso do texto/escritura como potência de vida nas salas de aula de alfabetização.

Por isso que, ao ler escritos de uma criança, na perspectiva da escritura, somos levados a ter outras expectativas em relação ao que será lido, pois sabe-se que a escritura carrega o trasbordamento de possibilidades por parte de quem escreveu, e a experiência se expande na mão que escreve, nos olhos que leem e no ouvido de quem escuta.

Produzir outro sentido para o uso do texto em alfabetização, na perspectiva de valorizar o movimento e a intensidade dessas vidas, é alfabetizar com a escritura. Dessarte, abrem-se brechas para ampliar as possibilidades de experimentar a escrita e a leitura de textos na “cruzeza” (SKLIAR, 2014, p. 13) de quem ainda não escreve e não lê pela convenção das normas, mas que,

tampouco, está amarrado a elas, de modo que “possa ser sentido como verdadeiro, no meio da completa nulidade deixada pela informação” (SKLIAR, 2014, p. 13).

Mais do que isso, o texto pela escritura carrega a força da vida presente nas crianças em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. Elas são alegres, tristes, impulsivas, falam, gritam e correm, tudo ao mesmo tempo, em uma sala de aula cheia de cadernos, classes, cadeiras e mochilas. Elas exalam vibrações variadas.

Uma sala de aula é uma explosão de gente. Por isso mesmo não podemos pensar que a escrita de um texto se faça somente com a mão e a cabeça, visto que dentro de cada um existem saberes que querem ser ditos e contados. As crianças gostam de falar o que aconteceu em casa, o que viram no caminho até a escola, o que aconteceu no ônibus, ou seja, gostam de verbalizar sobre os gestos minúsculos e corriqueiros de sua vida no mundo.

Essa vida fervorosa que existe nas salas de aula de alfabetização pede passagem para a “escrevência”, quando se usa dela para fazer escritura. Ou, como escreve Matos (2009, p. 55): “Trair os elementos da escrita da língua maior é subtrair dela suas potências (não esquecer que as potências sempre são afirmativas)”. Uma não vem subtrair a outra, elas se completam, visto que para fazer escritura temos que ter algo a subverter, no caso, aqui, a escrevência.

Dessa maneira, o que Barthes traz com a escritura é o sensível à vida, uma vez que, para ele, o texto não é bom ou ruim: “Não há quadro de honra, não há crítica” (BARTHES, 2019, p. 19). Nesse sentido, não temos como colocá-lo dentro de um modelo para servir a um objetivo específico, numa proposta salvadora e inovadora, pois, conforme Moisés (2012, prefácio): “As propostas de Barthes [...] não têm a completude reconfortante de um sistema de pensamento, nem a enunciação forte dos que querem convencer e aliciar seguidores”.

A partir disso, forçar o texto com a escritura para servir a um modelo ou função específica seria trazer a escritura para a representação da língua e reforçar esteótipos. A leitura e a escrita de textos em alfabetização, na perspectiva da escritura, partem do código escrito ao modo escrivência e pervertem-no e subvertem-no para não produzir repetições. Nesse sentido, abre-se espaço para manifestações de vida de quem lê e escreve, alimentando o pensamento fora dos modelos estruturantes de ensino.

O texto como escritura abre uma fresta e um respiro dentro da prática pedagógica para experimentarmos com as crianças a leitura e a escrita com os menores de nossas vidas, numa tentativa de estilhaçar as amarrações do texto que foi reduzido ao ensino da língua, na alfabetização e para podermos, quem sabe, fazer escritura variando o fluxo da “escrivência”.

Referências

- BAPTISTA, Mônica Correia. **Cerimônia de encerramento - V CONBALf**. Canal Abalf – Associação Brasileira de Alfabetização. Brasil, 30 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KEefJhga6S8>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2017.
- BARTHES, Roland. **O grão da voz**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. de Mario Laranjeira. São Paulo: Martinsfontes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.
- BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

DIDEROT, Denis. **Sêneca sobre a brevidade da vida**. Porto alegre: L&PMPOCKET, 2020.

GALLO, Sílvio. Filosofia da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. *In*: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. **Foucault, Deleuze e educação**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2010.

MATOS, Sônia Regina da Luz Matos. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Université Lumière Lyon 2, Lyon, France. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107942/000945230.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: mar. 2021.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Com Roland Barthes**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MOISÉS, Leyla Perrone. **O saber com sabor**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Inep, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem**. São Paulo: Autêntica, 2014. Disponível em: <https://covers.vitalbook.com/vbid/9788582174609/width/480>. Acesso em: 11 nov. 2020.

Alice Virgínia de Oliveira Pacheco

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Docente nas redes públicas municipais de Farroupilha e Caxias do Sul. Com interesse em pesquisas sobre alfabetização.

Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2131954113394422>.

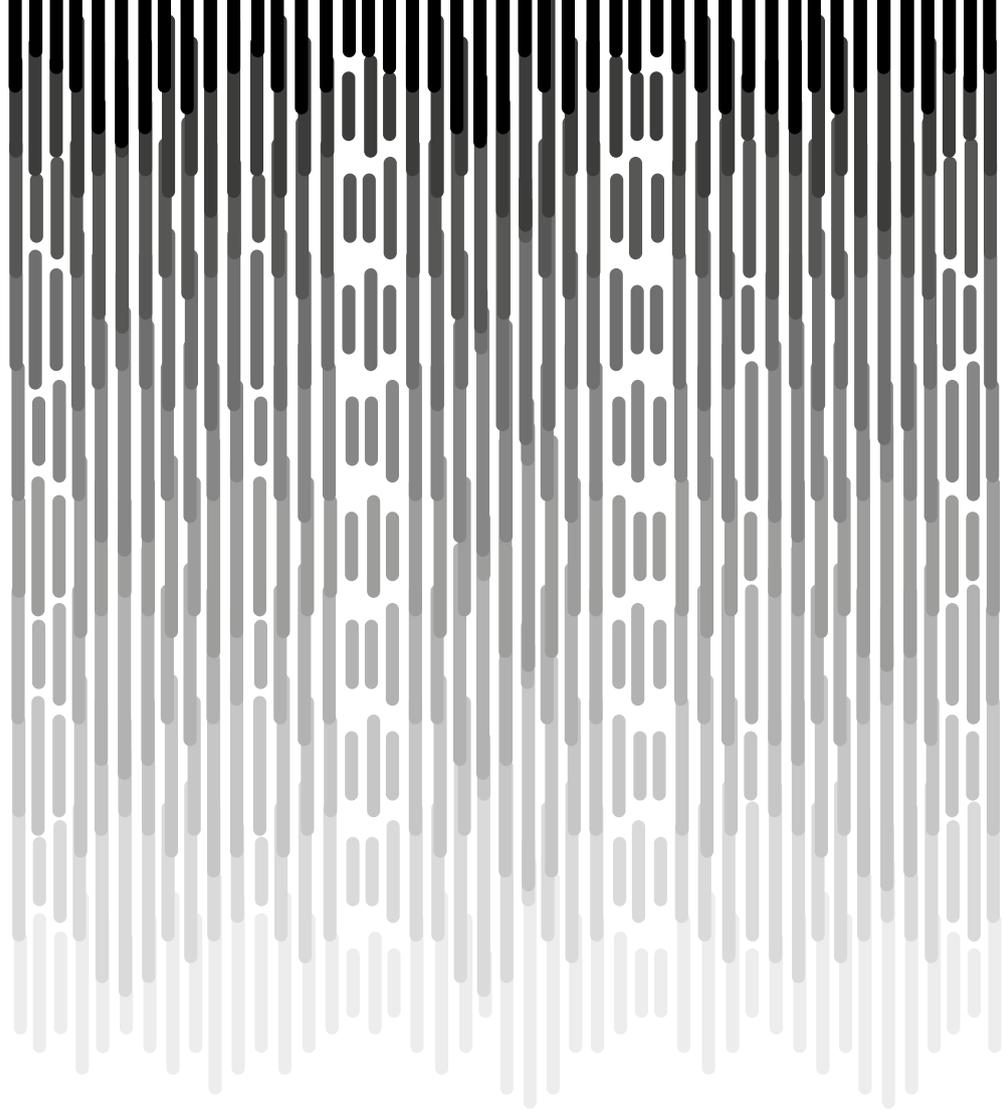
E-mail: alicevop@gmail.com.

Sônia Regina da Luz Matos

Pesquisadora no PPGEdu/UCS, Membro do Grupo de Pesquisa CNPq: Educação, Filosofia e Multiplicidade Contemporaneidade/UCS e Observatório de Educação/UCS. Pós-Doutorado (2016), Université Paris 10. Pós-doutorado em Filosofia, arte e estética. Doutorado em cotutela em Educação (UFRGS). Mestra em Educação (PUCRS).

<http://lattes.cnpq.br/7284092996786272>

E-mail: srlmatos@ucs.br



BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E POPULAR⁵

*João Paulo Borges da Silveira
Flávia Brocchetto Ramos*

CONTEXTO DO ESTUDO

O presente capítulo se origina de tese escrita entre 2018 e 2022, no Programa de Pós-graduação em Educação da UCS, alicerçada na discussão das bibliotecas comunitárias sob o prisma da Educação não formal e da Educação Popular. O problema inicial da pesquisa visou responder à seguinte questão: Quais as potencialidades das práticas educativas desenvolvidas em bibliotecas comunitárias para o local, em especial na promoção da autonomia e cidadania dos/as usuários/as e dos territórios?, considerando o cenário da cidade de Caxias do Sul/RS e bibliotecas comunitárias nela presentes.

A partir da questão de pesquisa que norteou o percurso doutoral, trabalhar com espaços não formais de educação se destaca por ainda serem em menor volume, se comparados aos espaços formais, inclusive no âmbito da pós-graduação em Educação, como investigaram Belusso, Silveira e Kloss (2018), ao analisarem os trabalhos oriundos do PPGEduc UCS, entre 2008 e 2017, no qual foi identificado que os espaços formais de educação são quantitativamente mais abordados. Com a tese que origina este capítulo também se objetivou discutir a relevância das bibliotecas, sobretudo as comunitárias, foco da pesquisa, como espaços educativos, seja a partir de seus produtos, serviços e práticas ofertadas, mas também de uma educação ética, política e social no e com o diálogo entre as comunidades.

⁵ Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Nem tudo que parece é: as bibliotecas comunitárias caxienses e suas relações com o Poder Público municipal”, orientada pela Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul/RS.

Com o desenvolvimento da pesquisa ao longo do período doutoral, atravessado pela pandemia Covid-19 e as consequências sociais e de saúde pública acarretadas, os caminhos tomados ao longo do percurso demonstraram que as bibliotecas selecionadas e que serviram de estudos de caso para a pesquisa não eram de fato comunitárias como preconiza a literatura e que será neste texto discutida. Além disso, observa-se que poucas práticas eram realizadas nestes espaços, sendo necessários novos delineamentos ao objeto de pesquisa.

Considerando os achados nos campos investigados e os relacionando com o contexto histórico, político e social da cidade de Caxias do Sul/RS, observou-se que os espaços investigados foram criados pelo Poder Público municipal e não diretamente pelas comunidades que têm as bibliotecas comunitárias. De todo modo, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelos mediadores de leitura que atuam em tais espaços, como a escassez de recursos e apoio (do Poder Público e em alguns casos das próprias comunidades), tem-se que as bibliotecas comunitárias podem ser lócus de promoção da leitura e, a partir dela, ser trabalhada a conquista de direitos, a cidadania e a justiça social.

A desigualdade no acesso à leitura e à informação, em nossa sociedade, faz com que a existência de bibliotecas comunitárias ganhe urgência, principalmente quando e onde o Estado faz vistas grossas e não proporciona os mesmos direitos a todos e todas de forma linear ou, indo além, ofertando condições de acordo com as demandas para desfazer estratificações sociais e exclusões muitas vezes históricas e que oprimem em especial os mais pobres, mulheres, negros, indígenas e homossexuais. Mas qual é a importância das bibliotecas comunitárias para a sociedade? É o que discutiremos na próxima seção do capítulo, cujo conteúdo é um recorte da tese originalmente produzida e que pode ser acessada na íntegra, através do Repositório Institucional da UCS.

A DESIGUALDADE NO ACESSO À LEITURA E À INFORMAÇÃO

O Brasil é vasto – como sabemos e é de senso comum dizermos – tanto na questão de seu território quanto em desigualdades sociais, sentidas não apenas em relação às diferentes regiões ou estados, mas mesmo em uma mesma cidade ou bairro, podemos observar que nem todos têm acesso aos mesmos serviços e políticas públicas, apesar de, muitas vezes, serem direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, como moradia, saúde e educação. Um ponto latente nessa discussão é a distribuição do trabalho enquanto garantia de sustento e renda. No segundo trimestre de 2022, temos no País 10,1 milhões de desempregados, o que corresponde a 9,3% da população e 21,2% dos trabalhadores estão subutilizados, ou seja, trabalham menos do que poderiam, segundo o IBGE (2022).

O emprego além de trazer dignidade e alimento na mesa das famílias, contribui também para a autoestima e para que outras taxas socioeconômicas tencionem e melhorem, como a permanência de crianças e jovens na escola, evitando que sejam obrigados a trabalhar com subempregos para ajudar em casa. Mas que escola, principalmente as públicas, estamos oferecendo aos brasileiros? Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o País passou de média 5,9 em 2019, para 5,8 em 2021 e, nos Anos Finais, de 4,9 para 5,1, no mesmo período. Já no Ensino Médio a nota se manteve em 4,2 nas avaliações de 2019 e 2021, mesmo com o atravessamento da pandemia Covid-19.

As altas taxas de desemprego e os baixos índices da Educação Básica, no âmbito público, tendem a impactar a forma como lidamos com a leitura, a escrita e a interpretação de textos e contextos. É o que nos mostra a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2019), em que,

no momento de realização do estudo, apenas 52% dos participantes haviam lido ao menos um livro nos últimos três meses, apesar de não ser quantificado se foi a leitura de trechos ou do livro inteiro. Dentre os não leitores entrevistados pela pesquisa, 34% apontam que não têm tempo disponível para leitura, e 16% justificam que não sabem ler ou não têm proficiência em leitura, por isso não leem como lhes é desejado ou mesmo gostariam.

O estudo também revelou que 41% dos respondentes acessam os livros e outros materiais de leitura, por meio de compra; contudo, dentre os pesquisados, 31% nunca compraram um único livro na vida. Outros dados também chamam a atenção: apenas 20% costumam acessar livros a partir de bibliotecas; 7% não leem mais por falta de biblioteca por perto e de acesso aos livros; 7% utilizam bibliotecas por falta de poder econômico de compra dos livros; e 82% raramente lêem, por não haver bibliotecas perto de onde residem.

No que se refere ao quantitativo de bibliotecas no Brasil, o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas pontua que há 6.057 unidades espalhadas nas cinco regiões do País (apesar de não, necessariamente, de forma uniforme em todo o território) e o Censo Escolar da Educação Básica de 2020 informa que apenas 43,2% das escolas públicas (média entre estaduais e municipais) possuem bibliotecas escolares ativas. Em relação às bibliotecas comunitárias, não há registros oficiais, devido à característica das unidades vinculadas às suas comunidades e não ao Poder Público, o que dificulta haver mapeamento e levantamento de dados oficiais.

Apesar do avanço das tecnologias da informação e da comunicação, como aparelhos celulares, *smartphones* e *notebooks* que, de certo modo, se popularizaram nas últimas duas décadas, parte da população ainda possui acesso não apenas aos aparelhos em si, mas também de *internet* em casa e na escola, por exemplo, já que as redes de conexão muitas vezes são caras ou não chegam com qualidade em todos os cantos da cidade e do País. As

bibliotecas, consideradas tradicionais podem oferecer acesso à leitura e à informação aliando acervos físicos, digitais e acesso a recursos eletrônicos com acesso à *internet*. Mas, que biblioteca é possível utilizar, considerando que a pesquisa *Retratos da Leitura* no Brasil pontuou que 82% das pessoas nunca ou raramente utilizam tais espaços?

Na primeira infância, podemos ter as bibliotecas infantis, apesar de serem mais difíceis de serem encontradas e, quando existem, estão denominadas como salas ou cantinhos de leitura, não se configurando como uma biblioteca, que, além de acervo, deve ofertar produtos, serviços e práticas informacionais. Já na fase seguinte, podemos utilizar as bibliotecas escolares, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, conforme cada escola e os níveis de ensino que oferta. Há, nesse cenário, dois pontos-chave que merecem atenção: 1) a inexistência de bibliotecas nas escolas (como os dados do Censo Escolar revelam) e, quando há, nem sempre atendem as demandas, com estrutura adequada, acervo diverso e de qualidade e com bibliotecários para organizar, disseminar e mediar; 2) quando termina o período escolar, costuma-se perder o vínculo com esse tipo de biblioteca, já que, apesar de importante, nem sempre as escolas conseguem abrir sua porta à comunidade.

Pode-se ainda citar as bibliotecas universitárias, que possuem públicos específicos (estudantes, docentes e técnicos), assim como mantêm acervos focados em atender as demandas de cursos, pesquisas e projetos de extensão. Apesar das bibliotecas universitárias de instituições públicas poderem atender a toda a comunidade, sua estrutura e suas coleções muitas vezes não dão conta das necessidades apresentadas, devido às especialidades e à profundidade dos materiais. A tipologia de biblioteca que visa atender as demandas de acesso à leitura e à informação da sociedade em geral são as públicas, que, em sua gênese, não devem restringir acesso

e uso a nenhuma pessoa, não devendo fazer restrições de qualquer natureza.

As bibliotecas públicas devem ser entendidas como “[...] um ambiente realmente público, de convivência agradável, onde as pessoas possam se encontrar para conversar, trocar ideias, discutir problemas, auto instruir-se e participar de atividades culturais e de lazer
(BIBLIOTECA PÚBLICA..., 2000, p. 17)

Atendendo desde crianças a idosos, de todos os credos, gêneros, todas as raças e condições sociais.

Ainda nesse sentido, as bibliotecas públicas costumam atuar como o “[...] local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os gêneros” (MANIFESTO IFLA/UNESCO, 1994, s/p.), como um centro que proporciona acesso à informação confiável. As públicas costumam também atuar como centros de promoção cultural, exercício de cidadania e fortalecimento de vínculos sociais e culturais da cidade e região, inclusive contribuindo com a preservação da história e das identidades locais.

Há de se considerar que as bibliotecas públicas são criadas por entes públicos, como estados e municípios, os quais são responsáveis por sua manutenção, desde estrutura, acervos e pessoal (MACHADO, 2009). O seu caráter público não é apenas pela gratuidade do que oferece, mas, sobretudo, no atendimento de públicos e interesses variados, atuando assim como um serviço público a todos, ao menos na concepção de seu ideal.

Com públicos variados e possíveis demandas para atender, aliandos à falta recorrente de recursos para suas manutenções estruturais, qualificação das coleções e pessoal capacitado para a oferta de produtos, serviços e práticas que atendam os interesses, as bibliotecas públicas se veem muitas vezes na encruzilhada. Tentam ser tudo para todos, missão que, apesar de expressa enquan-

to ideal, nem sempre se concretiza na prática e, muitas vezes, se revelam em bibliotecas que perdem ano a ano o quantitativo de público frequentador. Outros fatores podem contribuir para tal questão, como a popularização no acesso aos recursos eletrônicos e *internet* (apesar da forma desigual); a sensação (ou sentimento real) de falta de tempo nas rotinas para prazeres pessoais, como a leitura literária e o local em que as bibliotecas públicas costumam se localizar, ou seja, no centro administrativo das cidades.

Com este texto não queremos discutir o papel das bibliotecas públicas ou a diminuição de seu público, bem como os motivos que poderiam levar a essa discussão, mas nos interessa examinar seu papel de acesso à leitura e à informação para todas as pessoas, sem distinção. O último elemento, citado no parágrafo anterior, parece relevante aprofundá-lo, já que as bibliotecas públicas, apesar de abertas a toda a sociedade, muitas vezes restringem seu acesso àqueles que possuem meios e tempo para utilizá-la, já que, além de estarem no centro da cidade, abrem em horário comercial, momento em que boa parte das pessoas estão estudando e/ou trabalhando.

Se, apesar de sua nobre missão, as bibliotecas públicas nem sempre conseguem atender a todos por diferentes motivos, alguns aqui elencados, entendemos que as bibliotecas comunitárias podem ser fundamentais na oferta de leitura e informação, não restringindo o papel das públicas, mas contribuindo para que outras pessoas sejam atendidas e, dessa forma, descentralizam o acesso ao conhecimento e podem se alicerçar na oferta de práticas educativas não formais, por meio da Educação Popular. Você leitor e você leitora conhecem as bibliotecas comunitárias e seus potenciais educativos?

COMPREENSÃO DAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS

A compreensão do que são as bibliotecas comunitárias está alicerçada em dois campos do conhecimento: a Educação vinculada ao PPGEduc/UCS e, como área que acolheu a tese que origina este texto e promove diálogos com outras e diferentes áreas, e a Biblioteconomia, a partir de nossa formação e atuação profissionais, não distantes do campo e das práticas educativas, no âmbito da Educação formal e não formal. A interlocução destes dois campos permite olhares e análises interdisciplinares e complementares ao objetivo aqui investigado, que são as bibliotecas comunitárias.

É fundamental iniciarmos com as relações e distinções entre os conceitos de bibliotecas públicas e comunitárias. As primeiras são criadas por agentes públicos e estão vinculadas à gestão municipal, estadual ou federal, conforme ente criador. Costumam se localizar no centro da cidade, no centro administrativo e histórico, atendendo a todos os tipos de públicos (apesar de que há bibliotecas públicas segmentadas, como para o público infantil, por exemplo) e funcionam em horário comercial, normalmente pela manhã e à tarde, já que são servidores públicos que as organizam e atendem. Mantém-se uma hierarquia de posições e tarefas, inclusive com cargos políticos e de confiança, já que atuar em bibliotecas, geralmente, dá certo prestígio e ar de intelectualidade.

Ainda sobre as bibliotecas públicas, costumam manter coleções diversas e generalistas, haja vista as possibilidades de demandas que podem ser apresentadas, desde literatura brasileira para lazer e fruição, tanto de crianças, jovens, adultos ou idosos, bem como necessidades informacionais mais complexas, como pesquisas escolares. Há de se destacar que caberia às bibliotecas escolares e não às públicas atender as demandas de pesquisas referentes aos conteúdos estudados no espaço escolar, portanto curricularizados,

mas, por inexistência ou precariedade de tantas unidades escolares, essa missão muitas vezes recai sobre as bibliotecas públicas.

Na relação entre bibliotecas públicas e comunitárias, Machado (2009, p. 89) aponta as principais características das bibliotecas comunitárias, sendo as mesmas que as diferenciam das públicas:

A forma de constituição: são bibliotecas criadas efetivamente pela e não para a comunidade, como resultado de uma ação cultural; a perspectiva comum do grupo em torno do combate à exclusão informacional como forma de luta pela igualdade e justiça social; o processo participativo gerando articulação local e forte vínculo com a comunidade; a referência espacial: estão, em geral, localizadas em regiões periféricas; e, o fato de não serem instituições governamentais, ou com vinculação direta aos Municípios, Estados ou Federação.

Temos então que as comunitárias surgem a partir dos anseios e carências sentidas pela própria comunidade, sem a figura de um agente público que as cria e diz como será, e depois inaugura o espaço, como fazem com as bibliotecas públicas, gerando ainda capital político para que a oferece à sociedade. Nas comunitárias, cada comunidade, ao reconhecer as suas demandas, no que se refere ao acesso à leitura e à informação e tendo consciência de que tais necessidades não serão ou demorarão a ser atendidas pelo Poder Público, arregaçam as mangas e agem para que a comunidade também possa usufruir de direitos que são de todos, inclusive presente na Constituição Federal, como o acesso à informação.

Na origem, esses espaços “[...] têm como objetivo atender esse mesmo grupo, os quais possuem os mesmos problemas, os mesmos interesses e a sua própria cultura [...]” (MACHADO, 2009, p. 91); atuam como agentes coletivos em prol da transformação de suas

realidades, em diálogo e respeito às culturas locais e populares. Dentre os principais objetivos das bibliotecas comunitárias está atender as pessoas da comunidade e dos arredores, oportunizando um espaço aberto ao diálogo, à interlocução dos saberes populares e à ressignificação social de seus membros e do próprio grupo em sua diversidade.

Por serem espaços populares, costumam ser mais do que bibliotecas em si; na oferta de acervos, produtos, serviços e práticas educativas e culturais, tornam-se espaços de reconhecimento do grupo, da coletividade e das identidades da comunidade, diante das diversidades das formas de ser e estar no mundo. Como a biblioteca é criada a partir da compreensão de um direito que lhes é negado, mesmo que, muitas vezes, de forma silenciosa e velada, se constitui como um espaço de resistência, de luta e de busca por justiça social, frente às injustiças impostas.

Machado (2008, p. 16) aponta que essas bibliotecas, ao serem criadas são:

[...] baseadas em atitudes criativas e solidárias e lideradas por grupos que tomam para si o desafio de solucionarem a carência da leitura e do acesso à informação, numa luta contra a crescente exclusão social

Que precisa ser combatida para que não se perpetue por gerações. Ainda para Guedes (2011, p. 1-2), criar uma biblioteca comunitária

[...] é uma forma de valorização da própria comunidade, uma vez que iniciativas para difusão e acesso à informação são uma forma de contribuir para a redução das desigualdades sociais e promover a inclusão informacional

Podendo ser um modo de (maior ou mais sólida) união das pessoas que compartilham o mesmo território e, muitas vezes, as mesmas injustiças sociais.

Até mesmo a localização o fato de as bibliotecas comunitárias estarem em áreas consideradas periféricas, em relação às bibliotecas públicas – geralmente no centro da cidade –, mas distantes das margens da urbe, já nos indica a necessidade de reconhecimento de que todos merecem e têm o direito de acesso à leitura e à informação. Quando os Poderes Públicos não chegam ou chegam de forma pouco presente e eficiente, em todos os cantos da cidade, há margem para que ações coletivas e populares tomem forma e se tornem realidade, e uma bandeira digna de ser lutada, como a da manutenção de bibliotecas comunitárias.

A instalação das unidades pode dar-se conforme a disponibilidade da comunidade, como em uma residência de alguém do bairro, na associação de moradores, no clube de futebol da região, na associação cultural já existente, ou num comércio local. Há, também, bibliotecas criadas em espaços doados à associação ou cedidos, inclusive em instituição pública ou privada, que pode ser parceira do projeto e contribuir com a cedência do espaço, permanente ou de forma provisória, até que possa ser realocada em algum espaço da própria comunidade.

Há que se perceber que tais bibliotecas não costumam estar distantes apenas da área central da cidade, como na sede do Poder Administrativo e da própria biblioteca pública, estão distantes de outros aparelhos culturais, como museus, teatros e instituições musicais, além de espaços urbanos (e urbanizados) e de esportes, como praças, parques e quadras esportivas públicas. Assim, as comunidades não estão apenas distantes e negligenciadas de leitura e informação, mas também de acesso à melhor qualidade de vida e de oportunidades de desenvolvimento social e cultural, que não poderá se dar apenas ao visitar um museu ou passear numa área arborizada. Tende a contribuir para a constituição integral dos indivíduos, além de ser um direito que deveria ser garantido a todos, independentemente de

onde moram, como o da construção de espaços esportivos nas periferias, para além do campinho improvisado de futebol, também, muitas vezes, criado e mantido pela própria comunidade.

Outro fator preponderante, na constituição das bibliotecas comunitárias, é sua organização e gestão, desde como as coleções serão tratadas tecnicamente e expostas, até como serão realizados os empréstimos e o que será ofertado de produtos e serviços. Esse vínculo estabelecido entre as pessoas que criam as unidades, mas, em especial, da comunidade com a biblioteca, é fundamental para a continuidade dos espaços, já que não possui donos, e manter funcionários é difícil, porque costuma sobreviver de doações e parcerias de livros, materiais de limpeza, espaço que as abrigue e para a oferta de atividades à comunidade.

Dessa forma, mais do que saber a importância da biblioteca, as pessoas em torno dela precisam estar inseridas e dispostas não apenas em criar o espaço, mas mantê-lo em longo prazo, reconhecendo que também é um espaço seu, mesmo diante das adversidades, como a falta de recursos que pode existir, e ser um limitador para que novas ações sejam implantadas na mesma velocidade, em que as demandas podem surgir.

Essa relação necessária entre biblioteca e comunidade também se reflete no que é ofertado, sejam serviços, produtos ou práticas, uma vez que, ao serem elaborados, levam em consideração as potencialidades da unidade, sobretudo as demandas da própria comunidade. O que é ofertado precisa ter relação com a identidade local, contribuir e solucionar questões que sejam daquele grupo, sendo assim podem (e vão) variar entre as bibliotecas, já que as necessidades podem estar ligadas a temas gerais ou específicos vividos por aquela comunidade, como a poluição do córrego que corta a comunidade ou a carência de empregos para os jovens da região, que não, necessariamente, refletirão demandas de outros territórios.

O que será ofertado torna a biblioteca comunitária “[...] um lugar importante, espaço para o desenvolvimento da cultura local, em que a cultura é moldada pela educação e pelo papel da biblioteca, como um componente ativo e político para a transformação social” (GOROSITO LÓPES, 2009, p. 15, tradução nossa), no que tange ao individual e coletivo, como a identidade do próprio lugar. Nesse sentido, cultura e educação se entrelaçam e moldam a relação posta entre biblioteca e sua comunidade, para além do sentimento apenas de necessidade de leitura e informação, mas em especial de pertencimento e enraizamento comunitário.

A sensação de pertença a um território e a um grupo, e o enraizamento comunitário devem ser desenvolvidos nas bibliotecas comunitárias, contribuindo para o reconhecimento e o respeito às diversidades existentes no grupo e para outros grupos (FERNANDEZ; MACHADO; ROSA, 2018). Entender, enquanto grupo, que, muitas vezes, foi negligenciado, violado e excluído do direito aos seus direitos, fomenta para que as conquistas sejam lutadas e comemoradas juntas, no e com o coletivo, podendo (e devendo) ter na Educação, ou Educações, como diria Freire, um elemento potencializador de transformações.

BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS E OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E POPULAR

Um dos principais elos para o estabelecimento de vínculos entre as bibliotecas comunitárias e as pessoas que compartilham um mesmo território, em torno da unidade, é o que ela pode oferecer em questão de produtos, serviços e práticas educativas e culturais. O papel social das bibliotecas comunitárias é oferecer ações, que “dialoguem” com as necessidades da comunidade e que estejam alicerçadas na disseminação, no compartilhamento e fomento em torno da leitura e da informação, desde seu acesso até a transformação sócio-histórica das pessoas e da comunidade.

A leitura, em especial a literária, deve atuar na promoção dos Direitos Humanos enquanto instrumento de Educação não formal, a partir do que é ofertado (e como é ofertado), bem como garantia e direito à cidadania e a ser e estar no mundo. Candido (2011, p. 188) salienta que a literatura é direito humano indispensável a todos, podendo libertar e humanizar, afinal “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade”, é contribuir para que sejamos silenciados, mesmo quando não se nega, mas pouco se faz para que a leitura e a literatura cheguem para todos.

Apesar do acesso à leitura ser foco para ações das bibliotecas comunitárias, outras ações vinculadas à informação podem ser realizadas, conforme o interesse da comunidade e os potenciais e recursos de cada espaço. Dentre os possíveis produtos, serviços e práticas, destacamos: acervo variado e diverso, em temáticas e suportes, inclusive promovendo a inclusão; disponibilidade de *internet*; ações de incentivo à leitura para as diferentes faixas etárias; promoção de atividades vinculadas ao fortalecimento da cultura popular e identidade local; espaço para ações da comunidade, como reuniões de moradores; atividades artísticas e culturais, como ensaios de teatro, música, dança e *slams* dentre outras manifestações.

Na oferta de produtos, de serviços e de práticas pelas bibliotecas comunitárias, torna-se imprescindível que a cultura popular e os conhecimentos locais sejam levados em consideração, desde a constituição do território, às diversidades de suas pessoas, inclusive as trajetórias pessoais de vida e coletivas de lutas. Esta questão nos remete à alfabetização de Paulo Freire, que aprendeu a ler ao pé da mangueira no quintal de sua casa, onde o contexto de sua infância foi fundamental para educá-lo e (res)significar o processo de sua aprendizagem, contribuindo para a constituição do educador que se tornou, considerando a realidade de seus edu-

candos no método de alfabetização que criou, com base na Educação Popular.

A Cultura Popular “[...] tem raízes na terra onde se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, por meio da mudança” (SANTOS, 2012, p. 347), e serviu como elemento agregador para a criação e manutenção das bibliotecas comunitárias e, certamente, da promoção de ações educativas e culturais a serem realizadas pela e para a comunidade. Aliado a essa posição, Brandão (2010, p. 103) afirma que “[...] a Cultura Popular apresenta-se como uma alternativa de vocação transformadora e mesmo revolucionária, sobre a forma de uma ampla gama de ações culturais e também pedagógicas de teor político”; tem por base o território que abriga a biblioteca em si e as trajetórias de vidas de seus frequentadores em um processo educativo, que ocorre fora da rigidez que encontramos, muitas vezes, na Educação formal.

Para Freire (2011), a leitura de mundo vai anteceder a leitura da palavra escrita, assim como subsidiar para leituras críticas, do mundo e da palavra, que podem e devem ser fomentadas no convívio social no qual as bibliotecas comunitárias podem ter ou desenvolver, na comunidade, importante papel participativo e potencializador de experiências, a partir de sua cultura e de seus conhecimentos, inclusive no reconhecimento de suas origens e de sua identidade cultural. Ainda para o autor, o diálogo é o principal caminho para se estabelecer um ambiente de aprendizagem, sobretudo na Educação não formal realizada nas bibliotecas comunitárias, onde todos devem ouvir e poderem pronunciar suas próprias palavras, não devendo haver a figura hierarquizada de “quem sabe” e “quem não sabe” e, assim, havendo a tentativa de domínio de um sobre o outro.

Devemos ficar atentos à natureza e ao caráter político do processo e do ato educativo (FREIRE, 2011), uma vez que educação e política não andam (e não devem

andar) separadas, mesmo que, muitas vezes, forças tentem justificar que seriam posições distintas. Quando se educa, é preciso ter clareza contra quem e contra o que se pronuncia, ou a favor de quem e do que, não havendo neutralidade no ato de educar, independentemente, e para além de posições e ideologias políticas. O educador que opta por uma postura libertadora e democrática (e também ética e política), em suas ações, deve reconhecer que cada indivíduo carrega experiências e saberes, que precisam ser reconhecidos, valorizados e trazidos para a biblioteca e do que ela pode oferecer para a própria comunidade.

Enquanto práticas realizadas fora do ambiente escolar tradicional, portanto, não formal, é aquela entendida como “[...] o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferencialmente concebidas em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (TRILLA, 2008, p. 42), mas nem por isso menos importante e necessária na constituição dos seres humanos. Esse tipo de educação pode atuar em diferentes âmbitos e públicos, como relacionado: ao mundo do trabalho; ao lazer e à cultura; a partir da educação social ou, ainda, no próprio ambiente escolar, em ações como de extraclasse.

A Educação não formal no contexto das bibliotecas comunitárias se enquadra no âmbito do lazer e da cultura, especialmente por meio do acesso à leitura e à informação. Pode contribuir conforme o público para a educação formal e, também, no âmbito da educação social, por, comumente, se localizarem em áreas carentes e com marcas de diferentes conflitos sociais, como a violência urbana e/ou doméstica, por exemplo.

Sendo assim, compreendemos que as bibliotecas comunitárias podem e devem ser espaços que articulem e onde a Educação não formal e a Educação popular se inter-relacionam, e atuam a partir de práticas que con-

siderem os interesses e as experiências da comunidade, no que e como será ofertado.

Para compreender as ações via Educação popular, tomamos em Brandão (2006) suas principais características: 1) é um campo teórico e prático que vincula educação e cultura ao trabalho político popular, no qual o diálogo é a ferramenta para a transformação social; 2) constitui-se uma educação com o objetivo libertador, a partir do trabalho do/com o povo; 3) oferta a instrumentalização política aos seus participantes, desenvolvendo a conscientização de seus papéis sociais e a relação entre educadores e educandos; e 4) costumam ser ações que não se realizam somente em alguns momentos ou em determinados espaços, mas focalizam situações e práticas do cotidiano de quem participa de suas ações, podendo se estender por longos períodos e enquanto se fizer necessário, dentro de um determinado contexto.

Dada a criação e organização dessas bibliotecas pelo povo e não para ele, temos que, na Educação Popular, as “[...] ações ocorrem em espaços que valorizem o ser humano como um sujeito social capaz de desenvolver-se e garantir sua própria cidadania” (PAULA; MACHADO, 2009, p. 233). A conscientização e a libertação, base do pensamento freireano, encontra terreno fértil para fortificar a comunidade e contribuir com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as bibliotecas comunitárias e suas práticas, tendo por base a Educação não formal e a Educação popular, reforço a partir de Castrillón (2018, p. 9) a motivação para a criação de tais espaços, locais e pessoas onde:

A exclusão começa por gerar nas populações excluídas a ideia de que alguns bens culturais não lhes pertencem, que não são necessários para elas, que são supérfluos e que somente poucos têm direito a eles

Como se não tivessem ou merecessem os mesmos direitos de quem reside no centro da cidade ou possuem mais recursos financeiros, por exemplo. A autora vai além ao pontuar que esse tipo de situação “[...] termina por gerar um convencimento de que ler e escrever não faz sentido para elas e, portanto, não são objetos de interesse, de desejo” (CASTRILLÓN, 2018, p. 9), como uma forma de ruir e slienciar não apenas o presente, mas também o futuro e os sonhos.

Como ambiente, onde diferentes práticas educativas podem ser realizadas e para públicos também diversos, as bibliotecas comunitárias se potencializam ao vincularem educação, política e cultura, em processos de resistência frentes às exclusões e injustiças sociais que costumam, muitas vezes, enfrentar de forma histórica, feroz e persistente. A própria criação dessas bibliotecas já se coloca como uma necessidade de acesso à leitura e à informação, que não foi atendida na totalidade ou em parte pelo Poder Público que, normalmente, privilegia o centro e não as margens, ou seja, as áreas periféricas – não apenas os territórios, mas também as pessoas que neles residem.

Esse sentido de exclusão pode ser potencializador para que ações sejam realizadas, como a união dos moradores (mesmo que uma parte deles inicialmente), na busca de se permitirem ter direitos e promoverem a si aquilo que o Estado, muitas vezes, negligencia, apesar de ser sua obrigação: a equidade e a oferta de oportunidades para todos. Por isso, as bibliotecas comunitárias “[...] surgem como resultado de movimentos sociais no nível local da comunidade para reivindicar seus direitos de cidadania cultural” (VIEIRA, 2007, p. 82), a partir do engajamento e da participação popular, no âmbito de seus territórios.

Considerando as práticas educativas e culturais desenvolvidas, as bibliotecas comunitárias se configuram como ambientes para manifestações de resistências, enfrentamentos e lutas em busca de equidade, justiça

social e cidadania. Porém, não são somente as ações em si que fazem da biblioteca comunitária um espaço vivo, pois sua própria existência serve para o enraizamento comunitário e o reconhecimento das pessoas enquanto grupo. Podem contribuir para a abertura e efetivação do diálogo do e entre o grupo, para questões que dizem respeito a ele, e que se refletem na sociedade em que está inserido.

Referências

BIBLIOTECA PÚBLICA: princípios e diretrizes. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura popular. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 103-107.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados 2021**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica de 2020**: resumo técnico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CASTRILLÓN, Silvia. A biblioteca comunitária: uma oportunidade (prefácio). *In*: FERNANDEZ, Cida; MACHADO, Elisa Campos; ROSA, Ester. **O Brasil que lê**: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores. Olinda: CCLF; Brasil: RNBC, 2018. p. 8-11.

FERNANDEZ, Cida; MACHADO, Elisa Campos; ROSA, Ester. **O Brasil que lê**: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores. Olinda: CCLF; Brasil: RNBC, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOROSITO LÓPEZ, Antonio Gorosito. **La biblioteca centro del que-hacer comunitario**. Serie Bibliotecología y Gestión de Información, Santiago/Chile, n. 49, out, 2009. Disponível em: http://eprints.rclis.org/13533/1/Serie_N%C2%BA_49_Octubre_N%C2%B02009_-_Gorosito.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

GUEDES, Roger de Miranda. Bibliotecas comunitárias e espaços públicos de informação. *In*: MOURA, Maria Aparecida (org.). **Cultura informacional e liderança comunitária: concepções e práticas**. Belo Horizonte: Porex/UFMG, 2011. p. 75-79.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MACHADO, Elisa Campos. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. 2008. 184 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-07012009-172507/pt-br.php>. Acesso em: 14 set. 2022.

MACHADO, Elisa Campos. Uma discussão acerca do conceito de Biblioteca Comunitária. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 80-94, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1976>. Acesso em: 12 set. 2022.

MANIFESTO IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas. 1994. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a17.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 5. ed. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2012.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS. Informações das bibliotecas públicas, 2019. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/bibliotecaspublicas/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

VIEIRA, Heloisa Maria. **Bibliotecas comunitárias em Belo Horizonte**: atores em cena. 2007. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECID-79CNHN>. Acesso em: 14 set. 2022.

João Paulo Borges da Silveira

Professor na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Bibliotecário na Fundação Universidade de Rio Grande (FURG). Doutor em Educação pela UCS. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Especialista em Gestão em Arquivos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM). Graduado em Biblioteconomia pela FURG e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter).

<http://lattes.cnpq.br/7332086882653591>

<https://orcid.org/0000-0002-1144-784X>

E-mail: jpbsilveira@ucs.br

Flávia Brocchetto Ramos

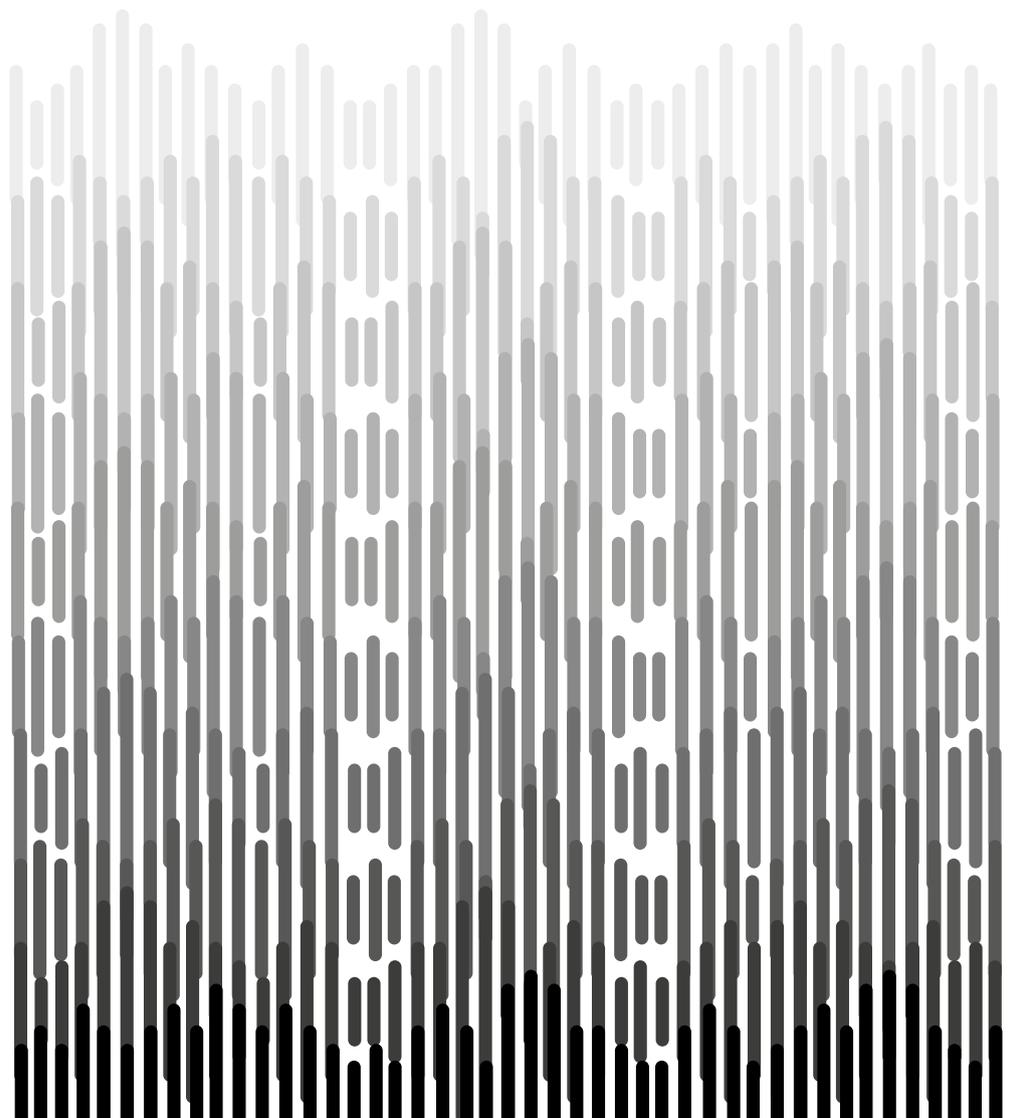
Professora adjunta I na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora e Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS). Especialista em Literatura brasileira pela PUCRS. Graduada em Letras e Biblioteconomia pela UCS. Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (/UFMG) e atuou como pesquisadora sênior na Universidade de Lisboa. Na docência, atuou na Educação Básica na rede pública e é docente em nível

de graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação e Doutorado em Letras). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), no biênio 2017 a 2019.

<http://lattes.cnpq.br/1742135960263892>

<https://orcid.org/0000-0002-1488-0534>

E-mail: fbramos@ucs.br



O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)⁶

*Márcio Filipe Crippa
Andréia Morés*

PARA INÍCIO DE CONVERSA... INTRODUÇÃO

O processo educativo gera a possibilidade de estruturar a mudança de mundo. E, por conta disso, sabendo que a experiência de cada um infere na sociedade atual, propomos aprofundar nossos estudos sobre a avaliação das aprendizagens. Ao longo de todo o processo educativo, sendo na educação básica ou superior, a avaliação das aprendizagens gera muitas experiências, às vezes positivas, outras negativas. E, pensando nisso, e na possibilidade de estruturar um processo de avaliação das aprendizagens, que viabilize experiências positivas, junto com o desenvolvimento de um estudante criativo, crítico e autônomo, escolhemos esta temática.

Desta forma, o processo de avaliação das aprendizagens é um tema muito debatido entre estudiosos e pesquisadores da área da educação, por culminar na análise das aprendizagens alcançadas pelos estudantes, ao longo do processo educativo. Tendo em vista essa perspectiva, este capítulo expõe alguns resultados reverberados pela dissertação intitulada: “O processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul”, que teve o objetivo de responder ao seguinte questionamento: Como vêm sendo desenvolvidos os processos da avaliação das

⁶ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “O processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul”, com a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

aprendizagens, no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade de Caxias do Sul?

Em relação à avaliação das aprendizagens, destaca-se a importância de considerar as diferentes formas de aprender, através de diferentes instrumentos e situações. O processo de avaliação da aprendizagem tem como objetivo fazer uma análise da aprendizagem que o estudante construiu, fornecendo subsídios para o (re) planejamento da ação docente. Além disso, destaca-se a importância de considerar o processo de avaliação das aprendizagens de forma contínua, ou seja, ocorrendo ao longo de todo o período letivo.

Com vistas a responder ao questionamento proposto e pautando-se na concepção de avaliação apresentada, esta escrita apresentará um recorte da dissertação original, tendo em vista a composição deste texto. Desta forma, este capítulo apresentará um quadro teórico sobre a avaliação da aprendizagem na educação superior, por meio de revisão bibliográfica e do encontro das convergências sobre a avaliação da aprendizagem proposta pelos documentos institucionais e os depoimentos dos professores frente ao processo de avaliação formativa. Desta forma, este capítulo procura apresentar os principais tópicos relacionados ao processo de pesquisa realizado, para atingir os objetivos propostos pelo estudo indicado.

APROFUNDANDO A CONVERSA... O REFERENCIAL TEÓRICO

O processo educativo possui diferentes concepções e abordagens. Observando essa característica, destaca-se a importância da identificação da visão de educação pela qual este estudo se orientou. Delors (1998), por meio do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ressalta que a educação representa uma experiência social, em que o ser

humano se descobre, através das relações com o outro. Para que o conhecimento oriundo dessas relações seja significativo e permeado por um processo de ensino e aprendizagem construtivo, o referido autor destaca quatro pilares do conhecimento. Estes pilares representam competências importantes para o processo de construção do conhecimento, direcionando a maneira de ensino e aprendizagem a uma perspectiva colaborativa, construtiva e autônoma.

São eles: a) aprender a conhecer: representa a possibilidade de o estudante ser autônomo na busca por conhecimento, aprendendo de si e por si, ou seja, “aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 1998, p. 92); b) aprender a fazer: representa o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a aplicação prática do que foi apreendido, ou seja, “[...] aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho” (DELORS, 1998, p. 101-102); c) aprender a ser: representa a mescla da autonomia e experiência de mundo, traduzindo competências relacionadas à sua profissão, ou seja, “[...] para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (DELORS, 1998, p. 102); e d) aprender a viver juntos: representa o processo de relação de si para si e com o próximo, em sociedade, ou seja, “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 1998, p. 102).

Estes pilares, em consonância, procuram promover a autonomia do estudante frente ao processo método educativo, às ações da sua profissão e ao convívio em sociedade. Desta forma, a maneira de ensino, aprendizagem e avaliação pode se relacionar com esta concepção, viabilizando o conhecimento de forma a considerar o processo histórico da constituição do sujeito. Paviani (2014) corrobora esta perspectiva de educação à medida que ela se constitui para a totalidade do sujeito, considerando a experiência do estudante para a definição dos seguimentos de ensino, aprendizagem e avaliação, partindo da contextualização do saber. Assim, para Paviani, educação é

[...] um fenômeno econômico, social, político, cultural e histórico; processo de transformação e de conservação de valores, crenças, hábitos, costumes e ideias dos indivíduos e dos grupos. Educar é mudar e conservar. É renovação e tradição. É uma experiência individual, coletiva e histórica. Por isso, o conceito de educação precisa ser buscado continuamente a partir da realidade social e histórica (2014, p. 63).

Desta forma, percebe-se que a educação é um procedimento em constante construção e modificação, uma vez que, para cada grupo social ela possui uma perspectiva diferenciada. Tanto Delors (1998) quanto Paviani (2014) destacam a importância que o processo educativo tem sobre a vida do ser humano, sendo esta, capaz de alterar o futuro e fornecer as ferramentas para a mudança do seu mundo. Assim, direciona-se o olhar para a definição de estratégias de ensino e aprendizagem, que componha uma conceituação de educação ampla e abrangente, conforme identificado anteriormente. Em consequência, a atividade de avaliação abarca junto nessa definição, uma vez que se compõe de significado e representação.

Junto à definição de educação, evidencia-se como meio para este estudo a educação superior. Destaca-se que se optou pela concepção de Educação Superior, pois se aborda um nível do sistema de educação, que é assim designado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira – (LDB) (Brasil, 1996), identifica oito finalidades específicas que a educação superior possui. Tais finalidades permeiam os campos do humano, científico e tecnológico, pautando-se nas demandas da atualidade e na evolução da humanidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, s/p.).

A partir dos oito objetivos propostos na LDB (BRASIL, 1996), evidencia-se que a educação superior pauta suas ações, a partir da observação do que a sociedade demanda. Assim, planeja suas ações voltando-se aos aspectos profissionais e da pesquisa, traduzindo solidez à tríade pesquisa, ensino e extensão. Desta forma, a educação superior é representada por um conjunto de procedimentos e processos que viabilizam o ensino e a aprendizagem, com vistas à formação profissional e à atuação em sociedade.

Posteriormente à conceituação de educação superior, é necessário estabelecer as características dos processos de ensino e aprendizagem frente ao de avaliação. Desta forma, primeiramente, percebe-se que o ensino e a aprendizagem são indissociáveis, um não existe sem o outro. A partir dessa relação, Paviani (2003, p. 15) identifica que “[...] ensinar consiste em ‘deixar aprender’. [...] entre ensinar e aprender não existe uma passagem nem lógica nem natural. Ensinar não é impor isso ou aquilo. O ato de aprender, no sentido mais elevado, implica escolha, decisão, responsabilidade”. Desta forma, o aprender e o ensinar se complementam, enquanto o primeiro proporciona a construção dos conhecimentos, o segundo direciona o estudante por este percurso.

Em relação ao processo de ensino, Perrenoud (2000) complementa informando dez competências

necessárias para o ensinar. Tais competências não são um fim em si mesmo, nem representam uma visão restritiva (ou coercitiva) da prática docente, mas uma visão ampla do ser professor, através das muitas facetas que esta função requer. Estas competências se relacionam a: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar das atividades de planejamento; informar e envolver a comunidade; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e a administrar sua própria formação contínua. Segundo o referido autor, tais competências são pontos-chave para o papel do professor na atualidade, frente ao processo de ensinar.

Em complementação ao ensinar, Perrenoud (2004) destaca três condições necessárias para que haja a aprendizagem. Novamente, o autor não busca restringir o processo de aprender, mas, sim, agrupar as diferentes situações do cotidiano e traduzi-las em tópicos amplos, visando a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Dentre as condições definidas, encontramos: a) situações não ameaçadoras: quando o estudante se sente confiável e confiante no ambiente em que se encontra, ou seja, “ninguém aprende se tem medo. Medo de bombas ou de atentados, mas também, mais banalmente, medo de ser ridicularizado, humilhado ou agredido” (PERRENOUD, 2004, p. 55); b) situações mobilizadoras: quando o que está sendo estudado possui representatividade, significado e sentido, incluindo o estudante naquela realidade (PERRENOUD, 2004); e c) situações sob medida: quando as atividades propostas são viáveis e condizentes ao nível do estudante, pois, “[...] quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e quando o aluno tem certa disposição para chegar ao fundo, para

relacionar e tirar conclusões [...]” (ZABALA, 2020, p. 32). Considerando a composição proposta por Perrenoud (2004) e Zabala (2020), a aprendizagem é construída a partir das experiências individuais e coletivas, além de interação com seus pares e o conhecimento em questão. Desta forma, a interação do estudante com seus pares, a confiança de que o erro é um criador de novas possibilidades de aprendizagem e o movimento de desenvolvimento do conhecimento, mediante a prática discente, condicionam a construção de uma aprendizagem com qualidade e significativa.

Desta forma, o processo de ensinar e aprender se relacionam de tal forma que uma não existe sem a outra. Além das diferentes perspectivas do ensinar e as condições do aprender, há ainda de se considerar a natureza do conhecimento que está sendo abordado. Ao referir-se à natureza do conhecimento, referimo-nos à tipologia do conhecimento, ou seja, o modo de ensinar e aprender Matemática se difere daquele do Português, por exemplo. Isso não exclui os pontos em comum desses modos de fazer, mas especifica as diferenças que cada tipo do conhecimento requer. Isso é evidenciado porque “a natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares” (ZABALA, 2020, p. 31). Este capítulo não tem o objetivo de especificar a tipologia de cada área do conhecimento, porém, procura traduzir a importância de se levar em conta que conhecimentos oriundos de naturezas diferentes são ensinados, aprendidos e avaliados, também, de formas diferentes.

Complementando o modo de ensinar e aprender, define-se, então, o ato de avaliar. Perrenoud (1999) apresenta uma definição do ato de avaliar como uma crítica ao reducionismo, que se atribui a esse seguimen-

to que é tão complexo e traz inúmeras consequências na vida do estudante. Assim,

[...] avaliar é — cedo ou tarde — criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (PERRENOUD, 1999, p. 9).

A partir dessa visão reducionista do ato de avaliar, o autor revela que a avaliação necessita maior espaço nas discussões pedagógicas, traduzindo o impacto que ela tem sobre a vida do estudante. Junto a essa perspectiva, o mesmo autor revela as duas funções que a atualidade vincula ao ato de avaliar: hierarquização e certificação. Ambas as funções surgem quando o ato de avaliar relaciona-se apenas com a atribuição de valor, no processo de aprendizagem, ou seja, quando o objetivo é atribuir uma nota, um conceito, uma nomenclatura final para aquilo que o estudante apresentou em um trabalho, prova, exame. Ou seja, quando não há uma ação docente frente aos resultados apresentados, não há um movimento de superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes nos momentos avaliativos, desconsiderando as muitas variáveis subjetivas, que se atrelam ao de avaliação das aprendizagens. Neste ponto, existe uma ressalva que Perrenoud (1999) retoma e reforça em todo momento: é preciso ter cuidado para que o ato de avaliar não tenha um fim em si mesmo, ou seja, não se avalie apenas por avaliar, para cumprir uma função da instituição, mas, sim, que o processo de avaliação seja utilizado como estratégia de ensino, a partir do (re) planejamento docente.

A função hierarquizadora relaciona-se com a importância vinculada à categorização, classificação e comparação entre os estudantes, a partir dos resultados que alcançam nas avaliações. Isso ocorre porque “a avaliação é tradicionalmente associada [...] à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Esse movimento de hierarquização procura indicar os melhores estudantes, traduzindo um sentimento de fracasso, derrota e incompetência aos demais. Existe a necessidade de cuidado nesse processo, pois a educação não é uma competição, em que os primeiros colocados são beneficiados, e os demais, punidos. Cabe destacar, também, que cada pessoa possui aptidão em diferentes habilidades, assim, observando a concepção do todo, é insustentável manter um processo que vangloria o estudante na sua melhor habilidade e o desmotiva na habilidade que menos se aproxima do seu perfil.

A função certificadora procura atestar a capacidade do estudante, em relação ao currículo do curso, ou seja, “a outra função tradicional da avaliação é certificar aquisições em relação a terceiros. Um diploma garante aos empregadores em potencial que seu portador recebeu uma formação, o que permite contratá-lo sem fazer com que preste novos exames” (PERRENOUD, 1999, p. 13). A certificação pela certificação não fornece garantias de aprendizado, pois muitas variáveis influenciam esse processo de construção do conhecimento. Assim como destacado anteriormente, o ser humano possui habilidades diferentes para cada atividade que é proposta, então, torna-se um processo coercitivo não observar o todo, nas diferentes e específicas habilidades individuais.

Seguindo na mesma linha de pensamento proposta por Perrenoud (1999), Sacristán (2011) apresenta uma perspectiva do ato de avaliar atual (visão redu-

cionista), que promove mais pontos negativos do que positivos. Entretanto, junto a isso, indica-se a superação da lógica de julgamento de valor, para a lógica do (re) planejamento da ação docente, com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Assim, segundo este autor,

avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (SACRISTÁN, 2011, p. 292).

Através das perspectivas apresentadas do ato de avaliar e retomando as visões defendidas por Zabala (1998), Perrenoud (1999) e Sacristán (2011), é unânime o apontamento de que existe, atualmente, um apego à avaliação tradicional. Por avaliação tradicional entende-se a classificação dos estudantes frente ao processo de construção do conhecimento, o incentivo à competição, o apego à importância da memorização e a repetição de conteúdos em provas e exames. Desta forma, percebe-se que existem inúmeras concepções para o ato de avaliar, que se delinearão conforme a concepção de educação, que cada instituição possui. Entretanto, deve ficar evidente que “[...] a avaliação deve estar a serviço de quem aprende e, ao fazê-lo, simultaneamente estará a serviço de quem ensina. Os dois serão os beneficiados diretos da ação pedagógica” (SACRISTÁN et al., 2015, p. 232). Observando tal cenário, converge-se a necessidade de superação da lógica tradicional da avaliação, com vistas a uma concepção mais ampla da atividade de ensino e aprendizagem. Essa concepção mais ampla tem a necessidade de reforçar a importância de conceber o todo,

relacionando o planejamento, a construção, o desenvolvimento da avaliação, além da tratativa dos resultados alcançados pelos estudantes, ao longo de todo o modo de aprendizagem.

Corroborando as concepções apresentadas, surge a avaliação formativa para elucidar e esclarecer o ato de avaliar, como mais próximo às realidades que se apresentam. Tauchen e Borges (2021) destacam que a avaliação formativa tem base na própria ação do estudante, no movimento que os sujeitos do decurso educativo (professor e estudante) constroem para a obtenção do conhecimento significativo. Com isso,

[...] a lógica formativa ganhou importância. [...] A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas. [...] A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor [...] (PERRENOUD, 1999, p. 18).

A partir da visão apresentada, destaca-se que a avaliação formativa se compreende por um modo contínuo e sistemático, que traduz significado ao processo de ensino e aprendizagem ao longo de todo o seguimento educativo. Zabala (1998), em concordância com Perrenoud (1999), destaca que a avaliação formativa tem o objetivo de informar os sujeitos da atividade educativa, possibilitando a tomada de decisão frente aos cenários que se apresentam, com vistas a traçar estratégias de superação das dificuldades. A avaliação formativa converge aos quatro pilares educacionais proposto por

Delors (1998) e subsidia a formação de um sujeito autônomo, crítico e autorregulador das aprendizagens.

Observando a importância que a avaliação formativa possui no de ensino e aprendizagem, juntamente ao estudo realizado, a *Figura 1 – Concepção da avaliação formativa*, apresenta uma visão ampla do processo de avaliação que é defendido e proposto. A Figura 1 procura demonstrar a importância que essa concepção da avaliação tem na vida do estudante, considerando a construção do conhecimento como um todo, a diferentes realidades.

Figura 1 – Concepção da avaliação formativa



Fonte: Crippa (2022).

A partir da Figura 1, ressalta-se que a avaliação formativa viabiliza o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, considerando as experiências de mundo que ele possui. Realizando esse movimento, esta concepção de avaliação tem como objetivo o acompanhamento, a orientação e o subsídio à construção do conhecimento de forma significativa. O professor torna-se um mediador das situações de aprendizagem, visando o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a ação profissional e em sociedade. Nesta concepção da avaliação, o professor estará em um

constante estado de planejamento e replanejamento da sua ação, uma vez que o ato de avaliar ocorrerá de forma constante, não somente no final do período de letivo, com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Desta forma, o professor também desenvolverá no estudante a habilidade de autorregulação das aprendizagens, incentivando a autonomia discente frente ao de construção do conhecimento.

A avaliação formativa tem como um dos seus pilares a autorregulação das aprendizagens. Por autorregulação entende-se a importância de “[...] reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (PERRENOUD, 1999, p. 97). Esse movimento proporciona a autonomia do estudante frente ao processo educativo e corrobora os quatro pilares de Delors (1998). Neste processo, o professor passa a ser um orientador, uma figura que guiará o estudante na busca por conhecimento, deixando de ser o detentor único do saber. Entretanto, ressalta-se que, para o modo de autorregulação das aprendizagens surtir efeitos positivos na vida do estudante, é necessário um método de comunicação eficaz, pautado pelo *feedback*. Por *feedback* compreende-se o fornecimento de uma resposta para uma determinada situação de aprendizagem, de forma detalhada e bem-construída, de tal maneira que o receptor tenha condições de visitar suas construções e melhorar os pontos defasados.

Concomitantemente ao método de autorregulação das aprendizagens, Perrenoud (1999) destaca a importância de promover um decurso de ensino e aprendizagem, através de habilidades e competências. Entende-se por competência “[...] o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais” (PERRENOUD, 2013, p. 45). Novamente, nos aproximamos da habilidade do saber-fazer e do aprender a aprender, proposta por Delors

(1998). Esse movimento impacta fortemente os currículos atuais, pois são pautados pela centralização do conhecimento em conteúdos e no mecanismo de controle pela avaliação. A partir da concepção formativa de avaliação, é possível estruturar a ação educativa de tal forma a conceber o estudante na sua totalidade, frente às suas diferentes habilidades.

Desta forma, constituiu-se o arcabouço teórico resumido referente ao estudo da respectiva pesquisa de mestrado. E, observando tal construção, percebem-se os benefícios que a avaliação formativa pode proporcionar aos estudantes. Frente às demandas da sociedade atual, a avaliação formativa impera pela sua flexibilidade em relação aos processos de ensino e aprendizagem, além de guiar o estudante na superação das suas dificuldades. Objetivando isso, em seguida serão apresentados: as características metodológicas da pesquisa realizada, além dos principais resultados oriundos das entrevistas com os sujeitos participantes e a análise dos documentos institucionais (PPI e PPC).

PRATICANDO A CONVERSA... O PROCESSO METODOLÓGICO E OS RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa realizada delineou-se a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que possibilitou uma construção flexível, reflexiva e passível de novas possibilidades. Lakatos (2017) destaca que a abordagem qualitativa permite a inserção do pesquisador na realidade dos sujeitos participantes da pesquisa e, a partir da interação com estes, compreende detalhadamente os fatos que se sucedem. Junto ao delineamento qualitativo, a pesquisa orientou-se de maneira exploratória, pois permitiu uma aproximação com a realidade de pesquisa. Considerando essas características, o processo de pesquisa se deu, através de três etapas, sendo elas: a) fase exploratória: construção do projeto de pesquisa; b) trabalho de campo: realização da prática empírica; e c) análise e tratamento do material: interpretar e

compreender os dados reverberados pelo trabalho de campo. Neste capítulo, é apresentado um recorte frente aos resultados obtidos na dissertação original. Neste recorte, são considerados os pontos que mais reverberaram das falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para gerar os dados necessários para a análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores atuantes no programa de Licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e analisados os documentos institucionais, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática da UCS. Em relação aos sujeitos participantes das entrevistas, participaram quatro professoras do referido curso. As entrevistas foram gravadas via aplicativo *Google Meet* e, posteriormente, transcritas, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O acesso às documentações institucionais foi autorizado, mediante o Termo de Anuência Institucional (TAI). Considerando isso, os sujeitos participantes foram professores atuantes no programa de Licenciatura em Matemática da UCS. No total, participaram das entrevistas quatro professoras, com mais de quinze anos de vínculo com a Instituição de ensino. Em relação à formação destas professoras, possuem formação base em Licenciatura Plena em Matemática, e mestrado. Destas, duas têm doutorado. Com isso, observa-se que o quadro docente do referido curso preza pela qualificação profissional e estrutura o corpo docente, a partir das experiências que podem fomentar aos estudantes. Neste capítulo, as professoras serão identificadas com as quatro primeiras letras do alfabeto: A, B, C e D.

A partir da constituição dos dados de pesquisa, ou seja, do *corpus* de pesquisa, se deu início à análise dos dados, que ocorreu a partir dos pressupostos de Moraes e Galiazzi (2016), por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Esta análise iniciou pelo processo de unitarização, que compreende o “[...] processo de desmontagem

ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 40). Assim, a transcrição das entrevistas e a documentação institucional foram separadas em partes, conforme a aproximação com as temáticas que foram reverberando. Esse processo ocorreu de forma cíclica, ou seja, a partir da leitura e releitura do *corpus* da pesquisa. A partir da aproximação das temáticas, foram-se estabelecendo unidades de sentido, a partir de nomenclaturas genéricas atribuídas.

Posteriormente, partiu-se para a segunda etapa da ATD, representada pela categorização, que considera a aproximação das unidades de sentido que reverberaram da etapa de unitarização. Esta etapa se converge à estruturação dos resultados da pesquisa. O processo de categorização iniciou com um total de dez categorias e subcategorias iniciais. Destas, serão apresentadas e detalhadas somente quatro: a) a natureza do conhecimento (lógico-dedutivo); b) o Trabalho Discente Efetivo (TDE); c) a/o prova/exame; e d) os instrumentos avaliativos diversificados, conforme o conteúdo abordado. Considerando este ponto da pesquisa, partiu-se para a última etapa da ATD, representada pelo metatexto, ou seja, “[...] todo o processo de Análise Textual Discursiva volta-se à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização, constrói-se a estrutura básica do metatexto. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as intuições e compreensões atingidas” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 54). Desta forma, os resultados da pesquisa tomaram “endossamento” e encontram-se brevemente descritos a seguir.

O primeiro resultado proveniente da pesquisa abordou as possibilidades da avaliação formativa no curso de Licenciatura em Matemática. Este resultado aborda a natureza do conhecimento matemático lógico-dedu-

tivo, a importância no planejamento dos instrumentos avaliativos e o TDE. O primeiro ponto a ser elencado refere-se à natureza do conhecimento lógico-dedutivo, uma vez que o curso de Licenciatura em Matemática alicerça-se nessa concepção do conhecimento. A partir disso, destaca-se que o ensino da Matemática considera o desenvolvimento da aprendizagem, pautando-se em “[...] procedimentos gerais aprendidos no ‘espaço de Matemática’ possam ser aplicados e transferidos, em um contexto globalizador, às demais áreas, ou a situações pessoais extra-escolares” (ZABALA, 2015, p. 167). Desta forma, a natureza do conhecimento matemático possui diferenças importantes para o planejamento docente sobre a avaliação das aprendizagens, bem como a definição dos instrumentos avaliativos que serão realizados. A partir da diferenciação da natureza do conhecimento, evidencia-se que há disciplinas em que as competências e habilidades se voltam para a observação de dados, manipulação de informação, demonstração de fatos já comprovados, realização de cálculos de problematizações cotidianas, além da interpretação dos resultados alcançados. Considerando essas especificidades, os professores B e D relatam:

[...] Eu acho que às vezes a gente acaba separando as disciplinas, aquelas que eu preciso analisar os exercícios que eles fazem, seja num trabalho, ou uma avaliação mais formal, aquela que chamamos de “prova”, que sim, a gente ainda faz e aquela disciplina que permite discussão, seminário, mais formativa; que eu posso fazer um diário de aprendizagem; que eu posso trabalhar com um documento que eles vão trabalhando juntos, que eles vão fazendo planejamento (PROFESSOR B).

[...] porque a gente trabalha com disciplinas que são formativas, por exemplo, assim, as disciplinas de fundamentos I, II, III, IV e V. Essas disciplinas [...] vão trabalhando conteúdos de Ensino Fundamental e Médio

de Matemática. Então, elas trabalham bem menos provas e mais conteúdos pedagógicos mesmo, como trabalhar. E são feitos trabalhos [...] (PROFESSOR D).

Entretanto, percebeu-se, pela fala dos sujeitos participantes, que ainda há uma diferenciação entre as disciplinas de cunho específico e de formação pedagógica, quando as primeiras restringiriam o processo de avaliação formativa, e as segundas forneceria maior liberdade de criação. Esse pensamento torna-se coercitivo a ponto de que, em disciplinas de cunho específico, não haveria a possibilidade de criar estratégias de ensino e aprendizagem que considerem o processo de avaliação contínuo. Desta forma, reforça-se a necessidade de superação dessa lógica de separação dos conhecimentos, pois, independentemente da natureza do conhecimento, é importante que se desenvolvam atividades pautadas na criatividade, criticidade e autonomia. Perrenoud (1999, p. 109) destaca que esse movimento de superação procura “[...] inventar regulações adaptadas às novas pedagogias, a seus objetivos e a suas teorias de aprendizagem, em vez de fazer essas pedagogias regredirem para que se ajustem ao molde clássico ensino-testes-remediações”. Compreendendo e compartilhando essa concepção proposta por Perrenoud (1999), o PPI (UCS, 2017a) e o PPC (UCS, 2017b) institucionalizam que

[...] a avaliação será um dos elementos utilizados no processo formativo, como recurso, para regular ações pedagógicas e, nesse sentido, os resultados obtidos fornecem elementos para a reestruturação das práticas pedagógicas e para que o estudante possa autorregular seu processo de aprendizagem. Assim, o professor obtém dados para redimensionar sua conduta e para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem do estudante. O estudante, sob o ponto de vista metacognitivo, é incentivado a observar seu processo de

aprendizagem, conhecendo-o e responsabilizando-se por sua formação, por meio de diferentes estratégias e comprometendo-se com seu desenvolvimento acadêmico, profissional, pessoal e social. Sob esse princípio metodológico, o processo de avaliação é contínuo e sistemático, contribuindo para o desenvolvimento do aprender a aprender como formação continuada (UCS, 2017a, p. 21).

[...] A avaliação deve ser essencialmente formativa, na medida em que cabe à avaliação subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo de ensino e de aprendizagem para sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente. A avaliação, vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico, torna-se fundamental para reformular os métodos e procedimentos e as estratégias de ensino. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ter o caráter classificatório, de simplesmente aferir acúmulo de conhecimentos, para reter ou promover o aluno. Ela passa a ser entendida como processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades dos estudantes para atingirem os objetivos da atividade de que participam (UCS, 2017b, p. 41).

A partir da documentação institucional percebe-se que o processo de avaliação das aprendizagens tem o objetivo de favorecer a definição de novas estratégias para construção do conhecimento. E com isso, “o conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem [...]” (ZABALA, 1998, p. 181). Desta forma, a avaliação formativa procura fornecer subsídios para o redimensionamento da prática pedagógica, mediante os resultados alcançados. Assim, a avaliação formativa configura-se em um processo

retroalimentado pelas conquistas presentes e os caminhos futuros. Considerando esta perspectiva, ganha importância a definição dos instrumentos avaliativos que serão propostos. A partir da fala dos sujeitos de pesquisa, evidenciou-se um movimento para a proposição de instrumentos avaliativos diversificados, propostos em maior escala, ao longo de todo o período letivo.

Considerando a fala dos sujeitos de pesquisa, a orientação dos documentos institucionais e Zabala (2015), destaca-se a importância da seleção dos instrumentos avaliativos, mediante a construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo ao estudante. Assim, figura-se importante a definição de instrumentos que envolvam a capacidade de observação, a manipulação, a demonstração, a aplicação, o cálculo e a interpretação. Corroborando estas perspectivas, surge o TDE para fornecer mais subsídios a essa necessidade. O TDE foi institucionalizado no dia 3 de novembro de 2017, nas disciplinas dos cursos de graduação. A implementação do TDE tem sua base legal na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no Parecer CNE/CES n. 575, de 4 de abril de 2001; no Parecer CNE/CES n. 261, de 9 de novembro de 2006, e na Resolução CNE/CES n. 3, de 2 de julho de 2007. Em linhas gerais, o TDE representa atividades extraclasse, que os alunos realizam por meio da orientação do professor, devidamente registradas no sistema da instituição, com o objetivo de implementar a carga horária de cada disciplina. Considerando isso, os professores A, B e D são enfáticos e relatam:

[...] Já implantei várias coisas diferentes, e o que ajudou bastante foi a questão dos TDEs, de poder, nos TDEs, fazer coisas diferentes. Então, eu fiz, por exemplo, diários de aprendizagem, uma disciplina bem-abstrata, que é uma disciplina de quinto semestre; já apliquei diários de aprendizagem, desde o início do semestre. Autoavaliação. Já fiz também TDEs, onde os alunos tinham que criar avaliações, como

se eles tivessem uma turma fictícia, por exemplo, para fundamentos III [...] (PROFESSOR A).

[...] Tu sabes que o que acho que contribuiu bastante para a gente começar a mexer nessas três provas, em média harmônica; estou falando nas disciplinas de Matemática no geral, os TDEs. [...] No currículo novo,⁷ a gente tem uma parte da carga horária que é atividade a distância, devidamente registrada [...] agora esse trabalho discente efetivo, que ele está institucionalizado e ele é registrado na planilha de conteúdos, o aluno deu uma importância maior para aquela atividade extraclasse [...] No currículo novo, a gente tem essas possibilidades, ou nessas disciplinas de fundamentos ou nas disciplinas a gente tem duas metodologias para o ensino da Matemática, que discutem um pouco isso também. Aí a gente está totalmente livre para pensar em outros formatos [...] (PROFESSOR B).

[...] A gente faz um processo em que eles trabalham hoje no modelo da Universidade, tem os TDEs e as provas. Os TDEs são voltados à área pedagógica de cada uma das disciplinas, o que envolve de forma pedagógica nas disciplinas, e depois a parte da prova, é prova de conteúdo. Os TDEs vão mais para o lado pedagógico, mais o lado como trabalhar os assuntos, a relação entre esses assuntos que eles veem na graduação com os assuntos que eles vão trabalhar depois na escola (PROFESSOR D).

A partir da criação do TDE, o professor angariou um espaço complementar para a proposição de atividades diversificadas, qualificando o processo de aprendizagem do estudante. Junto a isso, atrela-se o processo de avaliação das aprendizagens, que pode e deve ser pautado

⁷ O professor B indica a implementação do TDE no currículo novo, em vigência atualmente. Porém, por não haver a documentação publicada pela instituição, em consequência de estar em constante desenvolvimento e aprimoramento, o PPC analisado refere-se ao período anterior ao atual.

por todos esses espaços de aprendizagem, uma vez que se produz conhecimento. Esse movimento de mudança, com a implementação do TDE, forneceu espaço para o redimensionamento da prática pedagógica, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades para além da realização de provas/exames. Justamente ao contrário, esse recurso viabiliza o desenvolvimento de competências e habilidades para a ação docente, autonomia, pensamento crítico e autorregulação das aprendizagens.

Em relação aos primeiros resultados apresentados, evidencia-se que o curso de Licenciatura em Matemática está desenvolvendo um processo de avaliação formativa ainda inicial. A partir de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, no referido curso, será possível desenvolver essa concepção de avaliação na sua totalidade. Destaca-se esse achado, a partir das contribuições de Perrenoud (1999), quando afirma que a avaliação formativa não deve ocorrer de forma isolada, no final de um período letivo ou de conteúdo, de forma descontextualizada. Ao contrário, a avaliação das aprendizagens precisa ser visualizada na sua compreensão do todo, como um momento para o estudante se debruçar sobre o objeto de aprendizagem e construir novos conhecimentos a partir disso. Junto a isso, destaca-se a necessidade de abandonar a concepção “hierarquizadora” e “certificadora” da avaliação, vinculando espaços de construção de conhecimentos críticos e criativos, sem medo do julgamento ou de juízo de valor punitivo.

Os próximos resultados deste estudo referem-se à realização de provas, no curso de Licenciatura em Matemática, ou seja, o apego à prova e a importância na diversificação dos instrumentos avaliativos. Considerando a prova como principal análise deste tópico, destaca-se que ela representa o ponto mais crítico do processo de avaliação das aprendizagens. Isso ocorre porque para muitos autores (LUCKESI, 1996; PERRENOUD, 1999; SACRISTÁN *et al.*, 2015; ZABALA, 2015), a

prova é sinônimo de uma avaliação tradicional, baseada na memorização e a repetição de conteúdos. Para estes autores, a superação da prova representa um espaço para a inserção da lógica formativa.

A prova precisa ser proposta com certo cuidado, no processo de avaliação das aprendizagens, justamente por padronizar um processo que precisa ser flexível e diversificado. Para que isso ocorra, é importante que a prova não seja considerada como único e maior instrumento proposto, para que outras atividades pautadas no criar, conectar, sintetizar, relacionar e criticar tenham espaço nesse processo. Esse movimento de inclusão de outras perspectivas de instrumentos avaliativos fornece subsídios para os estudantes, que serão futuros professores da educação básica para pensar a avaliação além da medição e quantificação, proporcionando o conhecimento sobre a linguagem matemática e como ela pode explicar os acontecimentos da sociedade.

Desta forma, a prova escrita não pode ter um fim em si mesmo, ou seja, avaliar por avaliar, sem ter um objetivo plausível para um processo de ensino e aprendizagem formativos. Por isso, Perrenoud (1999) ressalta a superação da lógica tradicional da avaliação, quando ela é vista como uma forma de atribuição de nota, e a definição da aprovação/reprovação do estudante. Junto a essa superação, destaca-se, também, a necessidade de utilizar o resultado dos estudantes nas avaliações, para promover o (re)planejamento da ação docente, a partir de estratégias que viabilizem um processo de revisitação dos assuntos defasados. Em linhas gerais, para que a prova não seja considerada imprópria para o desenvolvimento da avaliação formativa, requer-se a convergência a três perspectivas: a) a prova não deve ser um instrumento de avaliação único e, somente no final do período letivo ou de conteúdo; b) a prova não deve ter o maior instrumento avaliativo do planejamento docente; e c) a partir dos resultados alcançados nas provas, o professor precisa realizar novas ações, de

preferência individualizadas, com vistas a superar as lacunas de aprendizagem verificadas. Considerando essa perspectiva, o professor B declara:

[...] Eu acho que a prova tem que ser o ponto de partida para algumas coisas. Mas esse ponto de partida para algumas coisas são processos do aluno, eu vou orientar, mas ele tem que comprar essa ideia. [...] Quando a gente fala em prova, eu acho que a prova que dá uma ideia, assim de acumular alguns conceitos, ela é mais interessante nesse sentido. Porque eu preciso resolver essas coisas que eu não entendi agora, para poder seguir, e depois eu tenho a chance de mostrar de novo que eu consegui superar essa encrenca. [...] Eu acho que a palavra prova vem carregada de tensão e coisa. É só eu dizer para eles assim: é uma atividade avaliativa, parece que já tirou aquela nuvenzinha da cabeça deles. Mas é um momento de sentar-se, tu e o teu caderno, te entender com as tuas coisas, ver se eu consigo pegar aquele raciocínio e replicar aqui, ou trazer o que é importante para resolver esse problema. Esse momento tem que ter, é verdade. Só que não pode parar ali (PROFESSOR B).

Em consonância à superação das provas, o curso de Licenciatura em Matemática pode fazer uso de diversos instrumentos de avaliação que reverberam resultados positivos. Dentre esses instrumentos avaliativos, destacam-se o uso de jogos, brincadeiras, projetos, enquetes, quiz. Por vezes, essa perspectiva mais lúdica é impedida de ser visualizada pelo “pré-conceito” desta área de conhecimento se reduzir somente a cálculos, sem espaço para criatividade e autonomia. Esse movimento é possível, pois, através das falas dos sujeitos participantes, percebe-se que, no estágio supervisionado, realizam-se atividades diversificadas. Isso demonstra a importância de considerar as relações existentes entre avaliação,

ensino e aprendizagem, conforme propõem Sacristán *et al.* (2015) e Zabala (1998). Desta forma, existe um processo de (re)dimensionamento da prática pedagógica que é alcançada a partir da mudança de concepção. Considerando essa possibilidade, o Professor C declara a importância de diversificar as propostas de atividades, para que não dependam, necessariamente, da capacidade de memorização e repetição.

[...] Eu acho que tem que arrumar maneiras diferentes, incluir contextos, incluir jogos, incluir um pouco de tudo sem sobrecarregar uma ou outra metodologia, tem que respeitar o gosto do aluno, tem aluno que gosta, tem aluno que não gosta, então, a gente pode pensar em uma forma diversificada de avaliar, pode até ser em uma mesma avaliação, ela ser em partes (PROFESSOR C).

Desta forma, indica-se ainda um apego à realização das provas no curso de Licenciatura em Matemática. Entretanto, a prova pode ser viabilizada em uma concepção formativa da aprendizagem, desde que não represente o único e maior instrumento avaliativo do planejamento docente, além de definir estratégias de superação, a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes. A partir desse movimento, novas possibilidades surgem e novos instrumentos avaliativos podem ser propostos aos estudantes, com o objetivo de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no curso. Isso proporcionará maior embasamento aos estudantes que serão futuros professores da educação básica, fornecendo subsídios para uma proposta de avaliação diferente da tradicional, em que a criatividade, a criticidade, a autonomia façam parte do planejamento docente.

FINALIZANDO A CONVERSA... CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discorreu sobre os principais achados reverberados pela dissertação intitulada “O processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul”. Desta forma, foi apresentado, resumidamente, o embasamento teórico dos conceitos de educação, educação superior, articulando com avaliação e avaliação formativa, pautando-se em autores como Perrenoud (1999, 2000, 2004, 2013, 2015), Zabala (1998, 2015, 2020) e Sacristán (2011, 2015). O percurso metodológico foi definido em uma abordagem qualitativa e exploratória, uma vez que se propôs investigar como vêm sendo desenvolvidos os processos da avaliação das aprendizagens, no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade de Caxias do Sul.

Desta forma, os resultados alcançados consideram a construção do referencial teórico, o depoimento dos professores e os documentos institucionais (PPI e PPC). Especificamente em relação aos documentos institucionais, evidenciou-se um processo de avaliação das aprendizagens formativa, considerando a construção do conhecimento do estudante ao longo de todo o período letivo, com vistas à superação das lacunas de aprendizagem. Assim, tais documentos revelam a importância de considerar a avaliação das aprendizagens, mediante o (re)planejamento da ação docente, (re) dimensionando os processos de ensino e aprendizagem às realidades que se apresentam. Esse movimento fornecerá subsídios para a estruturação da autorregulação das aprendizagens.

A partir das falas dos sujeitos participantes, percebe-se que a natureza do conhecimento lógico-dedutivo direciona o planejamento docente a atividades que se relacionam à observação de dados, manipulação de

informação, demonstração de fatos já comprovados, realização de cálculos de problematizações cotidianas, além da interpretação dos resultados alcançados. Além disso, reverberou, ainda, a separação das disciplinas de cunho específico, ou seja, voltadas às temáticas da educação matemática, das disciplinas de cunho pedagógico, voltadas para docência. Assim, ganha ênfase a definição de novos e diferentes instrumentos avaliativos, principalmente voltados à habilidade de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, na constituição de um sujeito crítico, criativo e autônomo. Para auxiliar nesse processo, existem os TDEs que fornecem subsídios, mediante a proposição de atividades diversificadas e complementares. Revelou-se um apego muito grande à aplicação de provas/exames no curso de licenciatura em matemática. E diante disso, destacou-se a importância de não considerar a prova como único e maior instrumento avaliativo no planejamento do professor, para que outras atividades pautadas no criar, conectar, sintetizar, relacionar e criticar ganhem espaço nesse processo.

Assim, o referido estudo revelou que o curso de licenciatura em matemática da UCS, encontra-se em um processo de superação para uma avaliação das aprendizagens formativa. O curso encontra-se em superação porque a concepção de avaliação formativa é acolhida, entretanto, existem pontos importantes a serem melhorados. A esses pontos de melhoria, ressalta-se: a) o desapego na aplicação de provas/exames, fornecendo espaço para a descoberta de novos instrumentos avaliativos; b) a não diferenciação entre as disciplinas de cunho específico e pedagógico, uma vez que ambas são importantes para a formação do futuro professor de Matemática, na educação básica; c) a superação da lógica da avaliação tradicional, que tem como objetivo quantificar e classificar os estudantes, a uma lógica formativa, que tem como objetivo orientar e construir o conhecimento, frente às lacunas de aprendizagem que se apresentam.

Assim como há pontos a melhorar, existem pontos positivos, os quais os professores do curso reverberam nas suas falas. Esses pontos positivos aproximam o curso da concepção formativa da aprendizagem. Dentre esses pontos, destaca-se: a) a utilização dos TDEs como espaços para proposições de atividades diversificadas e diferenciadas para a aprendizagem em sala de aula; e b) a diversificação dos instrumentos avaliativos frente às demandas que a sociedade requer, apesar de precisar fornecer maior espaço no planejamento docente para isso.

Desta forma, este estudo apresentou reflexões que emergiram a partir da leitura e construção da referida dissertação, das falas dos sujeitos participantes da pesquisa e dos documentos institucionais (PPI e PPC). Em linhas gerais, os próximos estudos poderiam aprofundar a avaliação da aprendizagem no curso, fornecendo mais subsídios e espaço para os professores pensarem e discutirem a avaliação da aprendizagem, voltando-se à concepção formativa. Estes achados foram importantes para a constituição do pesquisador e espera-se que sejam importantes para a instituição de ensino.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

CRIPPA, Márcio Filipe. **O processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, no curso de licenciatura em matemática da Universidade de Caxias do Sul.** 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul/UCS, Caxias do Sul/RS, 2022.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998 [recurso *online*].

PAVIANI, Jayme. **Ensinar: deixar aprender.** Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

- PAVIANI, Jayme. **Uma introdução à filosofia**. Caxias do Sul: Educs, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** a escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013 [recurso on-line].
- PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2011 [recurso online].
- SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo**. Porto Alegre: ArtMed, 2015 [recurso eletrônico].
- TAUCHEN, Gionara; BORGES, Daniele Simões. Seis teses sobre avaliação no Ensino Superior. *In: FILHO, João Manuel Correia et al. (org.). Saberes e práticas no ensino universitário: guia metodológico*. Luanda: Editora ESPBengo; Centro de Formação Saber, 2021.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). Projeto Pedagógico Institucional. *In: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021*. Caxias do Sul: Fundação Universidade de Caxias do Sul, 2017a [recurso online].
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Caxias do Sul: Coordenação do curso de Licenciatura em Matemática, 2017b [recurso online].
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). Pró-Reitoria Acadêmica. **Instrução Normativa n. 3/2017, de 3 de novembro de 2017**. Dispõe sobre as atividades de trabalho discente efetivo (TDE) nas disciplinas dos cursos de graduação da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul: Pró-Reitoria Acadêmica, 2017c [recurso online].
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 1998 [recurso online].
- ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2. ed. Porto Alegre ArtMed, 2015 [recurso online].

ZABALA, Antoni. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020 [recurso *online*].

Márcio Filipe Crippa

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Com interesse em pesquisa na avaliação da aprendizagem.

<http://lattes.cnpq.br/2158695823227323>

<https://orcid.org/0000-0002-7276-0856>

E-mail: mfcrippa@ucs.br

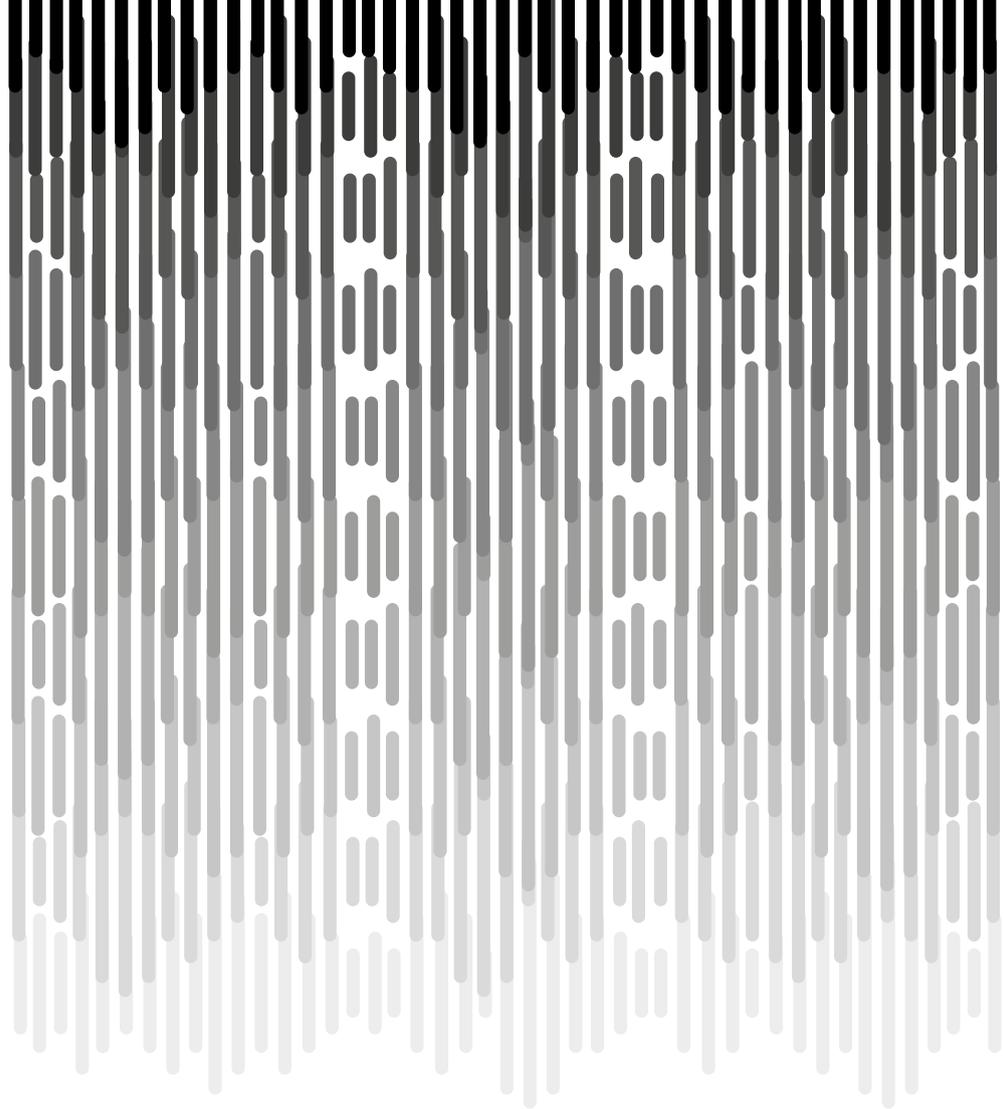
Andréia Morés

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora na Área do Conhecimento de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na linha de pesquisa: processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações e teses relacionadas à Educação, com ênfase em Pedagogia Universitária e Formação de Professores. Atua, principalmente, nos seguintes temas: inovação pedagógica, científica e tecnológica, docência, didática, avaliação e educação a distância.

<http://lattes.cnpq.br/9013852289503690>

<https://orcid.org/0000-0002-6982-0803>

E-mail: anmores@ucs.br



A LEITURA NA CRECHE EM NOVA PRATA-RS⁸

Patricia Marchesini
Flávia Brocchetto Ramos
Rochele Rita Andreazza Maciel

INTRODUÇÃO

Este capítulo se constitui a partir de um recorte de dissertação de mestrado,⁹ desenvolvida nos anos de 2020 e 2021. Ao longo dos escritos, são efetivadas reflexões teóricas acerca da leitura na Educação Infantil, tratados resultados empíricos, construídos a partir de entrevistas e grupos focais com profissionais da Educação e análise dos dados obtidos. O cenário da pesquisa é uma escola de Educação Infantil, situada no Município de Nova Prata – RS, que atende bebês e crianças bem pequenas.¹⁰

As práticas oferecidas aos pequenos da creche têm relação com o respeito à criança, considerando que este indivíduo está descobrindo seu espaço, formando seus valores e sempre em contato com o meio em que está inserido. Sob esse ponto de vista, o trabalho com os pequenos vai além do cuidado, envolve ações que contribuam para a formação integral desse sujeito. Ao mesmo tempo, permitir-lhes o direito de viver a infância com jogos, ludicidade e leituras. As crianças que frequentam a creche iniciam suas descobertas, por meio da manipulação de objetos, interação entre seus pares e

⁸ A dissertação intitulada: “Práticas e ambiências de leitura: reflexões a partir de escola de Educação Infantil em Nova Prata”, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e coorientação da Profa. Dra. Rochele Rita Andreazza Maciel, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

⁹ Investigação aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul conforme Parecer n. 4.395.245.

¹⁰ *Dá-se a denominação de bebês e crianças bem pequenas a partir das nomenclaturas da Base Nacional Comum Curricular.*

jogos; aos poucos o sujeito insere-se de modo afetivo ao mundo que a cerca. Nas palavras de Leontiev:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, sem seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo com um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles (LEONTIEV, 2001, p. 59).

Dentre as formas de estabelecer acesso ao mundo, está a interação com a palavra simbólica encontrada em leituras realizadas desde a primeira infância e em livros de literatura. É a partir do adulto que a criança tem as primeiras leituras, porém, nem sempre é permitido o acesso ao livro físico, para que o pequeno explore pelo medo de “estragar”. No entanto, defende-se, neste estudo, que é de extrema relevância o acesso livre aos livros por esses sujeitos, uma vez que é dessa forma que eles terão vivências literárias e com o universo simbólico. Diante das concepções descritas, a leitura literária contribui para a formação do sujeito desde a tenra idade.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se tratar de leitura para bebês e crianças bem pequenas, a ação assume configurações distintas, se pensadas para pessoas que já leem o código verbal. Diante do exposto, o ler, tratado ao longo da pesquisa, está relacionado à leitura de mundo, e não à leitura da palavra escrita. Além do mais, esses indivíduos requerem um mediador que oportunize os encontros com o lúdico e com o imaginário.

O mundo da leitura pode ser introduzido aos pequenos mesmo sem saber ler graficamente, pois a

interação com livros não depende da leitura propriamente dita. Em sentido amplo, o sentido do ler não é uma prática que “[...] se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11). O mundo exige leitura para ser entendido, a qual não se realiza apenas de letras, mas do contexto em que estamos inseridos. O autor ainda complementa: “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O conceito de “leitura de mundo” pode ser visto como a compreensão do cotidiano e inicia desde a mais tenra idade. E, mesmo ao aprender a ler palavras escritas, a importância de ler o mundo permanece.

Sendo que a infância é a primeira etapa da vida e das primeiras leituras, o que se compreende e se vive acontece em uma fase que ainda não se decifra a palavra escrita. Os pequenos são atentos ao seu entorno e, a partir disso, iniciam suas construções e começam a “ler” o mundo como ele se apresenta, pois, para Freire (2005, p. 71), “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca”. Um sujeito é desafiado por diversas situações do cotidiano, tanto dentro da instituição escolar, quanto fora dela. O enfrentamento dessas adversidades exige muito mais do que ler códigos escritos, mas compreender como os fatos acontecem. Cabe apontar que, entre o material a ser lido pela criança, está a literatura, pois seu material é “[...] o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos” (RAMOS, 2010, p. 21).

Em se tratando de crianças que ainda não sabem ler, surge a figura do mediador para fazer a intermediação com a literatura. Por ser um momento de prazer, brincadeira e emoção, sugere-se a mediação da “leitura em voz alta”, que, de acordo com Bajard (2001), “[...] é partilhável. Ela comunica a emoção e, através desta, o

gosto de ler” (BAJARD, 2001, p. 50). Essa é uma estratégia que sensibilização ao pequeno leitor. A presença de um adulto envolvido com a criança nos momentos de leitura abre possibilidade para tecer laços, cultivar semelhanças, analisar diferenças e inventar hipóteses para que as “janelas” do mundo se abram à imaginação.

Outro aliado à leitura do pequeno sujeito, além de seu mediador, é o livro e a possibilidade que a criança possa tocá-lo. Souza e Giroto (2014, p. 36) explicam que “[...] esse contato inicial, sensorial com o objeto livro desperta na criança uma curiosidade para leitura [...]”. Dessa maneira, ao sentir o livro de onde acontecem histórias e aventuras, aguça a curiosidade e o gosto por um momento de brincadeira e, ao mesmo tempo, de aprendizado. Perpassando a relevância do mediador, além de permitir o acesso a livros literários, é esse adulto que é observado pelo ouvinte em momentos de histórias e contações. A emoção com a qual o mediador lê ou conta é absorvido pelos pequenos, conforme esclarece Reyes:

[...] a voz, a cara e o corpo do adulto são o cenário onde a história que a criança escuta, olha e sente, projeta-se e se atualiza. E enquanto as palavras fluem, a criança sente a vida fluir nessas páginas, nessa voz que conta. E isto a que me refiro ao falar sobre a pedagogia da literatura: essa experiência de leitura tão complexa que alguém nos transmite e nos ensina (REYES, 2017, p. 49).

A imersão das crianças pequenas na leitura viabiliza partir do imaginário para a construção da realidade. Os sujeitos são auxiliados a construir seus próprios conceitos. O encontro dos pequenos leitores, do mediador e de livros proporciona interação, emoção, imaginação e construção de sua própria história com leveza e tornando-se inesquecível. Entretanto, ao se utilizar a linguagem, o adulto é desafiado a atingir seu espectador, fazendo emergir fatos que geram curiosidade. Nesse

sentido, espera-se que, nesses momentos, tudo seja feito com muita ludicidade e afeto, pois os pequenos estão descobrindo, através da brincadeira, possibilidades de expressão e criação de vínculos com a leitura.

REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA A PARTIR DA VOZ DE PROFESSORAS E ATENDEDES EM CRECHE

A partir de agora, iniciam-se as discussões sobre as práticas de leitura com bebês, em crianças bem pequenas, no município de Nova Prata – RS. A escolha da localidade deu-se por ser o local de residência da pesquisadora e pelo município ofertar várias escolas de Educação Infantil, as quais não oportunizam espaços específicos para leitura de bebês e crianças pequenas que frequentam regularmente a creche.

Para a construção de dados, elegeu-se o Estudo de Caso, ou seja, a análise detalhada de um caso em específico. Nas palavras de Yin (2001, p. 32), um estudo de caso é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]”. Aqui, o fenômeno são as práticas de leitura em espaços escolares da Educação Infantil, no Município de Nova Prata. O caso foi analisado a partir de fontes de evidências, que são entrevistas semiestruturadas com professoras e o grupo focal com atendentes de creche.¹¹

A Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz (Figura 1), localizada no bairro São João Bosco, é o objeto de estudo. No momento de realização desta pesquisa, a instituição acolhia nove turmas – em torno de 170 crianças – que a frequentavam com assiduidade: duas turmas de berçário I, duas de berçário II, duas de maternal I e três de maternal II. O agrupamento para a distribuição das crianças nas escolas do município adotava o critério por faixa etária, seguindo a normativa

¹¹ Atendentes de creche são as profissionais que auxiliam professores nas escolas de Educação Infantil do município. Para o cargo, é necessário haver aprovação em concurso público.

do Conselho Municipal de Educação, pela Resolução n. 012/2018, que expressa:

Art. 14. O parâmetro para agrupamento de crianças na Educação Infantil tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a Proposta Político Pedagógica da Escola, a faixa etária e a relação numérica criança/número por Atendente de Creche e/ou Professor. Recomenda-se:

I – até 07(sete) crianças por Professor/Atendente de Creche no caso de crianças de 0 (zero) a 02 (dois) anos;

II – até 10 (dez) crianças por Professor/Atendente de Creche no caso de crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos;

III – até 11(onze) crianças por Professor/Atendente de Creche no caso de crianças de 03 (três) a 04 (quatro) anos;

IV – até 20 (vinte) crianças por Professor no caso de crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos, admitindo-se um auxiliar com número superior a 20 (vinte) crianças.

§ 1º É obrigatória a presença de um professor habilitado em cada turma em, pelo menos, um dos turnos.

Figura 1 – Fachada da E.M.E.I. Criança Feliz



Fonte: Acervo fotográfico da escola.

Ainda explanando sobre o cenário de estudo, surgem os sujeitos¹² que fizeram parte da pesquisa, sendo seis professores e 13 atendentes de Educação Infantil, todos do sexo feminino. Desse modo, a pesquisadora convidou as professoras e as atendentes da escola a participarem e colaborarem com a pesquisa, por meio das entrevistas e grupos focais.

Diante desse contexto, a ida a campo teve como finalidade construir subsídios para responder ao objetivo específico de analisar as práticas de leitura ocorridas nas escolas de Educação Infantil, no Município de Nova Prata, RS. Os encontros foram organizados entre os dias 23 de novembro e 4 de dezembro de 2020, e ocorreram no espaço escolar nos horários da manhã e vespertino, conforme a disponibilidade das participantes. Marcou-se horário específico com as profissionais, com a existência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que a coleta de dados fosse realizada após a autorização dos sujeitos. Cabe ressaltar que, no período mencionado, se vivia a pandemia Covid-19 e, por isso, houve todos os cuidados com os protocolos sanitários, incluindo uso de máscaras, álcool gel e ambiente ventilado, respeitando a capacidade máxima de ocupação do local para realizar as conversas.

Ao longo das discussões, foi preservada a identidade dos sujeitos; por isso, atribui-se pseudônimo a cada um dos interlocutores, utilizando as letras P (professores) e A (atendentes), seguido de um número em ordem crescente para cada uma delas, totalizando 19 interlocutoras. Com o objetivo de investigar as práticas de leitura com bebês e crianças bem pequenas, utilizou-se entrevistas com professores e grupos focais com atendentes de creche, que estavam em atuação com crianças na escola, no ano de 2020.

¹² Os participantes referem-se a todos os envolvidos na pesquisa empírica, ou seja, professores e atendentes, podendo ser chamados também de interlocutores, sujeitos e profissionais.

Continuando o processo de investigação, propôs-se a analisar a construção dos dados oriundos. Nesse sentido, procurou-se, nas proposições teóricas de Bardin (2016), orientação para fazer a análise dos dados construídos. De acordo com a autora, existem três fases de Análise de Conteúdo que se organizam na sequência: (i) pré-análise; (ii) exploração do material e tratamento dos resultados obtidos ou inferência e (iii) interpretação. Desse modo, a partir dos objetivos da pesquisa e das diferentes fases da análise de conteúdo, organizou-se leitura detalhada do material, através das narrativas das participantes, para posteriormente usá-las na inferência dos dados obtidos.

RESULTADOS DO VIVIDO EM CAMPO

Uma das categorias emergentes, após a análise dos dados, refere-se à construção de *conceitos sobre leitura*. Esta busca discutir e trazer compreensões que as interlocutoras possuem em relação à leitura para crianças que frequentam a etapa creche.

Durante a conversa com professoras e atendentes, surgiu o seguinte questionamento: O que as educadoras poderiam contar sobre as concepções que têm ou adquiriram ao longo do tempo, na atuação com a Educação Infantil sobre leitura? Nessa busca, chama a atenção a resposta da Professora P3, quando relata que a leitura na primeiríssima infância é

P3 – Leitura de mundo. A criança já vem com algumas leituras, não é a leitura da palavra, e sim a leitura de mundo porque eles reconhecem rótulos, reconhecem algumas vezes o próprio nome já, números já reconhecem também. Relacionam a cor ao personagem: o azul da Frozen e o verde do Hulk.

A participante aporta-se na leitura de mundo, do cotidiano das crianças, compreendendo que é o prin-

cípio para depois ocorrerem as leituras propriamente ditas. Ante as palavras da professora, podemos ancorar-nos nas palavras de Freire (2005, p. 11), quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Segundo o autor, antes de a criança aprender a ler, é preciso aprender a ler o mundo, compreendendo o contexto em que está inserida. Ou seja, antes de a criança ser alfabetizada e aprender a decodificar, ela pode ler não letras, mas objetos, sinais, imagens.

Na continuação sobre conceitos de leitura, a atendente A12 afirma que, no contexto em que atua, considera:

A12 – é uma leitura de mundo né, não tem a ver só com a leitura de livros, tem a ver com cantorias, tem a ver com livro né, com essa relação que as crianças vão fazer de mundo né, eu acho.

A definição de leitura da participante mistura livros e música. Sendo os três primeiros anos cruciais para o desenvolvimento da criança, Silva *et al.* (2021) orientam que as instituições infantis incluam na rotina dos pequenos “[...] audições de histórias com repetição, acumulação e rimas, além de poesias, parlendas, catingas diversas e, do mesmo modo, apreciação de ilustrações em livros de diferentes materialidades” (SILVA *et al.*, 2021, p. 9). Nesse sentido, a oferta da leitura aos pequenos diz respeito à oralidade além do manuseio do objeto livro, complementando-se para envolver o sujeito ao mundo simbólico.

Nesse âmbito, P2, diante da pergunta sobre o que é leitura na Educação Infantil, responde que, para os bebês e crianças bem pequenas,

P2 – [...] a leitura não se dá só através de livros, né. Ela se dá através de imagens, do nosso dia a dia [...] A leitura na educação infantil, então, é feita por imagens, a todo o momento a criança tá tendo contato com

figuras, com imagens, que são proporcionadas a leituras, onde elas podem fazer leitura de rótulos, identificar perfumes, associar com mamãe, comida, potinho [...].

A participante compreende que a leitura para os ainda não alfabetizados se restringe a interpretações de imagens do cotidiano da criança. Porém, as imagens que são citadas não condizem com a leitura literária, que põe a criança em contato com o imaginário e a auxilia a criar sentidos. Diante disso, a leitura de imagens do dia a dia da criança é apenas uma forma de decorar a função de tal objeto portador de imagem.

P5 traz seu entendimento de que leitura, na Educação Infantil, desenvolve sua capacidade criativa, expressando outras possibilidades de desfechos da história, conforme segue

P5 - A criança imagina, ela tem aquela imaginação dela. Então, às vezes tu “tá” contando a história e a criança para, e ela te dá de repente uma ideia do que podia estar acontecendo naquele cenário. Eles imaginam, sabe.

A interlocutora entende que a leitura instiga a imaginação, bem como o desenvolvimento comunicativo. Ao ato de imaginar provocado na criança Abramovich (1997) chama de suscitar o imaginário e a possibilidade de descobrir o mundo imenso através dos personagens de cada história. Nesse mesmo contexto, Porta (2013, p. 21) argumenta que momentos de escuta proporcionados aos pequenos “inicia-os na fantasia e potencializa sua imaginação [...]”.

Ainda na busca por concepções das participantes, encontra-se mais uma voz acerca da leitura para crianças pequenas, desse modo, P4 menciona que a

leitura pode ser, simplesmente, só ser [sic] falada. Da forma que a gente apresenta,

independentemente de ser com fantoches, com livros, eu acho que tudo depende de quem está fazendo essa leitura. A maneira do contar.

A professora menciona a necessidade de a leitura ser mediada, pois assim se configura como uma estratégia poderosa, ou seja, a leitura ou a contação exigem a mediação de uma pessoa. A declaração da participante vai a favor das palavras de Busatto (2005), quando a autora explica que o sujeito que conta a história

[...] empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado. O contador de histórias nos faz sonhar porque ele consegue parar o tempo nos apresentando um outro tempo. O contador de histórias, como um mágico, faz aparecer o inexistente, e nos convence que aquilo existe (BUSATTO, 2005, p. 9).

Mesmo utilizando somente a oralidade, o mediador/contador, ao empregar sua criatividade, pode envolver a criança na história. Quanto mais emoção há no momento da contação, mais a criança fica cativada a participar do momento.

Partindo para a segunda categoria emergida, denominada *práticas ocorridas no ambiente da Escola de Educação Infantil*, são realizadas reflexões acerca do trabalho proposto pelas interlocutoras. Durante a entrevista, quando é perguntado às profissionais a respeito da forma como é feita a leitura para os bebês, P4 logo responde:

P4 - No berçário já é mais difícil. É difícil a questão da história em si quando eles são menores [...]. Então, a gente acaba mais falando do que mostrando o objeto em si.

A educadora tem preferência pela utilização da voz para proporcionar leituras aos pequenos, mesmo afirmando que essa faixa etária é mais exigente e desafiadora. Entende-se, nesse caso, que é feito o uso da oralidade, como alerta Abramovich (2004), ao explicar que o primeiro contato da criança com a narrativa se efetiva pela oralidade. Dito de outra forma, os momentos de leitura para os bebês contribuem para sua formação, a partir da voz do adulto. Eles têm audição apurada e esta deve ser uma habilidade a ser explorada, reiteradamente.

Outro aspecto a discutir diante das respostas de atendentes e de professoras ocorre quando a pesquisadora propõe que as participantes relatem de forma mais aprofundada suas práticas de leitura com os pequenos, questionando se utilizam objetos ou cenários. As interlocutoras respondem de diferentes modos. P1 afirma que a preparação para a leitura com o berçário pode ter alguns objetos relacionados à história a ser contada:

P1 – No berçário, eu procuro colocar alguns estímulos, né, que tem relação a essa história que eu vou contar. [...] pode ser um cenário, poderá ter algumas fotos, algumas coisas, alguns objetos que chamem a atenção para aquela história.

A professora utiliza adereços para aperfeiçoar a contação da história. Nesse contexto, Silva *et al.* (2021) sugerem a utilização de recursos como: simples narrativa; presença de objetos e instrumentos; ilustrações ampliadas; desenhos. Também: avental, flanelógrafo, fantoches, dentre outras possibilidades. Ao fazer uso dessas possibilidades, a criança ouve e, ao mesmo tempo, desperta sua atenção ao objeto relacionado à história.

A7 assegura que a organização desse espaço para a leitura é composta com elementos práticos, mas sem relação com o livro. Ainda, algo mais sucinto e direto, conforme expressa:

A7 - [...] nos berçários, então era [sic] só coisas mais práticas. Não podia ser coisa muito demorada, mas nada com livro, a não ser que fosse um livro de texturas.

As duas interlocutoras - A7 e P1 - não ofertam o objeto livro aos pequenos, mas recorrem à utilização de fantoches e imagens como recursos, a fim de motivá-los para a contação de história. Mobilizam a atenção da criança por meio de estímulos visuais e de atividades práticas de leitura. Lima e Valiengo (2011), nesse sentido, explicam que o professor precisa ajudar a mobilizar a atenção das crianças, instigar e motivá-las, porque

[...] ainda não desenvolveram uma atenção voluntária e têm mais dificuldade de permanecer tempos longos ouvindo histórias. Com base nisso, a tarefa docente é a provocação e mobilização da atenção e da percepção das crianças, utilizando recursos diferenciados (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 62).

De acordo com os autores, é aconselhável que o profissional que está mediando a leitura seja criativo, a fim de provocar os pequenos, chamando-lhes a atenção com diferentes recursos e estratégias. A2 antecipa a contação de história, citando elementos importantes da narrativa, conforme relata:

A2 - Na nossa sala é sempre no chão. Daí a gente faz a rodinha e conta. A gente comenta da historinha antes, fala alguma coisa que vai acontecer na história, aí depois a gente conta a história.

Nessa perspectiva de conversação, baseamo-nos em Brandão e Rosa (2011, p. 43), ao salientarem que “promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada aumenta [...] nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias e, para tanto, a mediação da professora é fundamental”. Dito isso, a

postura do mediador, questionando e estimulando o diálogo na contação da história, promove o gosto pela leitura, mesmo que seja só oralmente.

Encerrando a análise das categorias, foram relatados pelas interlocutoras alguns desafios diante da prática de leitura para bebês e crianças bem pequenas.

De forma unânime, as interlocutoras destacaram que um dos seus maiores desafios para propiciar momentos de leitura com as crianças é fazer com que elas permaneçam em silêncio, para ouvir a história ou a contação. Expressam agitação e ansiedade durante esses momentos. A2 expõe esse desafio, ao relatar que há dificuldade:

A2 – Tem quando na turma têm aquelas crianças que não conseguem parar, que elas são mais agitadas.

A profissional parece demonstrar a falta de compreensão de que crianças, na faixa etária estudada, ouvem a história a seu jeito, com gesticulações e interpretações próprias. Elas demonstram seus sentimentos e preferências com o corpo. Ainda a respeito da inquietação, o relato é mais impactante, quando os sujeitos são os bebês, conforme P1:

P1 – Os bebês são mais agitados. Na leitura tem a agitação dos bebês, né, eles são mais inquietos, não ficam sentadinhos. É um desafio que eu acho, sabe. Que eu sinto que seja...

Ao refletir acerca do relato da professora, nota-se uma exigência em relação aos bebês, os quais ainda não são capazes de atender. Em acréscimo, há certo desconhecimento sobre as ações das crianças conforme a faixa etária. Diante dessa concepção, Guimarães (2016) explica que, mesmo sem ainda ter se apropriado da linguagem verbal, os bebês se envolvem em ricos diálogos,

motivados por sua expressividade corporal: sorrisos, choros, expressões faciais, movimentos de interação. Dessa maneira, o corpo do bebê fala junto com a história, por meio dos movimentos corporais.

Outra contribuição sobre desafios em momentos de leitura também se relaciona à atenção, já que a interlocutora conta que as crianças não permanecem concentradas, a fim de ouvir a mediadora:

A6 – O maior desafio é encontrar uma maneira de tu “chamar” a atenção deles para que eles fiquem sentadinhos e escutem o que tu “tá” falando.

A inquietude da interlocutora pode ser explicada, nas palavras de Silva (2019), que sugere organização durante a leitura ou contação de histórias, de forma que se ajuste:

[...] de acordo com a idade dos bebês e das crianças, porque assim é possível respeitar o período máximo de concentração e atenção para cada período, afinal cada um possui seu momento próprio para se relacionar com o mundo e desenvolver sua memória, sua percepção material, entre outras habilidades, por isso, também é importante deixá-lo livre na relação com o universo (SILVA, 2019, p. 51).

É possível ofertar situações coletivas de leitura ou contação de histórias, respeitando o tempo da criança, pois, assim, garantem-se também os tempos individualizados. Além disso, conforme a autora, cada sujeito tem seu tempo próprio, sendo necessário deixá-lo circular por ambientes e objetos.

Seguindo os estudos, P3 percebe que uma das dificuldades na prática da leitura refere-se à organização administrativo-pedagógica, quando afirma que,

P3 – se a gente pudesse fazer em grupos menores, a gente ia conseguir fazer essas intervenções com mais qualidade, com mais precisão. [...] talvez o número maior de crianças impeça que a gente consiga um resultado mais exitoso, né, e possa desenvolver mais.

A participante sugere a prática em grupos menores para que seja feito um trabalho com mais qualidade. A profissional defende a ideia de que, com grupos de crianças menos numerosos, a atividade ganha mais qualidade. Esse atendimento de forma mais individualizada permite que o adulto esteja disponível para respeitar as 86 diferenças e preferências de cada um. Porém, para que haja equilíbrio entre a regularidade social, coletiva e a flexibilidade individual dos tempos, a mediação pode ser realizada, de acordo com as necessidades das idades de cada grupo (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012).

Ao longo das discussões das participantes, verifica-se que o entendimento sobre leitura, de forma geral, ocorre por meio da oralidade e de cantigas. Tais ações, de acordo com as educadoras, partem do mediador, que necessita envolver o pequeno leitor no mundo imaginário. As profissionais que participaram da pesquisa têm o entendimento de que a leitura na Educação Infantil é primeiramente a leitura de mundo, uma forma de conhecer e mostrar para o pequeno o cotidiano em que vive. Todavia, em nenhum momento foi falado de modo explícito sobre a literatura, mas por elas foram citadas cantigas, “musiquinhas”, movimentos corporais e tonalidade da voz.

Pelas discussões acerca das práticas de leitura, proporcionadas para as crianças da etapa-creche no ambiente da Educação Infantil, as interlocutoras apontam a variedade de recursos que elas procuram usar, respeitando a faixa etária, conhecendo as crianças, não se utilizando somente da oralidade, mas empregando recursos visuais. Desse modo, os gestos, as mímicas, as

alternâncias do tom da voz são adotadas nas experiências cotidianas da escola, como maneira de proporcionar a leitura de forma lúdica.

Em se tratando dos desafios (dificuldades) relatados pelas interlocutoras, constatou-se a inquietação das crianças durante o momento de leitura. Ainda, apontam turmas numerosas, o que deixam mais sensíveis essas práticas, pelo fato de os mediadores sentirem dificuldade em acomodar todos os pequenos. Em decorrência de ser uma faixa etária que necessita de mais atenção do educador, as profissionais pontuam que, quanto mais crianças, mais difícil se torna tê-las todas perto e estimulá-las. Contudo, mesmo encontrando dificuldades e desafios ao proporcionar momentos de leitura para crianças da etapa-creche, as participantes não deixam de exercer a prática, pois sabem da importância e do reflexo que tal ação fará na vida dos pequenos. Driblando as adversidades, as profissionais encontram saídas que julgam convenientes para não deixarem de lado tal momento ímpar.

Ao refletir sobre os depoimentos das interlocutoras, manifestam-se os estudos acerca de infâncias na contemporaneidade, os quais rompem com a ideia de entendimento de criança natural e incompleta. Cohn (2005, p. 21) afirma que a infância é “[...] um modo particular, e não universal de pensar da criança [...]”. Cada vez mais vem à tona o protagonismo da criança e de que não há um jeito único de ser criança. Dessa forma, compreende-se o processo de desenvolvimento e aprendizado de cada faixa etária, sendo necessários ajustes e mudanças, assim que é perceptível o que agrada ou não agrada aos pequenos. Nos relatos dos desafios, observa-se que as professoras e atendentes parecem não receber, em atividades de formação continuada, ações relativas à leitura literária na Educação Infantil. Entende-se ser oportuno aperfeiçoar a formação dos sujeitos que mediam a leitura, de modo que se sintam confiantes

ao proporcionar momentos de encontro ao imaginário de forma agradável e proveitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado emergiu pelo entrelaçamento da atuação da pesquisadora – atendente de creche, no Município de Nova Prata – e do desejo de defender o direito da criança de acesso ao mundo simbólico e imaginário, através do contato com histórias, cantigas e outras formas de leitura. Também, pelo fato de contribuir com indicadores para a implantação de um espaço de leitura destinado aos leitores frequentadores de creches. Os bebês e as crianças bem pequenas carecem vivenciar momentos de leitura planejados com intencionalidade, em ambientes que contribuam para que seu direito de acesso ao simbólico seja exercido.

Ao longo das discussões, a partir da voz das interlocutoras, é notável seus entendimentos acerca da leitura na Educação Infantil. As educadoras compreendem que, para a faixa etária estudada, são leituras de mundo e que os pequenos necessitam de mediadores experientes. Ainda, elas defendem que a leitura para bebês e crianças bem pequenas ocorra, sobretudo, através da oralidade, cantando, recitando versos, contando histórias.

Os momentos de leitura proporcionados aos pequenos da creche, geralmente, acontecem na sala de atividades. As professoras e atendentes buscam diferentes recursos para a leitura, como o uso de cenários ou fantoches. Com as crianças que já permanecem sentadas, independentemente, são feitas rodas de leitura, instigando a criança antes de iniciar a contação ou a leitura. Com os bebês, usam cantigas, mímicas e recursos visuais. O acesso ao objeto-livro é realizado pelas profissionais, sendo também uma prática de leitura realizada por elas. No entanto, ao longo das discussões, as interlocutoras mencionam o desafio de práticas leitoras com os bebês. No relato das participantes, elas mencionam que esses sujeitos não se “prendem” à atividade. O motivo desse

apontamento pode justificar-se pela falta de formações e conhecimentos acerca de crianças de colo, que interagem e respondem com o corpo.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONDIOLI, Anna; GARIBOLDI, Antonio. A vida cotidiana na creche. *In*: BECCHI, Egle *et al.* Trad. de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Ver. téc. de Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, v. 2).

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época).

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Bebês leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 5).

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LIMA, Elieuz Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. *In*: CHAVES, Marta (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: EdUEM, 2011. p. 55-67.

PORTA, N. Narración oral. Había uma vez. **Revista de Livros & Literatura Infantil e Juvenil**, n. 14, ago.2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME n. 12, de 28 de setembro de 2018.** Estabelece normas para a oferta de EDUCAÇÃO INFANTIL no Sistema Municipal de Ensino de Nova Prata. Dá orientações para fins de cadastro, credenciamento e autorização de funcionamento às escolas e turmas de Educação Infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Nova Prata-RS. Disponível em: <https://novaprata.rs.gov.br/files/5f33f0255750b.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2020.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil:** de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. *In*: LIMA, E.; FARIAS, F.; LOPES, R. (org.). **As crianças e os livros:** reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O nascimento do pequeno leitor:** mediação, estratégias e leitura na primeira infância. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2019.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira; Stevenson, Jeffrey A. Contar e dizer na primeiríssima infância: diferenças e benefícios. **Leitura & Literatura em Revista**, Presidente Prudente, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella. Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. *In*: BRASIL. **PNBE na escola:** literatura fora da caixa – Guia 1 Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2014. p. 31-44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Patricia Marchesini.

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Pós-graduada em Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cenecista. Docente nas séries iniciais em instituição pública e privada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1756585224318807>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1947-6995>

E-mail: pmarchesini@ucs.br

Flávia Brocchetto Ramos.

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, ênfase em Teoria da Literatura pela PUCRS. Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul, RS. Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, RS, nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Líder do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e de Literatura (OLLI). Pesquisa em especial temas ligados à leitura, infância e literatura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1742135960263892>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1488-0534>

E-mail: fbramos@ucs.br

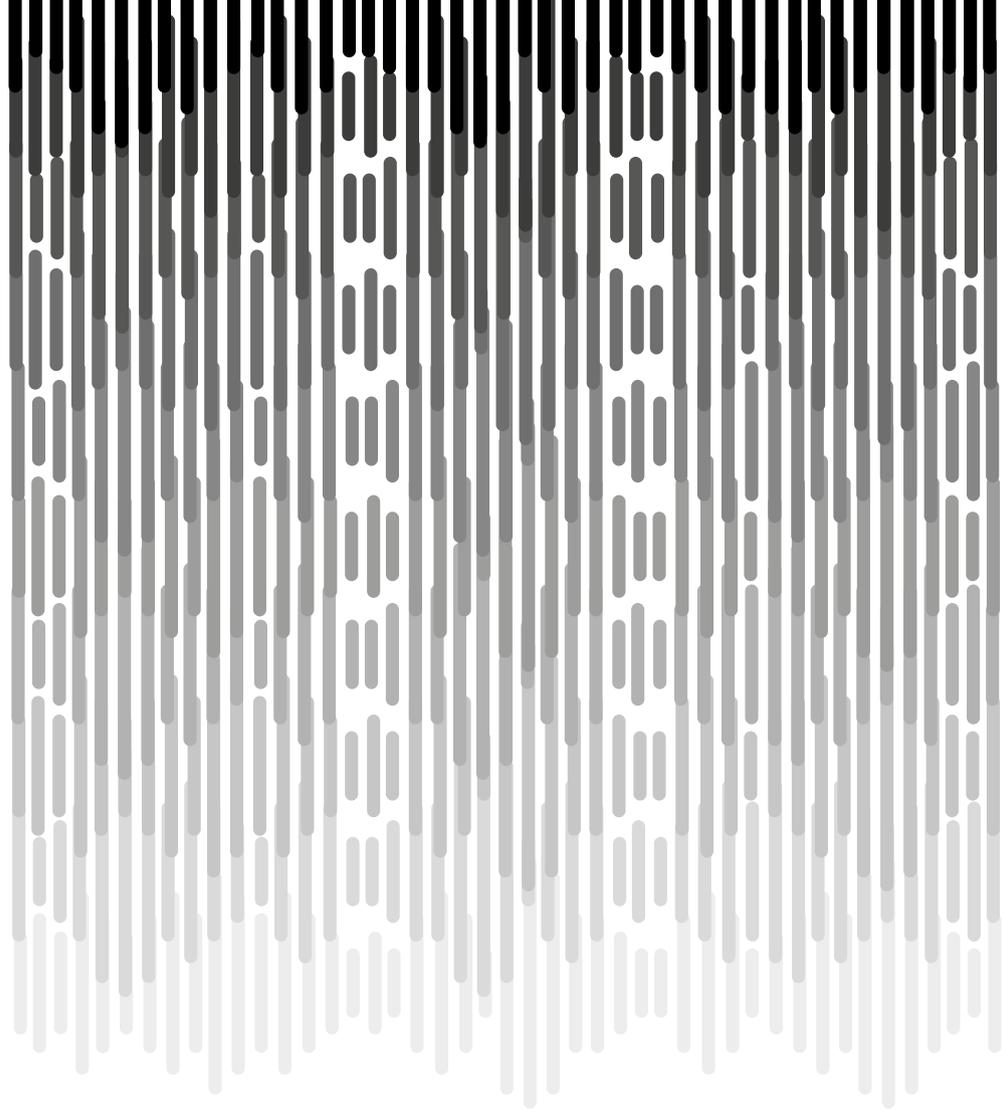
Rochele Rita Andreazza

Maciel. Doutora em Educação (UCS). Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente na Universidade de Caxias do Sul, na área de conhecimento da Vida; coordenadora pedagógica da Educação Básica no Colégio São José (Caxias do Sul). Membro do Grupo de estudos e pesquisas: infâncias, cultura e história (Gepich/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9301929215038860>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4524-399X>

E-mail: ramaciell@ucs.br



LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS¹³

*Rejane Maria Nascimento Kravetz
Carla Beatris Valentini
Adriana Ferreira Boeira*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As tecnologias digitais (TDs) compõem e modificam as nossas formas de ensinar, aprender, ler e escrever, possibilitando oportunidades para a participação e o desenvolvimento do letramento digital, por meio das telas de *desktops, notebooks, tablets, e-readers, smart TV* e *smartphones*. Porém, estar inserido na cultura digital e ser letrado, digitalmente, não é só ter acesso e habilidades com as TDs, mas também saber usá-las em busca de informações, transformando-as em conhecimento. É preciso considerar as TDs como formas de cultura, pois sabe-se que elas são partes inevitáveis da vida moderna e da educação contemporânea. Portanto, com a vasta quantidade de textos, conteúdos e informações disponíveis no ambiente *online*, e dada a natureza em constante evolução das TDs, torna-se preponderante ser letrado digital.

Neste contexto, é relevante que a formação inicial de professores(as) promova o processo de ensino e aprendizagem, e o letramento, por meio das TDs, permitindo a compreensão da importância do(a) professor(a) estar preparado e presente como o(a) mediador(a) desse processo, possibilitando ao(à) estudante acessar e, principalmente, analisar as diversas informações, po-

¹³ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: "Letramento digital na formação inicial do pedagogo: o olhar dos discentes", sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini e a coorientação da Profa. Dra. Adriana Ferreira Boeira, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS. No capítulo emprega-se o termo "pedagoga", em razão das participantes da pesquisa serem do sexo feminino.

sicionando-se de forma crítica, reflexiva e competente. Dessa forma, realizou-se uma investigação sobre como as discentes que estão na sua formação inicial e, futuramente, atuando como professoras – matriculadas do quarto ao oitavo semestre da oferta presencial de uma instituição comunitária de educação superior da Serra gaúcha do curso de licenciatura em Pedagogia –, evidenciam as práticas de letramento digital.

Analisar isso, a partir do olhar, da voz, das considerações das discentes sobre o tema, nos conduz a refletir sobre as práticas pedagógicas propostas pelos(as) professores(as) atuantes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia; sobre as possibilidades e limitações das TDs nesse cenário de formação inicial. Assim, para a construção dos dados, utilizou-se um formulário *online*, criado no *Google Forms*, composto de questões objetivas e discursivas, sendo que os enunciados registrados por 16 estudantes compuseram o *corpus*, submetido às fases propostas para a análise de conteúdo (BARDIN, 2011): a) pré-análise, b) exploração material; e c) tratamento de resultados, inferência e interpretação.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a pesquisa de mestrado realizada, analisando as perspectivas manifestadas pelas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia acerca do letramento digital em seu processo de formação. Para isso está organizado em quatro seções. A primeira trata do conceito de letramento, especialmente, da importância do letramento digital, a partir dos estudos de Soares (1998, 2002), Coscarelli e Ribeiro (2005, 2014) e Rojo (2012, 2013). Em seguida, são abordadas as três categorias que emergiram do processo de análise: Concepção de Letramento Digital; Práticas com Tecnologias Digitais; e Constituição da Pedagogia, buscando articular a voz das discentes¹⁴ às considerações dos referenciais teóricos.

¹⁴ Identificadas pela letra “E”, corresponde à palavra estudante, a letra “S”, corresponde à palavra semestre, e a numeração, de acordo com a ordem de respostas enviadas pelo questionário *online*.

ESCLARECENDO O CONCEITO DE LETRAMENTO DIGITAL

Com o surgimento da cultura digital, percebeu-se a necessidade de saber relacionar o uso eficaz e apropriado da tecnologia, demandando definições acerca desse conhecimento. Surgem novos termos, pois o letramento amplia sua perspectiva para o digital, trazendo mudanças significativas e novas formas de interação entre o leitor e a escrita e, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Diante disso, “a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital [...]” (SOARES, 2002, p. 151).

Soares (2002) salienta o sentido complexo e amplo do termo letramento, em que, além do uso da escrita e leitura, estas precisam fazer parte da vida cotidiana do sujeito, sendo determinantes para as transformações cognitivas. Coscarelli e Ribeiro destacam que

[...] o letramento digital envolve as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que se pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade (2005, p. 317).

Certamente, a leitura e a escrita ainda estão no centro do letramento digital. Entretanto, isso significa compreender que o letramento digital na educação

abrange muito mais em virtude das constantes mudanças em que se somam as TDs para receber e comunicar informações, alcançando uma gama maior de possibilidades de construção do conhecimento. Desse modo, “[...] o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 155), especialmente, o letramento digital, que “é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital tanto para ler quanto para escrever” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9).

Em suma, a perspectiva de letramento digital estabelece uma série de definições sobre os usos da escrita e da leitura não apenas quanto às suas características, mas também do ponto de vista de seus efeitos sociais e culturais, reconhecendo seus diferentes empregos (multimodalidade), em um contexto de múltiplas linguagens em ambientes digitais (multiletramento). Rojo (2013) enfatiza que a presença de diferentes letramentos digitais, ou novos letramentos, não é, simplesmente, consequências de avanços tecnológicos, pois está relacionada “a uma nova mentalidade que pode ou não ser exercida por meio das novas tecnologias digitais” (ROJO, 2013, p. 7).

Portanto, Soares (2002), Coscarelli e Ribeiro (2005, 2014), Coscarelli (2019) e Rojo (2012, 2013) propõem a pluralização do termo, uma vez que, nos ambientes digitais, as possibilidades de interação com vários tipos de textos são múltiplas. As autoras esclarecem que “letramento digital” envolve bem mais do que uma questão técnica ou funcional de aprender a usar o computador e o teclado; tem relação com os modos diferentes de conceber a leitura e escrita por meio das TDs. Entretanto, consideram a necessidade do domínio de um conjunto

de habilidades, desenvolvimento e a aquisição de conhecimento digital.

Dessa forma, abordar o letramento digital, com base nas práticas de letramento, envolve linguagens incorporadas das mais diversas formas, “tanto na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, como, também, na pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores e leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14). Como consequência, Rojo (2013) aborda a questão do letramento digital dialogando com estudos sobre os multiletramentos e aponta para a necessidade de vivenciar práticas e compreendê-las além do ler e escrever, levando em conta as várias possibilidades trazidas pelas TDs para um lugar de encontro com diferenças e identidades múltiplas.

Em face desses elementos teóricos, pelo que expõem as autoras, infere-se que o letramento digital envolve um estudo complexo, mas que oferece elementos para que se analisem as vastas possibilidades de aprendizagem por meio da multiplicidade de linguagens, semioses, textos, novos letramentos, a partir de diferentes práticas multiletradas. Soares (2002) explica esse repertório de ideias sobre a expressão *letramento digital* como sendo fundamental para transmitir as muitas facetas do que a leitura e a escrita, na era, envolvem, e para adotar a abertura que o digital oferece como fonte de discussão necessária para a formação inicial de professores(as). Rojo (2013) avança no mesmo sentido ao manifestar preocupação com o fato de as instituições de ensino ainda desconhecerem as múltiplas possibilidades do letramento, por meio da cultura digital. De acordo com a autora, “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um espaço para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7).

Ainda, afirma que, com as mudanças nos textos da contemporaneidade, as competências e capacidades de leitura e produção de textos exigidas, para participar de práticas de letramento atuais, não podem ser as mesmas. Com essa realidade digital, Rojo (2013) enfatiza que o(a) professor(a) precisa observar a si mesmo e se desafiar a investigar e pesquisar mais sobre os elementos que se relacionam com o letramento digital, mantendo-se em constante aprimoramento, para alcançar essa vigente geração de autodidatas digitais que ocupam fisicamente o espaço da sala de aula, mas que estão mentalmente povoando os “espaços digitais”.

Assim, Rojo (2013) sublinha que a preparação adequada de professores(as) para incorporar as TDs ao processo pedagógico tem se apresentado eficaz em intervenções que geram resultados expressivos ao processo de construção do conhecimento, desde que esses recursos tecnológicos envolvam ações didáticas bem-estruturadas e que sejam utilizados não só para estabelecer uma cultura digital, mas, primordialmente, uma cultura de aprendizado.

Instigar os atores educacionais a pensarem as TDs de forma objetiva, em seus movimentos e fazeres tangíveis e cotidianos, como um lugar multidisciplinar de vivências, pesquisa e um campo propício de desenvolvimento do humano, abre possibilidades a abordagens críticas e reflexivas, que requerem uma análise rigorosa. Compreende-se, assim, que o letramento digital surge como um novo fazer pedagógico face às novas práticas sociais mediadas pelas TDs. Envolve o contexto e as práticas sociais contemporâneas interligadas à leitura e à escrita, responsáveis por reforçar ou questionar os costumes e as convenções e, como um novo ponto de partida do ensino, para responder às demandas de novas práticas no campo educacional. Isso posto, entende-se que, no âmbito educacional, cabe às instituições de ensino criarem continuamente práticas de letramento digital, que sejam oportunizadas de forma democrática

e que ocorram em diferentes situações para o alcance das necessidades reais de cada leitor(a)/usuário(a), desafio que ultrapassa as barreiras do acesso às TDs.

A essas questões associam-se outras relacionadas ao campo de formação docente, dado que este está sujeito a contínuas mudanças em suas práticas, induzindo à constante reelaboração e ressignificação de suas atividades, para se adaptar às novas realidades e tecnologias inerentes ao contexto contemporâneo. Desse modo, a compreensão de letramento digital é imprescindível na formação inicial e continuada de professores(as), sobretudo de pedagogos(as), conforme apresenta a próxima seção.

CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO DIGITAL

Entender, compreender e se comunicar, em uma linguagem digital, é, hoje, um conhecimento indispensável para usar as TDs, que estão cada vez mais presentes e emergentes no âmbito educacional. Assim, o processo de incorporação do letramento digital leva a “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). Então, saber como fazer o uso efetivo dessas TDs para acessar e ler informações, bem como comunicar seus conhecimentos, sobretudo pela escrita, é essencial para o letramento digital.

Nesse sentido, quando questionada se as TDs interferem nas práticas de leitura e escrita, atualmente, a maioria das estudantes entende que existe interferência, “*pois elas já fazem parte de todo o nosso cotidiano. A leitura hoje é facilitada pelos e-books e Kindle. Livros digitais estão cada vez mais acessíveis. Enviamos muitas mensagens diárias, e isso implica a nossa forma de escrita*”, afirma E8 (S8). A estudante E12 (S8) concorda dizendo que “*estão presentes a todo instante na vida do estudante*

e na universidade também ela auxilia o professor além de facilitar para o estudante que trabalha e estuda tendo o texto e atividades na palma da mão, através do celular também". Por sua vez, E15 (S8) acredita que, *"através das tecnologias, passamos a ler, escrever também por celulares, Notebook, tablets... não somente pelo papel, onde assim se torna essencial tê-las dentro da sala de aula com os alunos também"*. Por outro lado, três estudantes acreditam que as TDs não interferem nas práticas de leitura e escrita, mas não justificaram sua resposta.

Os enunciados das estudantes destacam como as TDs estão presentes em diferentes contextos e sobre sua presença na educação formal. Assim, apesar de que a TD "não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas" (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 27), pode provocar algumas reflexões, que não estão relacionadas somente com a dificuldade de acesso e habilidades, mas, principalmente, com a dificuldade de associar os conhecimentos teóricos com as atividades pedagógico-práticas "suportadas" por estas TD.

Acerca do impacto das TDs no processo de ensino e aprendizagem, delineiam-se estudos sobre o letramento digital como uma linguagem existente numa diversidade de práticas e formas de usá-la, as quais são construídas sociocultural e historicamente, em contextos diversificados (SOARES, 1998), sendo adquiridas na prática social. Portanto, cabe aos(às) professores(as) considerarem o que está acontecendo em torno dos(as) estudantes, sua cultura, que envolve costumes, comportamentos, expressões e interações. Isso porque os saberes envolvidos no ato educativo estão relacionados com a mobilização dos diversos modos de expressão cultural e sociocognitivos.

A partir da pergunta "O que você entende por letramento digital?", 11 estudantes disseram acreditar que são habilidades desenvolvidas para a utilização da tecnologia em sala de aula; conhecer diferentes recursos, e saber fazer uso de ferramentas digitais. Esse

entendimento é comum entre estudantes, embora seja difícil estabelecer um parâmetro único para avaliar o letramento digital. Existem diversas habilidades que deveriam ser, se não conhecidas, pelo menos familiarizadas aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos do computador (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014).

É relevante, no entanto, a apropriação de habilidades básicas pelos indivíduos, para que possam aperfeiçoar outras quando necessário. Certamente, o trabalho com letramento digital nas instituições de ensino precisa considerar como as TDs são incorporadas nas práticas educacionais e não ser reduzidas a uma questão de habilidades no seu manuseio. Ressalta-se que, apesar de a maioria das estudantes apresentar uma percepção de letramento digital voltada para habilidades e capacidade em lidar com as TDs, algumas estudantes mostram percepções diferenciadas das demais, tendo foco na leitura e escrita e nos usos com significado. A estudante E2 (S4) diz que são *“práticas sociais de leitura e produções em ambientes digitais”*. Entendimento semelhante teve a E5 (S8), ao afirmar que são *“práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais”*.

Para a E7 (S7), significa *“a capacidade de não só saber usar das tecnologias, mas sim fazer o uso das mesmas com significado para o aluno”*. E8 (S8) também acredita que é *“a capacidade de conseguir lidar com as novas tecnologias. Não basta conhecer, tem que saber usar. Letramento digital e saber usar da melhor forma estas tecnologias”*. E16 (S7), por sua vez, entende *“como a ‘alfabetização crítica’ de forma digital. Entender como e pra que a tecnologia pode ser utilizada e fazer uso disso”*.

Assim, para essas estudantes, o letramento digital não é apenas uma habilidade ou a capacidade de utilizar diversos aparatos tecnológicos, mas está relacionado com as variadas práticas sociais da leitura e escrita no digital. O letramento digital requer habilidades que viabilizem o uso da linguagem para a comunicação em

meios digitais e, também, possibilita novas formas de escrita relacionadas, diretamente, com a multiplicidade dos aspectos que envolvem processos de aprendizagem sociais, cognitivos e discursivos por meio das telas (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; ROJO, 2012).

Ressalta-se que, embora os entendimentos em si pareçam diferentes, as estudantes buscaram elaborar definições acerca de componentes que fazem parte do letramento digital. A verdade é que não se pode conceituar letramento digital em apenas algumas palavras. É, pois, pertinente que os(as) professores(as), como mediadores(as), possam ajudá-las nessa compreensão.

Soares (2002) caracteriza o letramento digital pelos seus diversos efeitos cognitivos, culturais e sociais em função dos contextos de interação com as práticas de leitura e escrita, ou das variadas e múltiplas formas de interação com o mundo por meio das telas. Assim, o letramento digital por ser fenômeno que envolve a multiplicidade de práticas de letramento tem o intuito de transmitir as muitas facetas que a leitura e a escrita na era moderna implicam, e faz com que o letrado digital consiga utilizar as informações em sua multiplicidade, isso inclui a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e participar com as TDs em todos os seus formatos (ROJO, 2012, 2013). Logo, a compreensão sobre letramento digital é complexa, evidencia os desafios das relações entre professores(as) e estudantes, uma vez que suas expectativas e experiências nem sempre estão alinhadas.

Esses aspectos são particularmente relevantes, pois promover o letramento digital muitas vezes anuncia a expectativa de aproximar os(as) estudantes das questões do cotidiano trazidas até a sala de aula. O objetivo é fazer com que os sentidos atribuídos a essas TDs no contexto social, sendo incorporados, não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados (COSCARELLI, 2016), possibilitando conduzir à abertura de novos aprendizados e a experiências de sucesso. Nesse

sentido, vale questionar se os(as) estudantes estão sendo preparados(as) para a compreensão do letramento digital, descobrir o que isso significa no campo do conhecimento e/ou como pode ser aplicado em sala de aula nos diferentes componentes curriculares, e os(as) professores(as) desempenham um papel fundamental nesse processo. De fato, essas oportunidades precisam ser construídas, pois dessa forma possibilita “o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa” (COSCARELLI *et al.*, 2016, p. 22).

Para Rojo (2012, p. 13), são problematizações que buscam renovar a prática dos(as) professores(as), visando promover uma reflexão que, segundo ela, “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas”. Essas mesmas problemáticas propiciam pensar também, entre outras questões, como as novas TDs podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender. Ao mesmo tempo, para que essas mudanças ocorram, é preciso ficar claro quais são os benefícios reais das TDs em sala de aula, especialmente se elas foram usadas por professores(as) antes.

Além disso, o letramento por meio das TDs engloba oportunidades para refletir sobre a aprendizagem coletiva e individual, reconfigura o(a) estudante como criador(a)/produtor(a) ao invés de um(a) mero(a) ouvinte/espectador(a), levando o(a) professor(a) a não permanecer em um formato rígido e unidirecional de educação, mas incentivar a aprendizagem independente e novas abordagens. Os conhecimentos envolvendo o letramento digital, portanto, precisam considerar, de início, o conhecimento dos diversos recursos tecnológicos, pois quanto maior a habilidade com esses aparatos digitais os(as) estudantes terão, maior acesso haverá ao conhecimento e oportunidades para atender às demandas e aos desafios de aprender e trabalhar em uma sociedade digital. Nesse sentido, a próxima seção analisa as práticas e vivências das estudantes com as TDs, apre-

sentando suas experiências cotidianas e como fazem uso das TDs nos processos de aprendizagem durante a formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia.

PRÁTICAS E VIVÊNCIAS COM TDS

O uso cotidiano das TDs em nossa vida pode possibilitar que os(as) estudantes ingressem no Ensino Superior com alguma experiência sobre seu uso e expectativas em sua jornada de aprendizagem. Isso se torna evidente, quando as 16 estudantes mencionaram ter acesso à internet, sendo o ambiente doméstico o local onde mais a utilizam, seguido da universidade em segundo lugar. Na sequência, aparecem o ambiente profissional e outros lugares como casa de amigos, cybercafé, dentre outros.

As habilidades digitais das estudantes variam muito, possuindo acesso e utilizando vários tipos de dispositivos tecnológicos (como *notebook/tablet*, *smartphone*, impressora, *scanner*, até leitor digital/*e-readers*). Para oito estudantes, a maneira mais eficiente para aprender a usar esses dispositivos é sozinha; três com a ajuda de amigos(as); outras três dizem que é nas aulas dos diferentes componentes curriculares da universidade; e duas, especificamente, nas aulas de informática. Essas habilidades digitais definem essa geração jovem que cresceu e convive em um ambiente digital que, quando chegam à universidade, trazem na bagagem muitas experiências com as TDs e esperam não apenas ampliar como também aprimorar os conhecimentos, durante seu processo formativo.

As estudantes, portanto, acessam a internet fora do contexto acadêmico para realizar diferentes atividades, tais como: interagir nas redes sociais e nos aplicativos de mensagens, realizar transações (bancárias, compras, entre outras), fazer pesquisas, baixar ou assistir vídeos e fazer compras, baixar ou ouvir músicas ou *podcast*, jogar, e criar conteúdo digital a um consumidor/público em contextos específicos. Assim, vão se apropriando das

TDs, a partir de suas necessidades, pois os processos de construção e transformação do conhecimento se dão por meio de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e que estão exigindo cada vez mais essa aproximação.

Apesar da preferência pelas redes sociais (como *Instagram*, *Facebook* ou *Twitter*), quando abordadas sobre a forma que interagem nesses ambientes, 10 das estudantes somente visualizam, cinco curtem e uma compartilha. As opções “publicar” e “comentar” não foram selecionadas pelas respondentes, demonstrando que essas atividades exigem uma atitude mais proativa, com maior envolvimento em processos cognitivos e que permitem um envolvimento de forma mais direta com o conhecimento, tornando-se um desafio.

Além disso, embora as participantes estivessem matriculadas em curso presencial de Pedagogia, as aulas não ocorreriam de forma presencial desde 2020, em razão da pandemia de Covid-19, exigindo a alteração das aulas ministradas por meio das TDs de forma síncrona. Os depoimentos delas sobre essa experiência mostram que, apesar das dificuldades, da preferência por aulas presenciais, foi uma experiência desafiadora, que proporcionou novos conhecimentos e aprendizados. Nesse tocante também, as respondentes reconhecem a dedicação dos(as) professores(as).

Sobre essas aulas, E1 (S6) enfatiza que *“primeiramente foi um pouco difícil me acostumar a essa modalidade. Porém, visto o empenho dos professores, conseguimos manter um ambiente de aprendizado e mesmo à distância de relação. A autonomia é mais clara nesse momento também”*. E2 (S4) considera que

[...] muitos professores devem levar em consideração que está sendo uma situação complicada e diferenciada, não podem fazer da mesma forma que faziam no presencial [...] Por ser ensino remoto, manter a concentração se torna ainda mais difícil de aprender. Mesmo com tudo isso, com

professores organizados, dedicados e compreensivos, o semestre pode ser muito bem aproveitado.

Da mesma forma, para E11 (S6), *“a experiência está sendo bem desafiadora, de constante aprendizado. Sou uma amante das aulas presenciais, portanto esse método é bem difícil para mim, principalmente pela concentração, e falta de contato presencial com professores e colegas”*. Apesar de todas as estudantes terem total acesso à internet e habilidades técnicas para usar uma série de aplicativos e ferramentas, elas ainda apresentaram dificuldades ao lidar no formato *online* para seus estudos, com as aulas síncronas.

O uso das TDs na educação implica novas maneiras de comunicar, pensar, ensinar/aprender, em que os(as) professores(as) podem fazer uso desses recursos para auxiliar na integração dos conteúdos curriculares. Em razão disso, considera-se que as TDs podem possibilitar a participação ativa nos processos coletivos de aprendizagem. Para tanto, questionou-se como as participantes faziam uso das TDs nos processos de aprendizagem para trabalhar com colegas dentro e fora da sua universidade.

Dentre essas atividades, as estudantes ressaltaram o trabalho em ambientes colaborativos ou o uso de arquivos em nuvem. Foram mencionadas também a troca de ideias e materiais com colegas externos à instituição (espaço colaborativo *online*) e a troca de materiais com colegas (*e-mail*). Cada vez mais, as estudantes estão conectadas e realizando atividades individuais ou, colaborativamente, passando mais horas em frente às telas: sete informaram que passam onze horas em frente ao computador, enquanto cinco delas passam cinco horas, e outras 4 passam dez horas para realizarem atividades da universidade. É necessário, portanto, que o(a) pro-

fessor(a) passe a conhecer e explorar cada vez mais as variadas possibilidades de aprendizagem por meio das TDs e enriquecer o ambiente educacional.

As estudantes ressaltaram que podem usar esses aparatos tecnológicos (computador, *notebook*, *laptop*, *tablet*, leitor digital/*e-readers* ou *smartphone*) e a internet sempre que quiserem no espaço universitário. Elas destacaram estes usos, durante as aulas para realizar atividades relacionadas aos conteúdos tratados pelo(a) professor(a); quando estão na biblioteca para realizar atividades relacionadas aos conteúdos estudados no curso; durante as aulas para realizar outras atividades não relacionadas aos conteúdos tratados pelo(a) professor(a); em eventos da universidade; quando não tem aulas, ou na biblioteca para realizar atividades não relacionadas aos conteúdos estudados no curso. Portanto, pode-se fazer uso em várias ocasiões, bastando que o(a) professor(a) planeje atividades de acordo com cada momento (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005), de modo que cada situação de aprendizagem, a partir de perspectivas pedagógicas diferentes, possibilite buscar maneiras mais eficientes de utilizar as TDs nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, é compreensível o fato de a maioria das estudantes ficar horas prolongadas em frente às telas, pois essa situação se intensifica à medida dos interesses e das necessidades dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Das experiências utilizando as TDs nas aulas realizadas pelos(as) professores(as) no curso de Pedagogia, a disciplina Educação e Cultura Digital é a mais lembrada pelas estudantes, como sendo a que desenvolve conteúdos e propostas específicas voltadas ao digital. Um total de nove respondentes afirmou que, em outros componentes curriculares, houve momentos em que

foram utilizados recursos tecnológicos para a realização de atividades, por meio do *Canva*, *Prezi*, *YouTube*, *Kahoot*, *Animaker*,¹⁵ *slides*, vídeos e outros. Por outro lado, a E5 (S8) considera que “*raramente havia novas propostas de TDs*”, e a E8 (S8) diz: “*Não recordo uma que fosse mais específica além da educação e cultura digital. [...] Mas não me vem em mente uma disciplina que trate especificamente essa proposta*”.

Ao contrário dos meios de comunicação tradicionais (jornais impressos, rádios, revistas, televisão), a internet é o meio mais utilizado por 15 das estudantes para se manterem atualizadas acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo, e somente uma estudante apontou a televisão. Assim, a internet ampliou as formas de comunicação facilitando o acesso à informação em tempo real. Além disso, a capacidade de ler e entender ultrapassa o texto, pois à medida que a internet evoluiu, uma série de outras linguagens, como visual, imagens em movimento, ícones, visualizações de dados, vídeos e combinações de todas as anteriores, formam uma variedade de modos de material digital.

Porém, torna-se insuficiente somente utilizar os aparatos tecnológicos disponíveis se não produzirem significado para a compreensão e aprendizagem do(a) estudante. É preciso envolver e permitir que o(a) estudante tenha acesso a um leque mais amplo de possibilidades com as TDs, fato apresentado por sete estudantes ao responderem que os(as) professores(as) do curso de Pedagogia utilizam o AVA da instituição, principalmente, para disponibilizar materiais, seis para receber os arquivos dos trabalhos dos(as) estudantes e três para informar o plano de ensino e cronograma do componente curricular. Quando interrogadas se os(as)

¹⁵ TD *online* para a criação de conteúdo, sobretudo, trabalhos acadêmicos.

professores(as) utilizam o AVA de outra forma e quais seriam, não houve respostas divergentes das citadas anteriormente.

Nota-se que, apesar de as estudantes afirmarem que as TDs estão presentes como parte do fazer pedagógico dos(as) professores(as), de modo geral essa utilização diz respeito a receber trabalhos, disponibilizar materiais e informar planos e cronogramas de ensino. Além disso, quando perguntadas sobre quais são as formas de uso das TDs nas aulas pelos(as) professores(as) do curso de licenciatura em Pedagogia, as estudantes em sua maioria se limitaram a elencar os tipos de recursos, aplicativos e aparatos tecnológicos (*data-show*, vídeos, celular, *notebooks*, *slides*, *podcast*, *YouTube* e outros).

Diante disso, torna-se essencial refletir sobre as dificuldades de compreensão acerca do que são as TDs e de como elas podem ser incorporadas no fazer pedagógico, evitando, com isso, um descompasso de ideias, entre professores(as) e estudantes, para que possam superar os obstáculos estruturais que, porventura, estejam fragilizando a inserção das TDs com coerência nas práticas pedagógicas. Acredita-se que a presença do(a) professor(a) é indispensável para prover as mediações cognitivas e interacionais e que ela dá significado às demandas advindas das TDs.

Quando questionadas se a maioria dos(as) professores(as), quando cria atividades digitais, leva em conta dificuldades práticas ou técnicas das discentes, 11 estudantes responderam positivamente, visto que os(as) professores(as) adaptam a atividade, discutem soluções e proporcionam caminhos alternativos para complementar a atividade; três dizem que os(as) professores(as) discutem possíveis obstáculos com as estudantes e delinham soluções. Ademais, duas res-

pondentes relatam que os(as) professores(as) adaptam a atividade para minimizar dificuldades. Certamente, faz-se necessário que os(as) professores(as), antes de propor qualquer adoção tecnológica aula, repensem como ajudar no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos(as) estudantes por meio dos conteúdos de seus componentes curriculares, incentivando-os a usar ou mesmo desenvolver práticas e ferramentas online para explorar e expressar seus próprios interesses, sejam eles culturais, políticos, civis ou formativos.

CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGA

Os que se dedicam à docência precisam, necessariamente, considerar que a Pedagogia “ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais” (LIBÂNEO, 2005, p. 1). Nesse sentido, as experiências adquiridas pela cultura digital redefiniram as relações sociais, culturais e de conhecimento, transformando completamente as formas de comunicação. Para entender esse tempo marcado por diferentes modos de sociabilidade e conexão digital, as estudantes foram questionadas se a relação com as TDs mudou a partir do ingresso no curso de Pedagogia. Em sua maioria, 12 responderam positivamente, entre elas a estudante E5 (S8), que afirma:

Com certeza, aprendi a lidar com novos caminhos para pesquisa [...] Também aprendi a utilizar algumas estratégias para ensino, como robótica, games, sites para criação de perguntas como o kahoot e etc. Além de utilizar recursos para realização de trabalhos compartilhados, como Google Docs do drive, Power Point e Google Meet.

Também a E8 (S8) assim se expressa: “*Aprendi em algumas disciplinas, com Educação e Cultura Digital, por exemplo, a utilizar diversos recursos que vão auxiliar a*

prática pedagógica. Além disso, no caminho da graduação conhecemos diversas ferramentas que professores e colegas apresentam". Por sua vez, E13 (S4) reconhece que sua relação com as TDs "ampliou muito no ano em que comecei a graduação, principalmente na utilização de recursos que antes eram poucos explorados, como PowerPoint, Word, Google Drive, e sites de pesquisa num geral".

Por outro lado, três estudantes declaram que a relação com as TDs não mudou a partir do ingresso no curso de Pedagogia, pois, de acordo com E3 (S7), sempre utilizou e, *"no trabalho, conheci novas plataformas que auxiliam no processo".* Da mesma forma, E7 (S7) afirma que *"já havia adquirido conhecimento em outros cursos",* também E9 (S8) reitera *"não, como já utilizava anteriormente elas, principalmente nas aulas e no dia a dia, não tiveram mudanças significativas. Claro que comecei a utilizar novos programas, mas nada de extraordinário".*

As TDs possibilitam ampliar as formas de aprender dos(as) estudantes. Contudo, *"as características de todo bom professor precisam ser identificadas a partir de sua base pedagógica, não são as TDs que as definem e nem apenas as demandas da escola do futuro"* (LIBÂNEO, 2005, p. 21). De fato, o que se pode esperar, em termos de melhorias efetivas atribuídas às TDs na educação, requer mudanças profundas que se traduzem, em ouvir as necessidades dos(as) educandos(as), associadas ao desenvolvimento docente para além de conteúdos digitais, sobretudo na investigação de sua natureza.

Nesse sentido, sobre a relação com a leitura e escrita por meio das telas, e se essa é significativa e pode contribuir para a formação do(a) futuro(a) professor(a), E1 (S6) diz que *"com certeza ajuda na formação, não só materiais e ferramentas obrigatórias, pois há muito o que*

pode ser usado para uma formação extra também”. E10 (S8) afirma ter começado, na universidade “[...] a ter mais habilidade no processo de leitura e escrita por ser necessária e cômoda a intervenção por meio das tecnologias, a formação do futuro tá aí, o professor cada vez mais terá que se atualizar nas propostas no meio das Tics”. E12 (S8) afirma que “o contato com a leitura virtual iniciou mais ativamente na universidade, além de facilitar e estar sempre em mãos o desperdício de papel diminui, é extremamente significativo e prático”.

Isso posto, decorre o sentimento da maioria das estudantes ao avaliar positivamente a contribuição do curso de Pedagogia em relação ao uso das TDs na educação. De acordo com E11 (S6), “[...] tudo que vivemos agregará de alguma forma para nós futuros professores, e a leitura e escrita por meio de telas faz cada vez mais parte da vida dos nossos estudantes que estão em constante contato com as mesmas”. E13 (S4) entende que “para a nossa formação, apresenta muita importância, pois assim podemos auxiliar os nossos estudantes em seu processo de aprendizagem sobre o mundo digital”.

Entretanto, os avanços no processo de aprendizagem com TDs ainda estão distantes das transformações pedagógicas desejadas. A esse respeito, E16 (S7) acha “indispensável que os professores saibam, pelo menos, ler e escrever digitalmente. Excelente seria se conhecessem todos os recursos, visto que, mesmo as crianças utilizam diversos recursos diariamente”. As estudantes, ao serem interrogadas sobre como se sentem, quanto a utilizarem as TDs na educação para promover o processo de ensino e aprendizagem, 11 sentem-se preparadas e seguras. Entretanto, cinco ainda se sentem despreparadas ou precisando aprender mais. E, ainda, quando perguntado se pretendem utilizar as TDs para promover o processo

de ensino e aprendizagem, durante a realização do estágio do curso de Pedagogia, 15 mostraram-se dispostas a utilizar, justificando que as TDs fazem parte do contexto atual, oferecem ferramentas que facilitam e viabilizam o processo de ensino e a importância de conhecer e compartilhar os conhecimentos.

Dessa forma, para que seja possível contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade dos(as) estudantes, faz-se necessário o domínio da linguagem informacional, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias, as lógicas e modos de lidar com o conhecimento das tecnologias (LIBÂNEO, 2005). É improvável também conceber que a escola exerça ações com o uso de aparatos tecnológicos, a partir de um currículo atrelado apenas às habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado. E os modos de lidar com as TDs irão refletir no fazer pedagógico e na inter-relação dos sujeitos.

De modo geral, as estudantes acreditam que as TDs agregam novos conhecimentos, enriquecem a prática educativa e contribuem com inovações no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, entendem que ainda existem desafios a serem enfrentados enquanto futuros(as) profissionais da educação. Entre outras, E7 (S7) aponta para o fato de que o planejamento do(a) professor(a) pode ser melhor executado *“para que não seja apenas um uso convencional, sem sentido. O uso pelo uso”*. Também E10 (S) acredita que *“os desafios são constantes principalmente por cada dia aparecer algo novo e termos que nos manter por dentro. As contribuições são enormes, visto que isso ajuda muito no processo de ensino-aprendizagem, tornando o ensino mais atrativo”*.

Igualmente, outros desafios mencionados dizem respeito às questões da falta de acesso à internet e ao

computador por muitas famílias. Há, sobretudo, o desafio de haver cursos onde as propostas de ensino se voltem mais para a forma prática de planejar os usos das TDs no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os recursos tecnológicos e o mundo digital evoluem rapidamente, exigindo professores(as) sempre mais preparados(as). Em outras palavras, os(as) professores(as), quando permitem percursos de aprendizagem diversificados por meio das TDs, considerando as características do contexto sociocultural da sala de aula, levam os(as) discentes a se sentirem mais seguros, compreendendo mais facilmente como podem navegar por esses espaços digitais, seja em computadores, seja em dispositivos móveis e/ou em outras tecnologias de maneiras mais proficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo mostra que o letramento digital é um termo complexo, com sentido amplo, indo além de habilidades de saber utilizar diferentes recursos tecnológicos. Ele envolve processos de aprendizagem sociais, cognitivos e discursivos por meio das telas, integrando um movimento que se potencializa e se afirma no momento contemporâneo. Conclui-se que o letramento digital e os diferentes elementos que o compõem são aspectos fundamentais para a formação do(a) futuro(a) pedagogo(a), e representam novos desafios que, como mediadores do conhecimento, não podem ignorar.

Destaca-se que a maioria das participantes entende o letramento digital como habilidades e competências no uso de diferentes recursos digitais. Entendimentos em menor proporção apontam como práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais, com a capacidade de não só saber usar as TDs, mas também de fazer seu uso com significado. As participantes se dizem

familiarizadas com o acesso à internet e ingressam no Ensino Superior com algum conhecimento quanto aos diversos usos das TDs. Entretanto, é possível que algum(alguma) estudante não acolha a presença das TDs em suas atividades educativas, tornando pertinente que os(as) professores(as) adquiram conhecimento sobre as posições individuais, uma vez que nem todos(as) os(as) discentes têm a mesma oportunidade de interagir com as mesmas, e as poucas atividades digitais de incentivo ao letramento digital a que eles(as) têm acesso são reduzidas às atividades acadêmicas no espaço institucional.

As estudantes, em sua maioria, acreditam que as experiências com as TDs, ao ingressarem no curso de Pedagogia, possibilitaram agregar novos conhecimentos e aprimorar as habilidades em recursos digitais, quando utilizadas nas atividades em sala de aula pelos(as) professores(as). Embora, quando solicitadas a estabelecer suas compreensões acerca de quais recursos e como os(as) professores(as) usam as TDs, elas limitam-se a elencar os tipos de recursos, aplicativos e aparatos tecnológicos, sem conseguir fazer relação com as questões de incorporação desses usos ao conteúdo e às práticas de sala de aula. As participantes ainda argumentaram a necessidade de ampliar as atividades práticas em sala de aula, explorando as TDs num espaço de aprendizagem colaborativa.

Além disso, as participantes ressaltam a necessidade de maior conhecimento sobre o tema, acreditando que o uso de TDs pelos(as) professores(as), no desenvolvimento de atividades em sala de aula, acrescenta novos conhecimentos e torna as informações mais acessíveis, sendo eficaz no processo de ensino e aprendizagem, durante a formação inicial. Portanto, embora tenham identificado aspectos positivos, as percepções das

participantes apontam para a necessidade de haver maior preparação do(a) professor(a) em seu processo de formação inicial e continuada, incluindo as TDs com ações combinadas com a discussão sobre o letramento digital e a abordagem pedagógica. Elas consideram também que o letramento digital desenvolvido durante a formação inicial do(a) pedagogo(a), repercute em seus futuros papéis em sala de aula, pois, a partir dos benefícios e possibilidades que esses recursos digitais podem oferecer, pretendem fazer uso deles enquanto docentes.

Enfatiza-se que o conceito de letramento digital ainda é pouco compreendido em sua amplitude e, muitas vezes, acaba deixado de ser explorado, simultaneamente, com o conteúdo estudado pelos diversos componentes curriculares da matriz curricular do curso de licenciatura. Assim, a aquisição do conhecimento torna-se mais significativa, quando as atividades relacionadas ao letramento digital e às suas práticas são incorporadas ao currículo e trabalhadas em componentes curriculares que incluem temas específicos no campo digital.

Portanto, com base no referencial teórico e na análise realizada, considera-se que o letramento digital é mais do que empregar aplicativos *online*, videoconferência e ambientes digitais colaborativos, para oferecer aulas aos estudantes. Ele se caracteriza pelos seus diversos efeitos cognitivos, culturais e sociais, em função dos contextos de interação com as práticas de leitura e escrita, ou das variadas e múltiplas formas de interação com o mundo por meio das telas. Desse modo, entende-se que o(a) professor(a) necessita ser letrado(a) digitalmente para poder combinar, fluentemente, as habilidades digitais com os princípios fundamentais de aprendizagem. Para isso, destaca-se a importância de promover uma discussão, um planejamento e ação

do corpo docente dos cursos de licenciatura, visando melhorar a formação de professores(as) licenciados(as) para salas de aula da Educação Básica.

A partir dos resultados apresentados neste capítulo, pode-se ampliar a investigação, envolvendo outro perfil de participantes, outros instrumentos de construção de dados e análise, ampliando a reflexão e a compreensão do letramento digital na formação de professores(as), inicial e continuada, dentre outras: verificar a possível influência de outros fatores contextuais, no incentivo a práticas de letramento digital pelas instituições de ensino; discutir a formação dos(as) profissionais da educação superior, sensibilizados ou não para o uso pedagógico das TDs, realizando análises da realidade, com observações, entrevistas e questionários para melhor compreensão do letramento digital e do emprego das TDs no cotidiano do Ensino Superior.

Portanto, enfatiza-se a importância de se promover reflexões e debates entre os diversos segmentos da comunidade acadêmica a respeito dos usos, das potencialidades e limitações das TDs para fins educacionais, especialmente o diálogo dos(as) professores(as) e estudantes acerca do letramento digital, estabelecendo diretrizes estratégicas, que possibilitem a ampliação sobre a compreensão do letramento digital por todos os sujeitos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana *et al.* Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.).

Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-48.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2VBq0bB>. Acesso em: 26 fev. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (org.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3kdcPro>. Acesso em: 10 fev. 21.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas; São Paulo: Alínea, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3yVCLMB>. Acesso em: 17 dez. 2019.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Rejane Maria Nascimento Kravetz

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharela em Direito pela Faculdade de Imperatriz (Facimp). Especialista em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e em Gestão de Pessoas, pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). É pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA.

<http://lattes.cnpq.br/4804201991914093>

<https://orcid.org/0000-0001-6077-7469>

E-mail: rmnkravetz@ucs.br

Carla Beatris Valentini

Doutora em Informática na Educação, com mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Alfabetização pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduada em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É professora titular na Universidade de Caxias do Sul (UCS), e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UCS. Orientadora de mestrado e doutorado. Professora nos cursos de licenciatura da UCS. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso. Coordenadora de cursos de extensão voltados à formação de professores para a inclusão, articulados às redes de educação. Cocriadora do Objeto de Aprendizagem para Inclusão ProIncluir. Disponível em: <http://www.proincluir.org>, um portal para aprendizagens.

<http://lattes.cnpq.br/5972722112132617>

<https://orcid.org/0000-0003-0355-7712>

E-mail: cbvalent@ucs.br

Adriana Ferreira Boeira

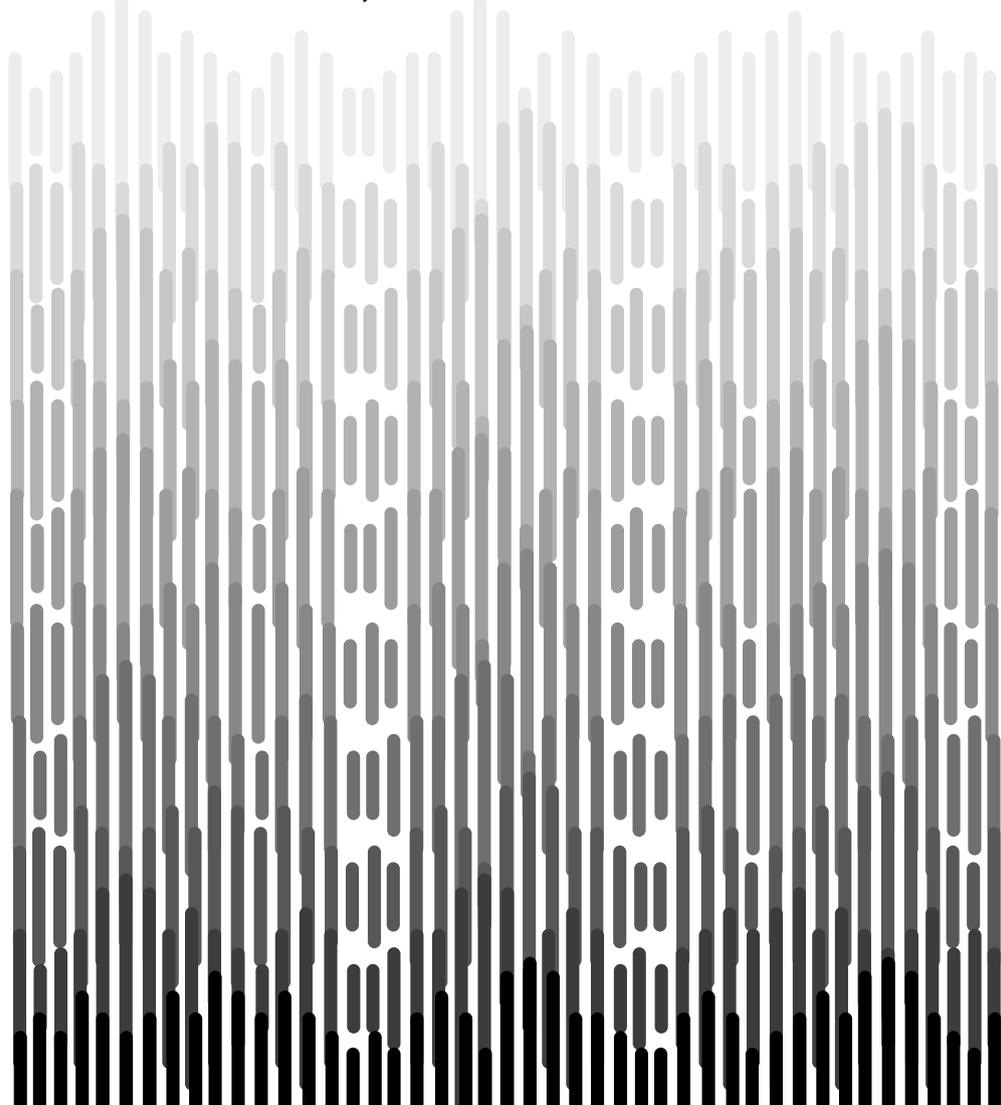
Doutora em Letras. Mestra em Educação. Especialista em Informática na Educação, Tecnóloga em Processamento de Dados pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Crianças, Jovens e Adultos) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). É Professora no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* de Vacaria. Coordenadora do Projeto Indissociável “LaDEPEX: Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão” (<https://ladedex.vacaria.ifrs.edu.br/>).

<http://lattes.cnpq.br/3120866476070909>

<https://orcid.org/0000-0002-1551-9222>

E-mail: adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br

EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E CULTURA



A EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA EM HANS-GEORG GADAMER: EM BUSCA DA EXPERIÊNCIA DA VELHICE¹⁶

Amanda Khalil Suleiman Zucco
Vanderlei Carbonara

Considerações iniciais

Para este capítulo, posicionamos algumas questões acerca do entendimento da velhice em nossa sociedade, tais como: O que está implícito ao considerarmos a velhice uma fase da vida? Qual a compreensão de velhice se manifesta em nossa sociedade, ao visarmos classificá-la como uma doença? O que os discursos sociais revelam acerca de nossa visão sobre a velhice? Estas provocações expressam pressupostos que nos auxiliam a pontuar a seguinte problematização: De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005),¹⁷ que previa incluir o termo *velhice* na Classificação Internacional de Doenças (CID) e considera a velhice uma fase da vida, podemos dizer que se atribui uma denotação negativa à compreensão de velhice? Diante disso, partimos alicerçados em nossos pressupostos como base para problematização, lançando-nos à discussão do conceito de *experiência* na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a fim de que tal concepção nos possibilite indícios para construir outra compreensão acerca da velhice.

Para nos auxiliar nessa proposta, orientamo-nos por uma perspectiva teórico-filosófica, que está alicerçada na *hermenêutica filosófica* de Hans-Georg Gadamer.

¹⁶ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: "A experiência da velhice à flor da pele: o gesto da dança como formação do sujeito velho", sob a orientação do Prof. Dr. Vanderlei Carbonara, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

¹⁷ A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a velhice como estágio da vida humana que se inicia com a idade cronológica de 60 anos, em países em desenvolvimento, e de 65 anos, em países desenvolvidos.

Para o autor, a hermenêutica filosófica é um exercício compreensivo pertencente ao todo do ser humano, na sua experiência de estar no mundo (GADAMER, 2015). Em razão disso, o desafio de uma abordagem hermenêutica possibilita abrir-nos a novas possibilidades de reflexão (HERMANN, 2003). Nesse sentido, inicialmente, apresentamos uma breve contextualização que permite reconhecer, a partir do contexto histórico-social da modernidade, visões que influenciam nos discursos sociais e, por conseguinte, desprezam a velhice.

A velhice do ontem e do hoje: reproduzindo os mesmos discursos

A velhice tem uma beleza que lhe é própria. A beleza das velhas árvores é diferente da beleza das árvores jovens. O triste é quando as velhas árvores, cegas para a sua própria beleza, começam a admirar a beleza das árvores jovens. ”

(ALVES, 2001, p. 77)

Em tempos contemporâneos, um bom solo para o cultivo da vida é reconhecido através de uma juventude vitalícia, que se mostra através de corpos que se apresentam jovens, belos, sadios e ativos. Podemos dizer que o olhar contemporâneo, encoberto por razões modernas, não assiste à velhice com “bons olhos”. De certa maneira, é possível perceber algumas perspectivas estigmatizadas, quando nos remetemos à pessoa velha, haja vista a perspectiva moderna, que constitui alguns discursos sociais.

Como explica Debort (1998), podemos perceber que foi, no contexto moderno, que a institucionalização do curso da vida provocou a regulamentação dos estágios da existência, bem como constituiu perspectivas e projetos de vida por meio dos quais os indivíduos se dirigem e planejam suas ações, de maneira individual e coletiva. Por volta do século XIX, a representação da

velhice como uma etapa da vida foi constituída como proposta de organização da sociedade ocidental. A velhice foi “tratada como uma etapa da vida caracterizada pela decadência física e ausência de papéis sociais” (DEBERT, 1999, p. 147). As autoras Dardengo e Mafra (2018) afirmam que, naquela época, surgiram diferenciações entre faixas etárias, funções, hábitos e espaços pertencentes a cada grupo, tornando, assim, a fragmentação do curso da vida bem-definida em estágios formais, com transições e diferenciações entre os grupos etários. Assim, os velhos eram considerados como mendigos, justamente pela dificuldade em trabalhar e, devido à sua incapacidade de produzir, a velhice não era vista com bons olhos (DEBERT, 1999).

Nessa direção, a velhice é reconhecida, a partir da classe operária, como “problema social”, no qual o indivíduo velho passa a ser considerado inválido, devido à incapacidade de produzir (LENOIR, 1996). Com um olhar depreciador, definem o envelhecimento somente como um processo biológico de deterioração, pois, em comparação a outros corpos jovens, este torna-se incapaz de produzir como antes. Conseqüentemente, devido a essa construção social, preocupada, principalmente, com a utilidade e a força física necessária ao trabalho, o sujeito torna-se desassistido nos espaços sociais.

Assim, percebe-se que o contexto atual preserva, nos seus mais variados discursos, indícios de desvalorização da velhice, que são acentuados pela referência a um ideal humano de juventude. Há diversos motivos interligados para que essa perspectiva continue presente na sociedade contemporânea. Pois, na medida em que o sujeito vive a experiência da velhice, distancia-se a cada dia de sua imagem jovem e daquilo que ela significa para a existência humana. Seguindo essa direção, o sujeito velho não corresponde às exigências dos papéis reconhecidos socialmente, e, conseqüentemente, sua imagem não é bem-vista. Dessa maneira, sugere-se uma fragmentação da existência humana, que busca

enquadrar a velhice como uma fase da vida humana a ser postergada a todo custo.

Diante de tal contextualização, colocamos em discussão a compreensão da velhice, a partir de algumas problematizações: Qual compreensão de velhice se manifesta em nossa sociedade, ao visarmos classificá-la como uma doença? O que possibilita que a velhice seja considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005)¹⁸ uma fase da vida? De fato, como nos remetemos à velhice? Como nos remetemos à velhice, através dos discursos sociais?

Para iniciar, trazemos para discussão uma questão, que foi motivo de alarde, ao longo do ano de 2021: a designação pela Organização Mundial da Saúde que previa incluir o termo velhice na nova Classificação Internacional de Doenças (International Classification of Diseases). Este cenário, provocado pela OMS, previa substituir o termo senilidade¹⁹ por velhice na CID. Na décima primeira edição da classificação, que passaria a ser reconhecida a partir de 1º de janeiro de 2022, estaria sendo determinado que a velhice pudesse ser incluída como doença, ou seja, substituindo-se no capítulo 21 o termo “senilidade” (código R54) pelo termo “velhice” (código MG2A). Mesmo que tal proposição não tenha se confirmado graças às ações e lutas de estudiosos e profissionais da área do envelhecimento humano, é preciso discutir o que tal iniciativa significa para o fenômeno da velhice.

Pode-se depreender, a partir da História, que essa vinculação trata a velhice como doença. Na obra *Envelhescência: o trabalho psíquico na velhice*, a psicanalista e professora Flávia Maria de Paula Soares, nos apre-

¹⁸ A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a velhice como estágio da vida humana que se inicia com 60 anos, em países em desenvolvimento, e 65 anos em países desenvolvidos.

¹⁹ O termo *senilidade* aparece no CID10 sob o código R54. A expressão pode ser aqui referida a partir de Papaléo Netto (2016, p. 85), sendo “caracterizada por modificações determinadas por afecções que frequentemente acometem a pessoa idosa”.

senta um percurso que irá abordar a Geriatria e suas consequências sobre o conceito de velhice. Para iniciar a contextualização, a autora retrata que “a velhice como categoria populacional é herdeira dos avanços da medicina” (SOARES, 2020, p. 23). Graças à duração média e ao aumento da expectativa de vida da população gerada, devido aos controles epidemiológicos e à diminuição de doenças, infecciosas a velhice será evidenciada como uma categoria populacional que requer uma maneira própria de atenção e cuidados. Será a partir desse aumento significativo que a medicina moderna irá voltar seu olhar para compreender o processo específico de envelhecimento. Desse modo, Soares (2020) explica que o nascimento da Geriatria em 1909, proposto pelo médico Ignatz Leo Nascher, corresponderá a uma especialidade médica da qual irá preocupar-se com processo de degeneração celular caracterizado por processos patológicos do envelhecimento, estabelecendo, assim, uma interligação da velhice e da doença. Assim, a partir dos saberes técnico-médicos da época, “o desgaste biológico aproximava a velhice da doença, e, portanto, a prevenção da doença tornava-se a prevenção da velhice” (SOARES, 2020, p. 28).

Hoje, há um avanço significativo dos estudos que buscam diagnosticar as distintas causas de morte de idosos; no entanto, determinar a velhice como uma doença significa considerar, na declaração de óbito, que a causa da morte foi velhice. Atualmente, essa incongruência, que pretende tratar a velhice como doença, busca sua justificativa a partir de outros interesses e investimentos econômicos – que não referem pontos relevantes nesta discussão, mas que podem ser encontrados, por exemplo, na obra *Tempo de vida: por que envelhecemos e por que não precisamos do biólogo David A. Sinclair*. No entanto, diante dos aspectos que justificam essa tentativa, a possível classificação da velhice como doença, denuncia que os discursos sociais continuam negando o envelhecimento humano e auto-

rizando o preconceito social que se estabelece contra a pessoa idosa.

Além de vincular-se a velhice como doença e a negação desta relação, somos cercados por seu oposto: “Talvez queiram nos objetar que temos tendência para confundir a saúde com a juventude” (CANGUILHEM, 2009, p. 66). A referência dominante do modelo da juventude, que exclui a velhice, aprova todas as intervenções possíveis para conter os riscos de envelhecer (TÓTORA, 2009). Nessa direção, o sujeito que se percebe, em processo de envelhecimento, irá buscar maneiras de negar sua velhice, prevenindo-se, por exemplo, com tratamentos anti-idade (*anti-aging*).

De certa maneira, quando nos remetemos à velhice, algumas questões preconceituosas se mostram aos nossos olhos. Para os idosos, considera-se que não há mais idade para aquilo que somente os “mais jovens” podem realizar, estabelecendo-se assim, certa designação de preconceito geracional que circunda a velhice. Essa conduta social, que discrimina uma pessoa por sua idade e por tudo aquilo que a afasta do modelo de juventude, foi reconhecida pelo médico psiquiatra americano Robert Neil Butler, como Idadismo (Ageísmo ou Etarismo). Em sua tese, Vieira (2019) aponta que o Idadismo, segundo a classificação de Butler (1980), pode se manifestar de duas maneiras: uma delas, negativa ou hostil, que diz respeito a atitudes explícitas prejudiciais e desfavoráveis, e a outra positiva ou benevolente, que remete de maneira indireta às práticas sociais aceitas.

Nessa direção, a atitude idadista cria um cenário propício para o desprezo da velhice: tanto para o próprio sujeito que envelhece, como para os outros que o veem envelhecer. Ao mesmo tempo, estes outros seguem o curso do preconceito: além de também estarem condicionados a uma existência que prescinde do processo de envelhecimento, são vistos e discriminados por outros que os veem envelhecer. Com isso, o idadismo coloca em questão não somente tais discursos e atitudes baseados

na idade, como também, e, para além disso, remete à desvalorização da velhice.

A vinculação entre a idade do indivíduo e as condições esperadas para essa pessoa alcançar realizações restringe as expectativas sobre as capacidades humanas, provocando atitudes de violência contra o sujeito velho. São atitudes e discursos cotidianos, que procuram ditar quais são os lugares, o que podem fazer, os modos de se vestir, as maneiras de se comportar que competem às pessoas idosas. Sendo assim, tais atitudes preconceituosas, como resultado de uma condição da ignorância humana, desconsidera a subjetividade do sujeito que apresenta ter mais idade (GUIDES, 2016).

Nessa direção, se propormos o entendimento da velhice como a fase da vida que tem início numa idade cronológica específica, corremos o risco de dizer que ela se dá simplesmente por um processo fragmentado e determinado aos seres humanos. Isto é, projeta-se que a idade cronológica passe a apresentar e solicitar as manifestações desta fase, de maneira semelhante para todos os sujeitos de um determinado contexto social. Mesmo diante da chegada de certa idade cronológica ou até mesmo por fatores de ordem biológica que evidenciam características e incapacidades físicas do sujeito, a compreensão da velhice escapa a entendimentos limitados.

Com isso, a velhice atualmente representada como uma fase, periodizada e diferenciada das outras etapas do curso da vida, traz vestígios dessa ordenação moderna que visou maneiras de institucionalizar a vida da sociedade. Nas entrelinhas da sociedade, podemos dizer que, ainda hoje, assumimos o entendimento da velhice como uma fase da existência, reconhecida como o estágio que aponta exclusiva e determinantemente para um processo de decadência do sujeito.

No entanto, a compreensão da velhice não está determinada por uma fase da vida que simplesmente remete às manifestações somáticas específicas do

corpo; conseqüentemente, ela ultrapassa o fenômeno biológico. Por este motivo, o entendimento de velhice, exclusivamente, como uma fase que nos chega pela passagem do tempo, ideia que nos remete a certo estágio – já esperado e determinado – da vida, se mostra insuficiente para a compreensão da velhice.

A experiência e a velhice: uma abordagem moderna

*A velhice não é um fato estático;
é o resultado e o prolongamento de
um processo.*

*Em que consiste este processo?
Em outras palavras, o que é
envelhecer?*

*Esta ideia está ligada à ideia de
mudança. [...].”*

(BEAUVOIR, 2018, p. 14)

Assumindo o caminho percorrido até o momento, podemos considerar que a compreensão de velhice, apresentada como fase da vida, nos possibilita indicar uma possível relação com a concepção moderna de experiência.

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, irá discutir o conceito de experiência configurado pelas ciências naturais e adotado pelas ciências do espírito, que determina a tentativa de controle sob o viés da metodologia científica. Ou seja, a experiência passa a ser tratada como um experimento, sendo possível ser realizada por meio de um método que visa alcançar os mesmos resultados. Diante desse contexto, o filósofo destacará:

Uma experiência só é válida, na medida em que se confirma; nesse sentido, sua dignidade repousa no princípio que reza que ela pode ser reproduzida. Mas isto significa que, por sua essência, a experiência suspende a si mesma sua história e a extingue (GADAMER, 2015, p. 454).

Para o filósofo o entendimento objetivo e reprodutível acerca da experiência, empregado pela ciência objetiva moderna, anula seu elemento histórico. Não se trata de perseguir o viés objetivável e reprodutível da experiência, mas, ao invés disso, buscar reconhecê-la por seu caráter histórico, que persegue o modo singular e complexo do homem ser no mundo, durante sua existência.

Segundo a professora Hermann (2010, p. 115), a concepção gadameriana nos aponta que “a experiência (*Erfahrung*), na perspectiva hermenêutica, expressa uma vivência, pela qual aprendemos”. Em outras palavras, podemos dizer que “a experiência, em sua significação hermenêutica, não corresponde àquela desenvolvida por uma consciência que prepara, controla e testa [...]. Daí o que justifica sua reflexão privilegiando seu caráter histórico e dialético” (SILVA; LOPES, 2019, p. 14). Nesse sentido, para o filósofo, a experiência ultrapassa os limites do cientificismo, desmonta o caráter instrumental e metodológico, e revigora a compreensão de que a experiência predispõe-se à abertura para todo e a qualquer horizonte inesperado na vida humana.

Assim não é nossa vida em sua totalidade. Não vivemos blindados às crises mediante programas, senão que temos que fazer sem mais nossas experiências. [...] E, de fato, se as ciências do espírito têm uma especial importância se deve a esse não-isolamento [não-acabar] da experiência. Diferente das ciências da natureza, não obtém resultados garantidos (GADAMER *apud* DUTT, 1998, p. 50).

A existência humana exprime o lócus (ou *locus*) para a elaboração das experiências, ou seja, em sua própria historicidade o sujeito é capaz de constituir-se e transformar-se como possibilidade formativa de si. Compreende-se, a partir do reconhecimento dessa condição, que “a experiência faz parte da essência histórica

do homem” (GADAMER, 2015, p. 465), pois, ao contrário da experiência objetivável, no sentido hermenêutico, a experiência tem seu caráter formativo na existência histórica do homem.

A concepção moderna de experiência deixa vestígios para discutir a concepção de velhice como fase da vida, na medida em que tece argumentos que anulam sua historicidade. Nisso, encontramos um ponto de diálogo entre velhice e experiência por uma perspectiva moderna: ambas anulam seu elemento histórico. A experiência, numa perspectiva científica, repetida, objetivamente, como um método, viabiliza meios de alcançar o saber em busca de ser reconhecida como um procedimento reproduzido, pois “o objetivo da ciência é tornar a experiência tão objetiva a ponto de anular nela qualquer elemento histórico. No experimento das ciências naturais isso é alcançado através de seu aparato metodológico” (GADAMER, 2015, p. 454). A velhice, assumida como uma fase da vida e constituída como uma maneira de fragmentação da existência, se manifesta como um objeto destacado, que enfatiza um processo de decadência irreversível dos sujeitos. Ambas desconsideram o elemento histórico, na medida em que prevalecem os aspectos “determinadores” para o modo de ser de cada uma.

Assim sendo, convida-se a velhice para ser delimitada, organizada, fragmentada, bem como explicada por ser uma fase da vida, de modo que seja possível apreendê-la com vistas a controlá-la. Como fase da vida, pode ser facilmente descartada dos espaços sociais, julgada por compreensões que visam o que não se espera da velhice e, conseqüentemente, desvalorizada quando comparada às outras fases da vida. É assim que a velhice, tida como objeto de estudo, pode ser considerada fonte de investigação científica. Ou seja, destacada por suas perdas, reconhecida pela diminuição de suas capacidades físicas, mentais e funcionais, propensa a maiores chances de acidentes e doenças, a velhice apresenta-se

como objeto de estudo, com maior interesse para as ciências naturais.

A proposição que define a velhice como uma fase do desenvolvimento da vida humana, apresenta maior apreciação no lugar de uma compreensão direcionada às questões de ordem biológica do sujeito envelhecido. Isso conduz a velhice para ser vista com os “olhos” das ciências naturais, que percebem o sujeito velho, principalmente, a partir dos aspectos biológicos e fisiológicos de decadência do corpo. Com esse entendimento, é importante, principalmente para as ciências naturais, reconhecer a velhice praticamente como uma fase da vida, como meio de adequá-la a procedimentos metodológicos de experimentação. Ou seja, por esta perspectiva, a velhice como fase torna-se determinada, sendo possível capturá-la como objeto de estudo, revelando-se como experiência fechada que anula a presença da historicidade dos sujeitos.

Em razão disso, busca-se a apreensão da velhice por meio de procedimentos que prepõem maneiras de ocultá-la da sociedade. É nessa direção que se procura meios de tratar a velhice como objeto, em especial, como um instrumento de estudo para a ciência. Tal como experimento, investiga-se, através de procedimentos desenvolvidos cientificamente para controlar as manifestações somáticas que a velhice expressa como uma fase da vida. Ao mesmo tempo em que se reconhece a velhice, justamente como esta fase possível de ser capturada, cientificamente, procura-se meios de torná-la invisível, isto é, inexistente em nossa sociedade. Nessa direção, acreditamos que o mercado anti-idade oferece para a população procedimentos como uma alternativa para frear o envelhecimento do corpo. Desenvolvem-se, cientificamente, possibilidades de mascarar a face da velhice, de adiar sua manifestação, de torná-la um objeto para fins de experimento, aprimorando-se, cientificamente, através de meios para capturá-la e controlá-la.

Entretanto, a velhice, quando vista como objeto, assim como a experiência, separa-se do mundo, torna-se externa ao sujeito. Sem sua historicidade, espera-se que a velhice repita no ser humano os aspectos que uma fase orienta para aquele momento da existência. Aliás, neste contexto, a velhice busca, tal como na experiência, eliminar seu caráter de imprevisibilidade, pretendendo, a todo custo, ter meios de apreendê-la e controlá-la.

A existência humana não corresponde a uma única interpretação, ou seja, não equivale dizer que as mesmas manifestações de um estágio representam todos os seres humanos. Podemos dizer, também, que a compreensão da velhice não caberia numa definição que considera a existência humana, de acordo com as fases do ciclo da vida, pois ela transborda. De certo modo, por mais que os indivíduos apresentem semelhanças, não podemos capturar a existência a ponto de determiná-la a uma fase da vida humana, pois “o curso da vida se transforma em um espaço de experiências abertas, e não de passagens ritualizadas de uma etapa para outra” (DEBERT, 1998, p. 20).

Não se trata de negar as manifestações somáticas que se manifestam no corpo no processo de envelhecimento, mas não significa considerá-las “determinadoras” do sujeito que envelhece. Podemos dizer que a velhice se revela na própria indeterminação e abertura, modificada pelas experiências individuais; parece-nos que a velhice pode ser compreendida como o sujeito constituído pela fusão das suas experiências na vida.

Uma vez que a experiência em Gadamer direciona uma compreensão a partir da experiência hermenêutica, nos interessa perscrutá-la, a fim de dirgir-se a outra compreensão de velhice. Nessa direção, perseguiremos o conceito de experiência hermenêutica em Gadamer, a partir da obra *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*.

A experiência hermenêutica em Hans-Georg Gadamer e a experiência da velhice

Muito embora se possa relacionar diretamente a velhice como *locus* da existência, que manifesta uma presença maior de experiências, se imagina que a experiência hermenêutica torna possível transformar nossa compreensão acerca de velhice. Deste modo, “em oposição ao conhecimento puramente verificável e conceitual, Gadamer propõe um conceito histórico e dialético da experiência” (HERMANN, 2003, p. 55). Neste percurso filosófico, busca-se compreender a velhice, a partir do conceito de *experiência* em Hans-Georg Gadamer.

O filósofo nos convida a reconhecer a experiência não mais determinada por uma abordagem moderna – como experimento –, mas considerá-la como essência histórica do homem. Significa dizer que o caráter hermenêutico da experiência nos coloca no plano do aberto ao indeterminado. Nesse ponto, instigados pela busca da compreensão de velhice para além das representações indicadas; compreendemos a velhice vinculada à experiência em Hans-Georg Gadamer.

Para o filósofo, aquele que experimenta se torna consciente de sua própria experiência. Nessa direção, pode-se dizer que a experiência, assim como a velhice, desvela-se para o sujeito no próprio movimento “experimentador” da existência. Na medida em que se reconhece em suas experiências, torna-se consciente de sua velhice. Em razão disso, o experimentador não somente se tornou quem é, através de suas experiências, mas está aberto a outras experiências (GADAMER, 2015). Logo, o sujeito não está determinado pelas experiências que circundam seu existir, mas é a partir das experiências que está aberto a reconhecer e construir os fluxos que possibilitam seu modo de viver a velhice.

Nisso, o filósofo nos diz que “não é possível fazer duas vezes a mesma experiência”, pois “quando se fez uma experiência, isso significa que a possuímos” (GA-

DAMER, 2015, p. 462). Ou seja, presume-se que a velhice se constitua pelo todo das experiências. É nessa direção que a velhice pode ser compreendida pelas experiências formadoras do sujeito aberto para outras experiências, que ainda não viveu, e pode por meio delas aprender.

Podemos dizer que a experiência e a velhice dialogam. De certo modo, ambas estão imbricadas na existência, sendo por meio das experiências que o sujeito velho se forma. A velhice, assim como as experiências, constitui-se no movimento da existência. E, mais, a velhice é formada pelas experiências que insistem em acompanhar o sujeito. Uma vez que o amparo das experiências não se expressa de modo a restringir sua existência, ele permite pulsar e orientar o movimento da vida, a partir das experiências que possibilitam ao sujeito aspirar outros modos de experienciar. Daí pode-se lembrar as palavras de Gadamer já referidas anteriormente, quando nos diz que “[...] a experiência possui uma abertura para novas experiências” (GADAMER, 2015, p. 467). Do mesmo modo, a velhice: sendo o próprio movimento da vida constituída pelas experiências, anseia seguir o curso de sua existência, disposta a outras experiências. Assim, a velhice não se limita ou determina-se pelas experiências de seu passado. Ao invés disso, se reconhece naquilo que viveu como possibilidade de lançar-se ao fluxo inesperado, isto é, formada por suas experiências, vive sua existência aberta a outras experiências que se entrelacem com o movimento de sua vida.

Ao longo da vida, é a partir das experiências que o ser humano é capaz de reconhecer o inegável: sua impossibilidade de habitar infinitamente o mundo. De fato, a experiência na velhice indica com maior intensidade o final da existência com a aproximação da morte. É diante dessa relação existencial, das experiências e com a velhice, que o sujeito reconhece sua presença finita no mundo. Podemos dizer que a existência do sujeito velho é a realidade vista pelas lentes de suas próprias experiências. De certo modo, “a experiência ensina a

reconhecer o que é real. Conhecer o que é é, assim, o autêntico resultado de toda experiência e de todo querer saber em geral. Mas ‘o que é’, aqui, não é isto ou aquilo, ‘mas o que já não pode ser revogado’” (GADAMER, 2015, p. 467). Reconhecer o que lhe é real faz com que a velhice entreveja tudo aquilo que já foi e não é mais da mesma maneira, e tome para si tudo aquilo que se apresenta como é. “A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude”, afirma Gadamer (2015, p. 467). Na medida em que a experiência possibilita ao sujeito tornar-se consciente de sua finitude, a velhice revela-se formada por estas experiências, que o tornam consciente dos limites da existência, e, também, de tudo aquilo que não pode mais realizar, se comparado a outros tempos. Portanto, nas palavras de Gadamer, a verdadeira experiência que se faz é sempre negativa, pois esta compreende o limite de sua existência. O limite reconhece sua impossibilidade de vencer a distância da vida com as barreiras do divino, o que o faz um ser finito.

É nessa direção que a realidade da velhice se mostra tomando outra consciência da finitude. Agora, tem presente tudo aquilo que reconhece ser incapaz de realizar. Percebe, em seu corpo, estar barrado pela impossibilidade de fazer tal como fazia. A consciência de sua impossibilidade permite abrir-se a uma experiência e ao conflito que ela guarda. Isso significa perceber-se em crise com aquilo que, asseguradamente, era capaz de fazer, e que agora o convida a romper com a ordem do habitual.

Esse rompimento gradual, que a velhice pode vir a indicar ao sujeito que envelhece, não pode ser capturado, controlado ou, melhor, mostra-se aos poucos na sua maneira de ser. Como homem experimentado, o sujeito velho sabe da insegurança de todo e qualquer plano que deseje impor à vida. Com a possibilidade da experiência, dada pela impossibilidade de seguir com o curso costumeiro da vida, o sujeito percebe-se em con-

flito. Podemos dizer que a velhice, vista pela dimensão da experiência, coloca o sujeito em crise, sendo possível produzir outros sentidos. Seja pela decisão de continuar sujeito ao saudosismo diante da impossibilidade de seu corpo retornar ao passado, preso àquilo que suas memórias relembram, seja pela decisão de perceber-se de outro modo, reconhecendo-se propenso a caminhar entre passos desequilibrados e inseguros e, a seguir, aberto ao inesperado, mesmo com dificuldades. Assim, uma verdadeira experiência se constitui na possibilidade que “transforma todo o nosso saber” (GADAMER, 2015, p. 462).

Nessa direção, traduz-se numa experiência para o sujeito velho “aprender pelo sofrer” como a impossibilidade de fazer aquilo que já é reconhecido, aquilo que se fazia da mesma forma e reaprender a viver entregue à possibilidade de aprender com o inesperado e com o incontrolável. É diante de outro modo das experiências ocorrerem, pois não “correspondem às nossas expectativas e as confirmam” (GADAMER, 2015, p. 462), mas pela sua própria força na existência, que a experiência negativa nos acontece. A experiência da negatividade possibilita que o sujeito vá além do seu saber já reconhecido, proporcionando um “saber melhor”, pois transforma não somente a si mesmo, “como também aquilo que antes acreditava saber” (GADAMER, 2015, p. 462).

Com a experiência da negatividade, Gadamer irá discorrer em seu texto acerca da fórmula “aprender pelo sofrer” (*pathei mathos*) elaborada por Ésquilo (GADAMER, 2015, p. 466). O sujeito da experiência, ao aprender pelo sofrer, não intenciona que o conhecimento da experiência seja alcançado como uma fórmula a ser desvendada de modo inteligente. A relação da experiência da negatividade com a expressão “aprender pelo sofrer”, em Gadamer, justifica que o discernimento do sujeito – considere-se a herança assumida a partir

da *phronesis* aristotélica²⁰ – compreende o limite de sua existência, que não é capaz de vencer a distância da vida com as barreiras do divino, o que o faz um ser finito. Assim, a experiência da negatividade solicita ao sujeito o “aprender pelo sofrer”, bem como deixa claro o caráter compreensivo, que o posiciona frente a frente com sua existência, com a consciência da finitude humana.

Deste modo, o sujeito da experiência do “aprender pelo sofrer” reconhece seus limites diante de sua finitude. Não está condicionado pelas limitações de sua existência; ao invés disso, reconhece-as devido a outras experiências que possibilitam perceber sua finitude. Portanto, “é experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que tem consciência dessa limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro” (GADAMER, 2015, p. 466-467). Ao mesmo tempo, o homem experimentado reconhece que, ancorado nos limites de sua existência, está predisposto à necessidade de novas experiências.

Diante de tal movimento, o sujeito percebe que suas experiências se envolvem com possibilidades de outra experiência. É por esta razão que, mesmo tendo experiências anteriores, não se delimita e é determinado por elas. Ao contrário, são as experiências anteriores que possibilitam reconhecer novas experiências. De certo modo, são elas que o dispõem a novas experiências, solicitando-o que esteja aberto – abertura à experiência é condição dada ao homem experimentado. Assim,

²⁰ O termo *phronesis* não tem uma tradução que expresse, de forma satisfatória, o espectro semântico que possuía para o mundo grego. Atualmente, atribuímos de maneira representativa, algumas expressões, tais como: como sabedoria prática, discernimento, prudência e sensatez. A referência ao termo aparece na obra *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, e expõe que o saber da *phronesis* não se trata de um saber teórico puro que está independente da experiência; isto é, não é um saber que possa ser apreendido ou assimilado simplesmente por ordem do raciocínio, mas, ao contrário, refere-se a um saber que solicita a experiência de situações, que possam afetar diretamente o sujeito que as vivencia.

[...] o que o caracteriza todas as fases do processo da experiência é o fato de que aquele que faz a experiência possui uma abertura para novas experiências, isto valerá tanto mais para a ideia de uma experiência consumada” (GADAMER, 2015, p. 467).

A dimensão da negatividade constitui-se graças à estrutura de inversão presente na experiência dialética. É deste modo que o acontecimento da experiência foge de nosso alcance. A experiência do sujeito não está de fato naquilo que planejou, desejou ou que imaginou para si: foge de suas pretensões.

Diante de uma experiência nos damos conta de que não é aquilo que tínhamos pensado, não é o que havíamos suposto: quando a consciência avança e faz a volta em torno de si mesma, é que ela se realiza ou se faz unidade consigo mesma.

(HERMANN, 2003, p. 55).

Nessa direção, a experiência da negatividade faz descobrir o desconhecido, aquilo que não pertencia ao campo de expectativas e de compreensões reconhecidas, pois, a partir da experiência, identifica-se o estranho, o outro (HERMANN, 2003).

Podemos dizer que esta é a *experiência da velhice*. Em contato com o mundo, ela descobre sua face, que se mostra estranha para o sujeito que a vive: não sabe muito bem o que lhe reserva, não pode ser controlada e, de certo modo, lhe solicita abertura para o exercício de compreensão do próprio sujeito que a reconhece. Além daquilo que podemos esperar da existência, a experiência da velhice simplesmente possui suas próprias andanças. Gadamer nos aponta para a inversão que ocorre à experiência: “reconhecer-se a si mesma no estranho, no outro” (GADAMER, 2015, p. 464). Aqui, o sujeito velho é convidado a reconhecer-se neste estranho de si. Assim, com a estrutura de inversão, no contato com os outros e com o mundo, a experiência da velhice

possibilita reconhecer sua condição de vida desconhecida que é revelada no estranho de si. Trata-se, com a experiência da velhice, abrir-se em busca do movimento compreensivo do próprio sujeito.

O sujeito velho vive a possibilidade de aprender seus limites, que se mostram na experiência da velhice. Por guardar a possibilidade de aprender aquilo que não está na ordem do seu alcance, a experiência da velhice se traduz ao revelar os limites. “O que o homem aprende pela dor é a percepção de seus limites, por isso a experiência humana é a experiência da finitude” (HERMANN, 2003, p. 55). Em outras palavras, a experiência da velhice o convida para dialogar com aquilo que não é esperado e, portanto, por ser da ordem do inesperado, mostra-se estranho. Assim, numa espécie de diálogo consigo, a partir de suas relações constituídas no mundo, o sujeito velho embarca num movimento sem retorno para o que era. Com isso, a experiência ganha alcance na dimensão histórica do ser, e não se trata de ensinar algo específico.

Quem está e atua na história faz constantemente a experiência de que nada retorna. Neste caso, reconhecer o que é não quer dizer conhecer o que se dá singularmente aí, mas perceber os limites dentro dos quais ainda há possibilidades de futuro para as expectativas e os planos: ou, mais fundamentalmente, reconhecer que toda expectativa e toda planificação dos seres finitos, é por sua vez, finita e limitada. A verdadeira experiência é assim experiência da própria historicidade (GADAMER, 2015, p. 467).

O sujeito é atravessado pela consciência de sua velhice como experiência de sua vida: vive hoje o passado que o constitui, abre-se ao inesperado daquilo que pode acontecer. Nesse movimento da vida, não pode dar um passo para voltar a viver o passado, nem pode lançar-se para viver o que a expectativa do futuro lhe reserva. Vive

o presente que a experiência da existência constitui na própria finitude.

Experiência é, portanto, experiência da finitude humana. É experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que tem consciência dessa limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro.

(GADAMER, 2015, p. 466).

Desse modo, o sujeito velho vive hoje o paradoxo do presente: constituído e instalado pelas memórias de sua vida e, ao mesmo tempo, aberto e desacomodado ao mistério de sua morte. Logo, “o homem experimentado conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. Nele consuma-se o valor de verdade da experiência” (GADAMER, 2015, p. 467).

Há aqui a potência da experiência da velhice: o reconhecimento de sua fragilidade diante da vida. Como fragilidade, entende-se a entrega do ser para as indeterminações e a todas as inseguranças que cercam a vida. Como fragilidade, expressa-se o que escapa do controle, aquilo que vive e gera vitalidade pela força da sensibilidade envolvida pelo movimento das emoções. Por sua fragilidade, a velhice percebe que não tem força para assegurar suas experiências; que dirá o poder de determinar o plano de sua vida e, conseqüentemente, certificar-se sobre sua morte. Há, por si, uma experiência da velhice indeterminada. Viver a velhice está no plano do aberto: ao mesmo tempo em que há a dimensão do inacessível, que se revela a partir das barreiras da finitude, o sujeito reconhecido de sua fragilidade permite-se viver pelas andanças da sensibilidade. Não mais a experiência da velhice como um modo de vida reconhecido, mas aberta ao inesperado que se manifesta na fragilidade de sua condição humana sensível.

Nesse caminho, a experiência da velhice potencializa uma existência que abre alas para a sensibilidade. De certo modo, acreditamos que ela se mostra disponível para aquilo que é da ordem do sensível. Ao viver uma vida

preocupada em realizar as funções e os papéis sociais, o sujeito evita entregar-se àquilo que lhe solicita sentir à flor da pele. No entanto, a experiência da velhice revela indícios que convidam o sujeito a desprender-se dos diferentes modelos sociais e de seus modos de pensar, agir e existir, estritamente vigiados por sua racionalidade. Isso porque, por sua condição sensível, a experiência da velhice é única e exclusiva para cada sujeito. Assim, ao mesmo tempo em que o sujeito está aberto às fragilidades de sua condição humana, a experiência da velhice lhe possibilita acolher a dimensão estética que traz à tona seus sentidos, produzindo outras compreensões. Por isso, uma existência não delimitada a seguir e viver, exclusivamente, por estruturas meramente cognitivas, favorece a sensibilidade como potencialidade para a formação. Logo a experiência da velhice emerge a dimensão estética da existência, e encaminha para uma experiência formadora. Ou seja, traz consigo uma sensibilidade apurada, capaz de possibilitar que o sujeito possa compreender-se e ser formador de si. Assim, na experiência da velhice, o sujeito sensível tem a seu favor outras chances de *experienciar*, isto é, de compreender a finitude de sua existência.

Considerações finais

Com os estudos gadamerianos compreendemos a experiência a partir de sua perspectiva histórica, que indica o caráter inesperado e anula qualquer tentativa de apreensão. Gadamer distingue a experiência de uma compreensão moderna, que imprime, como um método, o desejo de controlar o fazer da experiência. Ao invés disso, o filósofo assume em sua compreensão, a imprevisibilidade da experiência.

Nesse sentido, vimos que a velhice se aproxima dessa compreensão, pois se revela ao sujeito por sua imprevisibilidade. Não vivemos a velhice tal como se vive uma fase da vida, com aspectos preestabelecidos e determinados. Nesse sentido, não se trata de conside-

rarmos a velhice um objeto apreensível, que renega sua própria historicidade. Isto é, não há como sabermos de fato sobre o envelhecimento de cada sujeito, somente o próprio curso da existência será capaz de mostrar.

Ao retirarmos a fragmentação da existência que permite direcionar aspectos específicos para cada fase do ser humano, a velhice pode ser compreendida para além de um momento da existência humana do sujeito e que corresponde a uma fase. Isso significa que, na medida em que vivemos ao longo do tempo, estamos vivendo nossas experiências e, ao mesmo tempo, nos constituindo enquanto acontecimento de nossa velhice. A velhice se desvela a partir das experiências como acontecimento singular aos sujeitos. Desse modo, a velhice e a experiência andam juntas em direção ao inesperado, indicando que a experiência da velhice possibilita que o sujeito possa vivenciar e elaborar os acontecimentos de sua existência, de acordo com sua própria maneira de ser no mundo.

Por este motivo, a experiência da velhice não assume um lugar de certezas sobre a vida, isto é, não está presa aos dogmas e àquilo que projetou para si, mas, sim, continua disposta às possibilidades de continuar aprendendo e *experienciando* o desconhecido. Isso porque ela não se mostra como experiência acabada, detentora da vida por tudo aquilo que já viveu; ao invés disso, projeta-se no e com o mundo, a partir de suas experiências, no plano de abertura de si ao outro.

Referências

ALVES, Rubens. **As cores do crepúsculo**: a estética do envelhecer. São Paulo: Papirus, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DARDENGO, Cassia F. R.; MAFRA, Simone C. T. Os conceitos de velhice e envelhecimento ao longo do tempo: contradição ou adaptação? **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8923>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DEBERT, Guita Grin. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. *In*: DEBERT, Guita Grin. **A antropologia e a velhice: textos didáticos**. 2. ed. Campinas, IFCH/Unicamp, 1998. p.7-28.

DEBERT, Guita Grin. **Velhice e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1999.

DUTT, Carsten (ed.). **En conversación con Hans-Georg Gadamer: hermenéutica, estética, filosofía práctica**. Madrid: Tecnos, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **O caráter oculto da saúde**. Trad. de Antônio Luz Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Trad. de Marco Antonio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educar-se**. Trad. de Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

GUIDES, Ana Carla Nogueira de Sousa. **O idadismo sob a escuta dos idosos**: efeitos de sentido e a utopia de um novo envelhecer. 2016. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12470>. Acesso em: 14 abr. 2021.

HERMANN, N. M. A. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HERMANN, N. M. A. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. *In*: CHAMPAGNE, Patrick *et al.* **Iniciação à prática sociológica**. [S. l.: s. n.], 1996.

PAPALÉO NETTO, Matheus. O estudo da velhice: histórico, definição do campo e termos básicos. *In*: FDREITAS, Elizabete Viana de;

PY, Lígia; GORGOZONI, Milton Luiz; DOLL, Johannes; CANÇADO, Flávio Aluizio Xavier (org.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. p. 74-88.

SILVA, Almir Ferreira da; LOPES, Maria dos Santos Silva.

Experiência hermenêutica em Gadamer: da reabilitação dos preconceitos ao conceito de experiência hermenêutica, 2019.

Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/viewFile/214/109>. Acesso em: 7 set. 2020.

SOARES, Flávia Maria de Paula. *Envelhescência*: o trabalho psíquico na velhice. Curitiba: Appris, 2020.

TÓTORA, Silvana. Corpo, cuidado de si e envelhecimento.

In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 27.; 8., 2009, Buenos Aires: Associatió n Latioamericana de Sociología. **Anais** [...]. Buenos Aires, 2009.

VIEIRA, Rodrigo de Sena e Silva. **Idadismo**: a influência de subtipos nas atitudes sobre os idosos. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, [S. l.], 2019.

Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28506>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Amanda Khalil Suleiman Zucco

Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Educação Física e Graduada em Dança, ambas pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosuc/Capes. Áreas de interesse: filosofia da educação, formação estética, velhice, corpo e dança na educação.

<http://lattes.cnpq.br/9841640792699901>

<https://orcid.org/0000-0003-2990-6642>

E-mail: akszucco@ucs.br

Vanderlei Carbonara

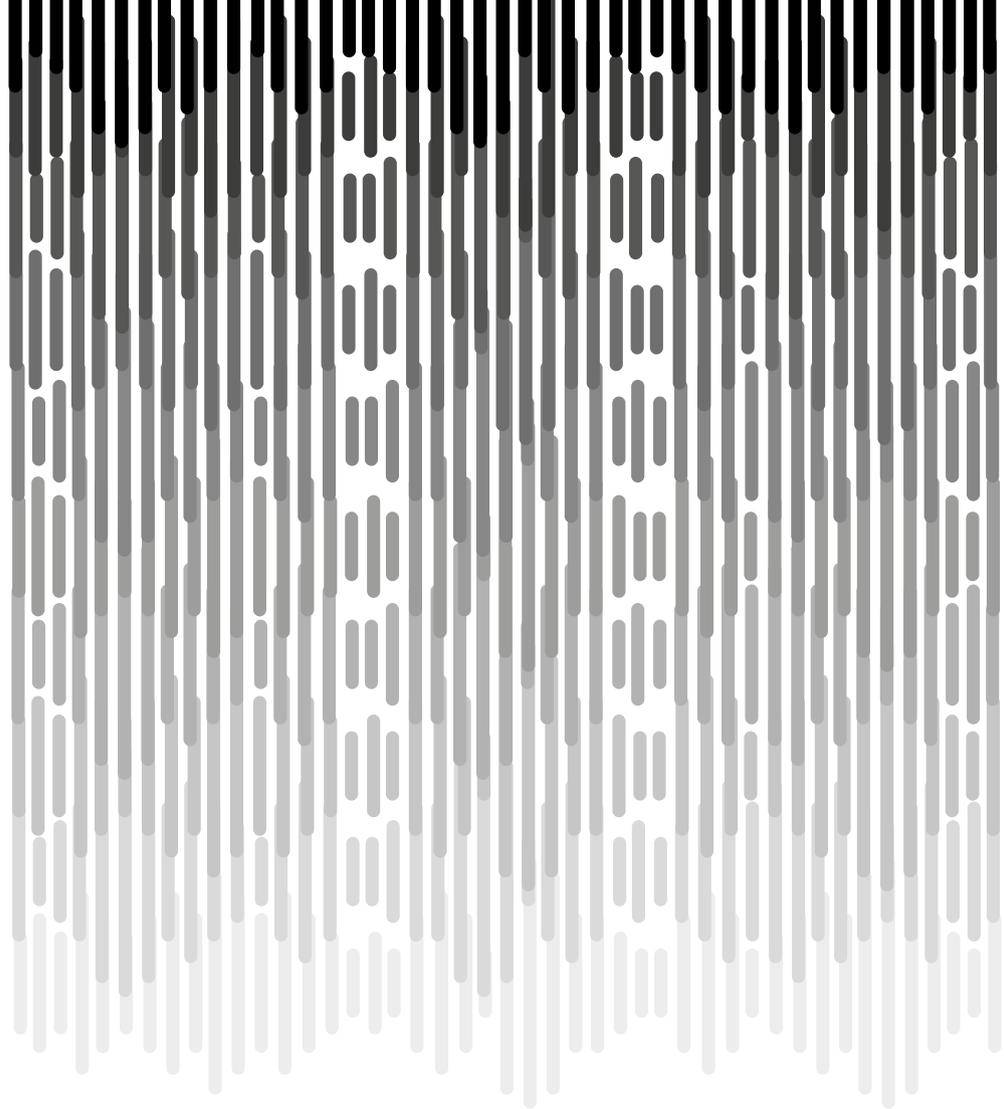
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Professor

nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul. Líder do Grupo de pesquisa sobre educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade (CNPq). Docente adjunto II na Universidade de Caxias do Sul, vinculado à **Área** de Humanidades, atuando no corpo docente permanente do PPG em Educação e como docente colaborador no PPG em Filosofia, no curso de Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) e em outros cursos de graduação. Áreas de interesse: filosofia da educação, que tratam sobre ética e formação numa perspectiva pós-metafísica.

<http://lattes.cnpq.br/0437585440783626>

<https://orcid.org/0000-0002-0752-1189>

E-mail: vanderlei.carbonara@ucs.br



A MANIFESTAÇÃO DA SENSIBILIDADE NA DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO HUMANA: UM ESTUDO A PARTIR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA²¹

Carla Furlani
Vanderlei Carbonara

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O capítulo, a seguir, percorre uma breve reflexão sobre a experiência da dança, enquanto constituição de formação, diante do vir-a-ser que é revelado no acontecimento da obra. A ligação entre o fazer dança e o sentido do que se apresenta situa a dança em uma relação que aproxima a sensibilidade e a formação constituinte da experiência com a arte

A pesquisa que designou esta reflexão correlaciona-se com a estrutura hermenêutica proposta por Hans-Georg Gadamer, por meio da experiência da arte e do fenômeno ontológico da obra. A hermenêutica gadameriana percorre o século XX, distanciando-se do que ele chama de filosofia da reflexão (centrada na consciência e identificada com o movimento da *Aufklärung*) e situa a hermenêutica filosófica no plano da historicidade. Uma hermenêutica da facticidade, dos acontecimentos, que se posiciona como o modo de racionalidade filosófica que se dá no tempo histórico, pela via da linguagem e, portanto, na construção de sentido estabelecida na intersubjetividade.

Gadamer possui diálogos em um contexto eminentemente filosófico e, com poucas interlocuções, emerge a temática educação. Suas obras trazem reflexões que

²¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: "A manifestação da sensibilidade na dança como possibilidade de formação humana: um estudo a partir da hermenêutica filosófica", sob a orientação do Prof. Dr. Vanderlei Carbonara, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS.

aproximam o humano, a compreensão e o diálogo, além de ocupar-se da constituição do sujeito, um dos temas filosóficos com implicações para pensar a formação humana. Gadamer, em uma de suas conferências, proferida em 19 de maio de 1999, em Dietrich – Bonhoeffer – *Erziehung ist sich erziehen* (literalmente traduz-se por *Educação é educar-se* e seu equivalente na publicação castelhana: *La educación es educarse*, reflete: “[...] A educação é autoeducar-se. O acesso à morada do mundo também é a ousadia de formar novas palavras com as quais eu já falei”. Isto é, o ser humano pode acessar seu mundo, ter acesso ao mundo próprio e, após, ter a ousadia de transformar esse contexto, que se apresentou durante seu viver. Aqui, é norteado pela constituição transformadora recorrente na experiência da obra de arte relacionada à dança enquanto formação.

Considerando o propósito da pesquisa, o percurso teórico-investigativo objetivou analisar, na constituição histórica da dança, sua presença na sensibilidade inserida aos registros que permanecem na temporalidade. O movimento da dança e a originalidade da formação (bailarino e coreógrafo) são dispostos ao vir-a-ser de um novo pensar sobre o corpo que dança. Em uma dimensionalidade que apresenta a dança em formação, no movimento do sensível que legitima o indivíduo entre seus espaços e em suas relações, no “[...] espaço dos possíveis” (GIL, 2002, p. 90).

Articuladamente, ao investigar o conceito sobre a experiência estética na obra de Hans-Georg Gadamer, propõe-se a possível aproximação com o deliberar perante as relações e as implicações na formação humana que a própria experiência manifesta. A reflexão aborda sobre a experiência da obra de arte e a estrutura do “jogo”, ambas, percorridas como experiência genuína frente à obra de arte. Afinal, a obra “ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta” (GADAMER, 2007, p. 155). E, na dança, por meio da sensibilidade, ela é apresentada como um

caminho que abre espaço para a individualidade manifesta e o diálogo subjetivo-argumentativo, haja vista que tais experiências “de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu” (HERMANN, 2010, p. 17). Possibilita-se, então, aproximar ao texto a reflexão sobre autoformação e o autocriar-se, que se estabelece em articulação com a interpretação gadameriana do conceito aristotélico de *phronesis*. Esta, articulada à sensibilidade, constitui a formação do indivíduo que se relaciona à experiência da obra.

Por fim, apresenta-se o refletir sobre a aproximação da dança e da experiência hermenêutica, no acontecer da cena – enquanto estrutura na constituição da compreensão –, que se revela a partir da experiência de abertura à obra cênica da dança e da racionalidade – próprias da estrutura hermenêutica –, frente às relações intersubjetivas que se estabelecem como possibilidades de vivência, ampliadas no acontecer da experiência da dança e no reconhecimento do outro.

O encontro com o acontecimento da cena ressoa um reencontrar-se, estabelecendo um diálogo argumentativo como ponte de construção do ouvir e da singularidade deste ser dialogado, o que, na educação, infere no processo formativo do sujeito questionador, aproximando-o da compreensibilidade de mundo. Implica, ainda, no movimento percorrido por Carbonara (2013, p. 129) sobre “[...] reconhecer a pluralidade de razões possíveis”, colocando o processo de formação em um plano aberto. Sobretudo, advém da possibilidade de singularidades e diversidades existentes no âmbito que percorre a experiência da arte, aqui, a arte da dança.

DANÇA EM FORMAÇÃO

O transcorrer da dança, em sua história, compõe uma variabilidade de compreensões que se justapõem a esta proposta de estudo. A condição da dança em formação alcança uma dimensão de flexibilidade e alargamento, contrapondo-se à formalização técnica, à rigidez dos

corpos e do movimento, estabelecida no acontecer temporal. Essa trajetória histórica justifica a objetivação disposta sobre a dança que se constitui no percurso da própria formação, pois, ao estabelecer o sensível corpóreo atuante nas manifestações cênicas, apresenta o ponto de inferência da arte dançada na experiência de formação diante do acontecer vivido.

A dança passa a residir naquilo que é real e humano, dialogando com a fragilidade dos corpos inseridos na própria existencialidade. Ela torna-se via de atuação no agir perante as relações, provocando o questionar da realidade vivencial. O que implica, primeiramente, manter-se aberta à historicidade presente. enquanto duração que se estende para além do imediato, na temporalidade que se apresenta na consciência do que é permanente, imorredouro.

A abordagem, aqui, relacionada ao início do século XX, por meio da história da pós-modernidade, propõe-nos uma multiplicidade de propostas articuladas com o contexto da dança e a formação de uma sensibilidade voltada à presença do outro. Em virtude de os bailarinos, no final do século XIX e meados do século XX, constituírem uma forma singular de expressar o corpo diante da realidade posta, por intermédio dos quais “[...] emergem e desenvolvem-se ideias estéticas e de corpo diferentes, num incessante trabalho transformador de preceitos” (LOUPPE, 2012, p. 12).

Um tempo transitório na realidade cultural, que conduziu o corpo, bem como a filosofia, a ciência e as artes, de forma geral, a constituírem-se, legitimando as possibilidades de expressão e manifestação inexistentes. O registro de um novo tempo histórico exigiu um corpo para além da presencialidade – o corpo ganha uma atribuição de sentido. Um corpo-matéria envolto por um olhar de transformação e apropriação de sentidos vivenciados e que se manifesta enquanto possibilidade reveladora da sensibilidade. Pois, através da arte da dança, a sensibilidade é posta diante de um

fazer constituído, de um fazer que forma aquele que faz ou aquele que está em pertencimento.

A dança torna-se o lugar de passagem no acontecimento da arte, atribuindo à presença do outro a possibilidade do revelar e questionador. Porque, o estranho nos tira do habitual, criando condições para questionar a própria existência, pela familiaridade, pela tradição, que possui um papel significativo na constituição da compreensão, diferenciando-se da estranheza que “[...] atua como distanciamento temporal gerando a tensão produtiva com a qual se estabelece a própria situação hermenêutica” (HERMANN, 2014, p. 49). Possibilita-se ampliar o horizonte do indivíduo que se expõe ao outro, ao questionamento, tornando, assim, o diálogo em sentido do encontro, pela força transformadora que produz, enquanto imanência e em liberdade questionadora, que percorre o tempo de duração, situando-a no acontecer da temporalidade.

DANÇA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

A dança, neste contexto, situa-se aproximando um caminhar partilhado que se constitui no inesperado, como abertura ao que é alheio, ao estranho que se aproxima. No acontecer da obra, não somente se manifesta o reconhecimento ao outro, mas o questionamento da realidade vivencial – “Como aquele que diz algo a alguém, aquele que nos diz algo é alheio no sentido de que se estende para além de nós” (GADAMER, 2010, p. 06), em virtude de que a estranheza se aproxima em semelhança no reconhecer que acolhe enquanto sensibilidade que transparece: como também transparece à medida do que se é possível compreender, mas que guarda e retém sua essencialidade.

Uma experiência que se compreende enquanto “vínculo humano”, torna o momento como preenchido de vida, o que possibilita ao tempo se tornar o fundamento que sustenta o acontecer. Interposto, ao que ganha duração e importância a partir daquilo que se mantém

enquanto registro de sentido, aquilo que se estende, temporalmente, e que, no decorrer da “vivencialidade”, temos a condição de reformular enquanto entendimento do que fora vivido. Sobretudo porque, para Gadamer, vivenciar implica, de início,

[...] ainda estar vivo, quando algo acontece. [...] O vivenciado (*das Erlebte*) é sempre o que nós mesmos o vivenciamos (*das Selbsterlebte*). Mas a forma “o vivenciado” é usada também no sentido de designar o conteúdo permanente daquilo que é vivenciado. Esse conteúdo é como um rendimento ou resultado que ganha duração, peso e importância, a partir da transitoriedade do vivenciar (GADAMER, 2007, p. 105).

Neste contexto, abordamos o conceito de vivência, a fim de elucidar a aproximação à experiência da arte percorrida pelo bailarino e pelo espectador diante da obra e de sua constituição. Vivência que, de início, é pensada conceitualmente para que a reflexão sobre a experiência na arte assuma a articulação oportuna, em relação à formação e, conseqüentemente, no processo educacional.

Na língua alemã, os termos *Erlebnis* (aqui traduzido por vivência) e *Erleben* (viver ou vivenciar), somente tornaram-se usuais após meados do século XIX. *Erlebnis* possui um caráter de

[...] ligação imediata com a vida no reconhecimento do exercício da existência e no fortalecimento da constituição do ser finito e histórico, sempre passível de reformulações, num movimento de plasticidade e sensibilidade para consigo e para com o mundo. Ter vivência significa estar interposto, apreender o momento vivido, além de acolher a vivência não somente com as possibilidades palpáveis e percebidas, mas aquilo que se manifesta para além do nosso entendimento. [...] Vivência como conteúdo

Possibilita-se, assim, a interpretação e reflexão do indivíduo que a vivenciou como um saber vivido, no sentido teórico e prático de uma vida, com um retorno sobre ela mesma, pois esta relação, de entendimento e desvelamento promove a reelaboração do próprio conhecimento. Permite, na condição de uma vida desperta, ampliar a compreensão diante do aspecto histórico que se apresenta.

Ocorre que, ao vivenciar a arte, se faz presente uma inteireza de significados, em que o inesperado da experiência se estabelece enquanto vida que se rompe entre a realidade e a obra, representando, imediatamente, o sentido vivido (a obra de arte torna-se um mundo para si), situando-se como uma possibilidade de reelaborar suas vivências. Por isso, o conceito de experiência estética fundamenta a perspectiva da arte quando a compreende enquanto consumação da vida. Torna-se, constituinte e indissociável ao indivíduo que entra em pertencimento à obra, alargando-se, personificando o acontecer vivido. Para Gadamer (2007, p. 116), “[...] a experiência estética não é apenas uma espécie de vivência ao lado de outras, mas representa a forma de ser da própria vivência” – haja vista a expressão “forma de ser” ter em si o conceito ontológico enquanto constituição de sentido.

A experiência da dança, enquanto abertura à presença do outro, se revela como possibilidade de manifestação do sentido vivido, posto que a abertura “[...] exige de nós a disposição de aceitar o que é alheio, o outro, o desconhecido nele mesmo, isto é, na própria ameaça contida e aberta na constatação da distância intransponível, presente no encontro” (FLICKINGER, 2010, p. 73), de forma a apresentar o movimento de deslocamento do sujeito para a intersubjetividade. Na circularidade de um diálogo é que se intensifica uma

experiência significativa, comprometida com o modo de conduzir a vida e que se constitui, no percurso da temporalidade, no conjunto de experiências vividas.

A dimensão formativa, em relação à dança (como experiência estética), constitui-se como forte argumento para posicionar a presente pesquisa em educação, em que o percorrer da *relação eu/tu* – enquanto reconhecimento recíproco – solicita a abertura mútua, para que se estabeleça o verdadeiro vínculo humano:

A pertença mútua significa sempre e ao mesmo tempo poder ouvir uns aos outros. [...] A abertura para o outro significa, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim (GADAMER, 2007, p. 472).

Em uma experiência de abertura ao que o outro tem a dizer, afinal o outro sempre é estranheza e inquietação diante das possibilidades de reconhecimento que se assemelham, a entrega como abertura ao dizer do outro possibilita o deixar-se ouvir e permite que o sentido do dizer do outro apresente-se, ampliando a linguagem, a historicidade e a compreensão diante do encontro consigo mesmo.

A experiência do ouvir percorrida por Hans-Georg Flickinger (*apud* RAJOBAC; BOMBASSARO, 2017, p. 41) se revela “[...] como um fio condutor, um [...] participante da elaboração do conhecimento”, o que corrobora as palavras de Carbonara (*apud* RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016, p. 285): “[...] ouvir, para além de um ato fortuito, é uma experiência na qual aquele que ouve constitui-se em relação com outrem”. Um ouvir que implica passividade enquanto abertura ao inusitado e, ao mesmo tempo, requer uma intencionalidade presente, “[...] como movimento inicial para a resposta que se sucederá à escuta. O ouvir, nesse sentido, requer aber-

tura – própria da passividade – e atenção – própria da intencionalidade” (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016, p. 286), e exige um esforço dos pares, para aprender a ouvir, em uma espera condicionada à possibilidade de uma experiência posterior.

Estar aberto à experiência estética possibilita estimular a nossa subjetividade a transformar os entendimentos, envolvendo a *tarefa de criação de si*, integralizando a constituição do humano aos processos formativos. Conseqüentemente, atualiza o próprio horizonte numa perspectiva que ultrapassa o entendimento estabelecido; caracteriza o acontecimento hermenêutico de “[...] revisão incessante da expectativa de sentido e do esboço de totalidade inicialmente projetados” (GADAMER, 2010, p. XII). Especialmente, no confronto consigo mesmo é que se cumpre um papel de profundidade diante da seriedade do jogo²² da arte, enquanto “[...] comunicabilidade, naquilo que se encontra na e como experiência” (HERMANN, 2010, p. 57), percorrendo o permanente atualizar-se.

O CONCEITO DE JOGO GADAMERIANO

Gadamer relaciona o modo de ser da obra de arte, posicionando o jogo como característica central no acontecimento da obra. Para o autor, assim como no jogo, a arte manifesta-se no encontro entre o lúdico e o pertencimento da obra, de tal forma que, ao jogar, os participantes encontram-se imersos na ludicidade temporal do ato, o que proporciona um transbordamento experienciável, ou seja, um “[...] excesso de vida e de movimento ao qual desfrutam” (GADAMER, 2007, p. 50).

Para Huizinga, no acontecer do jogo dançante, a dança integra o jogo, de tal forma que possui uma relação de participação direta, “[...] quase de identidade

²² Gadamer aproxima-nos do significado hermenêutico da experiência do jogo no acontecer da arte e do movimento ontológico que se revela através da obra.

essencial. A dança é uma forma especial e especialmente perfeita do próprio jogo” (HUIZINGA, 2020, p. 217). Ela é, ao mesmo tempo, ritmo, movimento e plasticidade que conduz a matéria na experiência da arte, constituindo o personagem principal, o sujeito do jogo. Nesse acontecer, o jogo mostra-se exatamente onde podemos fazer de outra forma, em que os estranhos semelhantes se encontram, o que não significa dizer que a seriedade ou as regras do jogo não se estabeleçam, pois “[...] só se pode jogar com possibilidades sérias. Isso significa, evidentemente, que alguém se engaja a ponto de permitir que o superem e se imponham. O atrativo que o jogo exerce sobre o jogador reside exatamente nesse risco” (GADAMER, 2007, p. 160). Envolve a escolha e o fascínio de saber se conseguir-se-á chegar ao próximo ponto, sobretudo, a expectativa do desconhecido, diante da própria experiência, que conduz o participante à abertura ao acontecimento do jogo. Este requer a participação comum, situando-se enquanto experiência que

[...] não é tomada numa dimensão solipsista de um sujeito que contempla a obra, mas é remetida ao conjunto de relações imbricadas nessa experiência: tal qual a um jogo em que aquele que se põe a jogar não o faz apenas a partir de si, mas conforme o contexto do jogo (RAJOBAC, 2016, p. 286).

Deste modo, a partir dos pressupostos de Gadamer (2007, p. 165), “[...] o jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo”. Na experiência da arte, a transformação diante do espectador e do “realizador” é inerente, uma vez que os “jogadores (ou poetas) não existem mais, há apenas o que é jogado por eles” (GADAMER, 2007, p. 167). Afinal, “[...] o mundo da obra de arte, no qual um jogo se manifesta plenamente na unidade de seu decurso, é um mundo totalmente transformado” (GADAMER, 2007, p. 168), ou seja, a real transformação para a verdade constitui e resgata o ser. Pode-se dizer que “[...] o que determina o jogo é o fluxo,

o movimento em que ele se dá. E ele se dá sempre numa perspectiva temporal de duração: fala-se do jogo que está sendo jogado, cujo acontecimento está em curso”. (RAJOBAC, 2016, p. 287).

A dança situa-se no âmbito do jogo, assim como o jogo situa-se no âmbito da dança. Ambos participam de uma relação direta que impulsiona o percurso da essencialidade do acontecimento: “Não é que a dança tenha alguma coisa de jogo, mas, sim, que ela é uma parte integrante do jogo” (HUIZINGA, 2020, p. 21). Ela participa diretamente do jogo proposto e na constituição de um processo de continuidade, trazendo o lúdico como um aspecto de comunicação, aproximando o caráter de festa ao encontro da arte. Gadamer apresenta o termo festa como “[...] comunhão e apresentação do próprio âmbito comum em sua forma plena. A festa é sempre para todos” (GADAMER, 2010, p. 180). É a aproximação real de um em relação ao outro. De estar em pertencimento a uma comunhão que possui variáveis não determinadas. O que caracteriza a similaridade da experiência com a arte da dança é o fato de se tornar uma experiência, que se intensifica e é preenchida pelo momento presente, com um tempo próprio “[...] e que nós todos conhecemos a partir de uma experiência de vida própria”. (GADAMER, 2010, p. 184).

No jogo da arte, os partícipes têm a possibilidade de formação articulada ao “[...] movimento do ser que volta a si mesmo a partir do outro” (HERMANN, 2002, p. 100). Movimento em que o indivíduo tem a chance de transpor suas singularidades e vivências, estabelecendo vínculos nas ações e no mundo comum. Além disso, um acontecimento disposto à abertura e ao jogo prepara o indivíduo para o estranhamento, possibilitando a reflexão moral diante da presença do outro.

O REVELAR DA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Gadamer assume a estrutura da ética aristotélica a partir da *phronesis*, para desenvolver a ideia da aplicação – a tríade hermenêutica formada pela compreensão, interpretação e aplicação. Salientando que para o autor compreender (que implica também interpretar e aplicar) não é ato simples da consciência, mas o modo de relação com o mundo que se dá mediante o discernimento na história percorrida pelos indivíduos.

O saber ético-aristotélico, segundo Gadamer, refere-se à tomada de decisão; “[...] é o saber que se deve responder à exigência da situação de cada momento” (GADAMER, 2007, p. 414). Relacionado como um saber de caráter ético, na deliberação prudente, é atribuído como “[...] uma habilidade particular da razão prática que guia as ações humanas – a *phronesis*, a excelência da sabedoria prática”, constituinte de um saber de si e um saber para si (HERMANN, 2010, p. 68). Nas palavras de Gadamer (2007, p. 417), aquele que possui o saber prático, a prudência, “[...] deve saber aplicar o que aprendeu em geral à situação concreta”. É com esse saber, vinculado à ação humana, que toma o geral como referência para deliberar sobre o particular, que Gadamer dá à compreensão uma dimensão que suplanta a epistemologia e se constitui ontologicamente. Para além da apreensão de qualquer significado objetivo, a compreensão se dá sempre como sentido de mundo, que produz a ação. Delibera-se e age conforme se compreende o mundo.

Nesse sentido, Flickinger comenta a respeito da recepção hermenêutica da *phronesis*:

[...] a entrega numa experiência processual viva. Uma experiência, portanto, que força o sujeito, a cada novo passo, a refletir acerca da adequação de sua postura perante a coisa. [...] a *phrónesis* diz respeito,

antes de tudo, ao autoentendimento da pessoa no ato de responsabilizar-se pelo agir (2010, p. 120).

A compreensão hermenêutica, com a recepção da *phronesis*, está além da simples “evidenciação” de algo e inclui a capacidade de julgar corretamente sobre a escolha, sobre aquilo que tem conexão com a prudência. Compreender, nesse sentido, não é ato da consciência que se encerra na interioridade do sujeito, mas se dá a partir da presença de outro. Assim, “[...] o homem que compreende não sabe nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro sem ser afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele” (GADAMER, 2007, p. 425).

Gadamer refere-se à compreensão como um compreender que envolve a participação da presença do outro e a condição de historicidade que aí se apresenta. Nesse sentido, é importante perceber o caráter formativo que a *phronesis* traz à hermenêutica filosófica: toda a compreensão implica participar de uma visão de mundo, não como um tomar para si um mundo já objetivado, mas saber discernir histórica e intersubjetivamente, diante de qualquer dilema. A *phronesis* dá à hermenêutica filosófica uma permanente dimensão de aprender a viver.

Todo o compreender, assim como na *phronesis* aristotélica, implica um processo deliberativo, um “[...] saber discernir num movimento temporal de compreensibilidade” (CARBONARA, 2017, p. 364), de tal forma que, ao tomar algo como verdadeiro, sugere um saber-se que se estabelece, historicamente, e, como consequência, envolve o outro. Estabelece-se, principalmente, na relação entre a experiência e o discernimento, que requer “[...] sempre um momento de autoconhecimento e representa um aspecto necessário do que chamamos experiência num sentido autêntico. Discernimento é algo a que se

chega” (GADAMER, 2007, p. 466), porque se constitui pelo próprio ser humano como um retorno ao que antes era entendido como tal e que é possível confirmá-lo de outro modo, ampliando e reeditando seu horizonte vivido.

Quando se compreende algo, aplica-se o entendimento em relação à situação, passando a agir de forma diferente nas relações, o que implica saber “[...] valer-se das diversas experiências elaboradas para julgar com retidão e decidir o que é melhor numa situação inusitada” (CARBONARA, 2016, p. 363). O saber-se, diante do mundo desconhecido, solicita uma postura nova, um agir relacionado à compreensão transformada e no agir prudente perante a alteridade que se mostra, ou seja, “[...] compreendê-lo a cada situação concreta de uma maneira nova e distinta, para Gadamer [...] compreender é sempre também aplicar” (GADAMER, 2007, p. 408). Dito isso, estabelece-se a possibilidade de um processo de autoformação, em que o indivíduo, por intermédio do questionamento, atualiza as próprias compreensões.

Para Gadamer (2007, p. 424), “[...] a compreensão é introduzida como uma modificação da virtude do saber ético, na medida em que aqui já não se trata de mim mesmo, que devo agir”, mas da capacidade de permitir ser afetado pelo outro e pelo seu pensar, o que se aproxima das palavras de Hermann no texto: “Ética, estética e alteridade”,²³ quando menciona: “O reconhecimento do outro é o ponto de partida para a compreensão e a abertura à alteridade”. Diante do inusitado e do estranho, o saber moral e a compreensão transcorrem o acontecer da experiência, enquanto caráter de formação. Ampliam a conduta ética, que modifica o saber-se através das escutas, conduzindo à transformação de compreensões diante da experiência a que se propõe.

Dessa forma, a experiência estética tem um papel decisivo na formação da sensibilidade que se transpõe

²³ Artigo apresentado no II Seminário Nacional de Filosofia e Educação – Confluências, 2006.

no fazer ético e na constituição do agir moral, alicerçado nas diferenças, possibilitando ampliar o entendimento e compreensões do saber-se ético no contexto vivido. A formação que a arte solicita se estabelece na experiência humana e difere da “mesmice” ante a singularidade que se apresenta. Exige uma formação que permanece em constante transformação, em que o outro se mostra como via definitiva na estrutura do próprio formar-se.

O conceito de formação, aqui referido a partir da recepção do termo alemão *Bildung*, é concebido como formação humana e cultural. Para o conceito moderno de formação (*Bildung*), a hermenêutica filosófica confere uma historicidade que o afastará das premissas idealistas e abrirá uma perspectiva ontológica. Convém salientar que, no percurso histórico, o conjunto de rupturas acerca do ideal moderno de sujeito aproximou a concepção de mundo por meio da linguagem, o que justifica o discorrer da pesquisa, pois, para Gadamer, o mundo é linguagem. É por ela que se assume o papel de criação da própria existência, na relação da experiência. O autor afirma que a formação ocorre na constância do acontecimento, na persistência da ação decidida à formação humana. Ao percorrer a via da experiência em uma perspectiva hermenêutica, “[...] expressa uma vivência, pela qual aprendemos” (HERMANN, 2010, p. 115).

Nesse sentido, no acontecimento da experiência, manifesta-se o movimento transformador de reconhecimento que é real, observando que a experiência se caracteriza pela presença do tu e se constitui enquanto presença histórica que produz reconhecimento na partilha do encontro. Tal fato corrobora a reflexão de Pedro Goerge, no texto: “*Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas”, quando discorre sobre a importância de “se pensar em uma formação que aproxime o indivíduo da sua historicidade, ampliando a autonomia e o agir ético” (*apud* DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER, 2019).

Gadamer, na conferência *La educación és educarse* (2000), nos impele a pensar sobre a educação que intenciona um saber vinculado ao compreender a si que ocorre a partir da “inseparabilidade” entre o saber e a experiência, especialmente quando afirma que “[...] nos educamos a nosotros mismos” (GADAMER, 2011, p. 93). Estabelece-se uma formação com um caráter genuinamente histórico, um *reconhecer a si mesmo no ser-do-outro*,²⁴ efetivando-se na relação de comunicação. Afinal, segundo Carbonara (2017, p. 365): “Qualquer ação educativa só fará algum sentido se seus partícipes educarem a si mesmos na relação”.

A relação formativa que se apresenta diante da obra de arte participa da constituição “[...] de autocriar-se na relação com o outro” (CARBONARA, 2013, p. 123), percorrendo o estranho que se apresenta e criando possibilidades de constituir o sujeito nas relações, diante da capacidade humana de elaborar tais experiências e com elas transformar-se. A arte constitui-se como formação do sujeito no mundo e na sua manifestação de ser como “[...] abertura para o reconhecimento da alteridade” (HERMANN, 2002, p. 102), provocando a capacidade de compreensão do outro e redimensionando o saber-se. Traduz-se na “possibilidade de descobrir outros modos de ser, ensaiar formas de criação de si que ultrapassem os modos de subjetivação disponíveis” (HERMANN, 2014, p. 129).

Aqui, a hermenêutica surge como constituinte na formação da sensibilidade, através da experiência da dança, pois, “[...] sustenta a experiência dela mesma”, constituindo-se na sua própria dança, como uma promessa sempre adiada de um revelar-se (TIBURI, 2012, p. 21), principalmente, porque a sensibilidade requer abertura para que o acontecimento possa sensibilizar. Porque, o encontro com a arte, segundo Hermann

²⁴ Citação recorrente no pensamento de Hans-Georg Gadamer ao referir-se sobre a estrutura da consciência da história efetual, *Verdade e método*, 2007, p. 453.

(2014, p. 131): “[...] abre a compreensão para a alteridade, um modo de ser sensível diante do outro”, em um movimento em que a participação do outro se manifesta como caminho para a experiência hermenêutica, cujo fenômeno ontológico se apresenta como desvelamento ao compreender.

O ACONTECIMENTO DA DANÇA

A perspectiva de formação, abordada neste capítulo, se manifesta em uma relação intersubjetiva, em que a abertura ao outro se faz condição do acontecimento formativo. A isso soma-se, ainda, a dimensão estética dada por Gadamer, que permite reivindicar que toda experiência formativa atue na constituição de uma subjetividade, que é sensibilidade antes mesmo de qualquer racionalidade. A tradição fenomenológica assumida na base desta pesquisa dá-nos condições para percorrer esse caminho teórico de uma formação, que começa seu movimento com a sensibilidade humana. Por tratar-se de uma pesquisa que volta sua atenção à formação em dança, esse apelo à dimensão sensível do humano se faz especialmente importante, pois a dança, para Gil (2002, p. 90-91), habita o espaço dos possíveis, em que o movimento dançado se compõe dessas variáveis, para constituir seu objeto. Carregado de sentido para que se torne o gesto que constitui o próprio dizer, o movimento no acontecer da cena

[...] já não remete senão para si próprio, se constituindo na singularidade. Permitindo que aquele, que aprecia o gesto, o reintegre às compreensões prévias existentes. Porque, o espectador [...] não vê unicamente com os seus olhos; recebe o movimento dançado com o seu corpo inteiro.

A obra manifesta-se com vistas a permitir que as singularidades dos partícipes avancem à medida que a abertura ao inusitado se apresenta. Mas não se trata

de singularidades determinantes de um entendimento, mas de singularidades que transbordam para um espaço comum e se encontram na linguagem para constituírem um sentido. Afinal, na “[...] experiência da arte, vemos uma genuína experiência, que não deixa inalterado aquele que a faz, e perguntamos pelo modo de ser daquilo que é assim experimentado” (GADAMER, 2007, p. 153).

A EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA NA DANÇA

A obra de arte exige a presença daquilo que é vivencial, das incompletudes e dos estranhamentos. Ela refaz-se na medida em que se manifesta, alargando em possibilidades e compreensões, diante do tempo que a percorre. Assim posto, o tempo como duração reside “[...] aquém e além do mesmo tempo, e o que chamo de meu presente estende-se ao mesmo tempo sobre meu passado e sobre meu futuro” (BERGSON, 2010, p. 161).

Ressoa, pois, como afecção, inserida ao tempo que será mutável e permanece incompleta, afinal sua temporalidade chega antes da interlocução. Traz junto de si o sentido para a compreensão, tornando o tempo produtivo e positivo para compreendê-lo, atualizando os preconceitos e mantendo aberto o espaço do questionar. Ao suspender as certezas, mostra-se a possibilidade de revisitar a história na própria compreensão.

Conforme a compreensibilidade apresenta-se diante da historicidade do indivíduo, este se dispõe a questionar-se enquanto permanente retomada ao horizonte vivido, pois, ao aproximar o passado como um presente, apresenta-se a possibilidade de formar um novo homem. “E quem compreende algo, segundo Gadamer, compreende a si mesmo. Portanto, compreender sempre estará relacionado com algum modo de transformação de quem participa do processo compreensivo” (CARBONARA, 2017, p. 361), como também sempre será conduzido a uma nova compreensão, que não se esgota diante das verdades aceitas e elaboradas temporalmente.

No discorrer gadameriano, o compreender constitui-se por meio da linguagem, efetivando-se na experiência do diálogo. Para Gadamer (2007, p. 612), o mundo é linguagem ou, ainda, a linguagem cria o mundo, logo “[...] o ser que pode ser compreendido é linguagem”. A expressão “pode ser” efetiva-se como possibilidade do compreender que ocorre na relação, pois *a compreensão se realiza num acontecimento em curso*, no movimento da vivência para a experiência, *no deslocamento do sujeito para a intersubjetividade*; ainda podemos dizer que se efetiva *no deslocamento da consciência para a linguagem*.²⁵

Aquilo que permite conduzir o processo de compreensão e de se expressar na linguagem, só existe porque há a possibilidade do outro, “[...] e somente pelo fato de permitir que este outro lhe diga algo” (GADAMER, 2007, p. 23). O que implica construir uma compreensão sobre algo, para além do que é dito, enquanto abertura ao movimento intersubjetivo de historicidade compartilhada. No que tange à linguagem artística, ela “[...] não representa um conteúdo já sabido; ao contrário, ela provoca nossas perguntas, cujas respostas só se encontram ao longo de um processo aventureiro, ao qual nós temos de nos entregar” (FLICKINGER, 2010, p. 60). Suspendem-se os condicionantes que envolvem a realidade dos partícipes, permitindo-se compartilhar aquilo que é incerto e, ainda, *sentir a vida no todo*.²⁶ Percorrendo a essencialidade da obra de arte, esta, que [...] comunica aquilo que é dito para além, como o dito de outro modo (GADAMER, 2007, p. 190).

A dança apresenta-se como um dito materializado no tempo. Uma linguagem de interpretação e compreensão aplicada à historicidade daquele que se permite participar. Sobretudo, porque, para se com-

²⁵ Orientação de Vanderlei Carbonara, em 9 de julho de 2021.

²⁶ Para Gadamer, diante da experiência na arte, a aventura se manifesta enquanto um acontecimento que permite sairmos enriquecidos e amadurecidos. Um encontro que possibilita *sentir a vida no todo*.

preender o que a obra diz torna-se oportuno perceber “[...] um mundo próprio que não se repete, que é único como o próprio mundo” (GADAMER, 2010, p. 483). Compreender uma obra de arte requer, do partícipe, acessar as compreensões prévias, permitindo que a obra ganhe voz, num movimento de abertura ao que aí se apresenta.

A dança, que se manifesta diante da inesgotável realidade posta, habita para além do que é questionado, em uma “[...] dimensão que nos oferece a coisa, não como exposta diante de nós, mas como cheia de reservas”, que conduz (e constitui o) ao que foi e ao que é, e que se abre na experiência à obra. O que se manifesta, diante do acontecimento, guarda mais do não dito do que do dito e se mantém, harmoniosamente, e pulsante, porque “a dança é um encontro, dialógico, sempre interrompido, sempre repostado, sempre em devir, sempre no infinito, sempre finito, e, por isso mesmo, nunca sujeito à má infinitude que faz perder a determinação, que elimina o contorno e borra o desenho” (TIBURI, 2012, p. 131). Até porque, uma interpretação somente, por fim, desaparece na presença de uma nova experiência da obra, assim como uma experiência de *vir-a-ser*, discorrida por Rocha (*apud* TIBURI, 2012, p. 91): “Se me dou a pensar a dança a partir do lugar aristotélico, reservado para *o que vem a ser*, penso o movimento como atributo da passagem da potência ao ato, explicando a mudança como realização do ‘vir-a-ser’, já e sempre daquilo que se tornou possível”.

Sobretudo, está na possibilidade do que pode vir além, do que amplia o horizonte, daquilo que se torna, posteriormente compreendido. Afinal, a arte propõe-se a transcorrer o caminho da não convenção, de construir o atual como um tempo singular nos movimentos que conversam com as sensibilidades e as escutas presentes, transpondo o tempo real na eternidade, porque a obra de arte “[...] diz algo a cada um como se isso fosse dito expressamente a ele, enquanto algo atual e simultâneo” (GADAMER, 2010, p. 6).

Na experiência do espetáculo, cada movimento dialoga com aquele que participa da cena, manifestando a possibilidade compreensiva do percurso histórico de cada um. O que justifica a aproximação da concepção hermenêutico-filosófica apresentada por Gadamer, pois se estabelece uma racionalidade participativa das experiências diante da historicidade. Para o autor, “[...] a hermenêutica é a arte de compreender derivada do nosso modo de estar no mundo” (HERMANN, 2002, p. 28). Porque, para se compreender, solicita-se a participação em um sentido comum, em que, primeiramente, “[...] aquele que quer compreender deve estar vinculado com a coisa que se expressa na transmissão” (GADAMER, 2007, p. 390).

Se uma visão de mundo funcionalista dá à arte uma condição circunscrita ao deleite e ao entretenimento, a hermenêutica filosófica permite pensar a experiência da dança como autêntico processo formativo. Em Gadamer, a arte produz tanta verdade quanto a ciência: em ambas, a legitimidade é dada pelo jogo linguístico em que os sentidos são atribuídos pelos partícipes que comungam a experiência. Vivenciar a dança, nesse contexto, é constituir sentido humano e, portanto, formar-se. Um movimento de autocompreensão histórica revela-se a partir do agir perante a realidade que o cerca, ou seja, o “[...] saber discernir num movimento temporal de compreensibilidade” (CARBONARA, 2016, p. 364). Percorrendo a existência daquele que participa do acontecimento, em um diálogo contingente, exige uma elaboração do pertencimento, concomitantemente à experiência do bailarino e do apreciador, porque a experiência da arte

[...] é um empurrão violento, que comunica a grandeza presente nela, num diálogo que se compreende na lembrança, na alegria do encontro com a obra, nas experiências constituídas no próprio acontece [...] potencializando ao mesmo tempo o

enriquecimento de nosso manancial compreensivo²⁷ (GADAMER, 2010, p. 17).

O que sugere inúmeras possibilidades de transpor o compreender, este que se mostra carregado de sentido, vinculado ao acontecer da experiência. Aproximando-se da estrutura hermenêutica, enquanto compreensão de algo que atinge o próprio entendimento, abre um leque de possibilidades compreensivas, afinal, “[...] quando se logra compreender, compreende-se de um modo diferente” (GADAMER, 2007, p. 392).

Nessa experiência, o encontro da hermenêutica e a dança situa-se, para além do que pode ser dito, no percorrer *pari passu* entre os corpos que dançam, formando os que, por ela, se permitem conduzir e apreciar. No “[...] jogo da própria linguagem, que nos interpela, propõe e se recolhe, que pergunta e se consoma a si mesmo na resposta” (GADAMER, 2007, p. 631), em um compreender que se mostra persistência, diante do instante em que um novo questionar pede passagem. E o jogo, entre a compreensão prévia e o que pode *vir-a-ser*, se instala. Eis aí o acontecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança estabelece-se como via de reflexão, ao longo do estudo, articulada à formação sob a perspectiva hermenêutica gadameriana, manifestando a arte da dança como constituinte de uma história e de uma compreensão existencial. Forma um corpo dançante que movimenta a incessante busca pelo autocriar-se, constituindo-se em um constante caminhar comum que permite se afetar pela presença do outro, no revelar do *verdadeiro fazer enquanto se faz*. Concomitantemente, na experiência cênica observa-se uma manifestação de escuta ampliada, *um esforço entre os pares para aprender a ouvir, em uma espera condicionada à possibilidade*

²⁷ Apresentação à edição brasileira, *Hermenêutica da Obra de Arte*, Marco Antonio Casanova.

de uma experiência posterior, em relação ao bailarino e que, invariavelmente, transpõe-se ao espectador.

No acontecer da experiência, apresenta-se *o modo de ser da própria obra de arte*, momento em que as regras passam a ser assumidas pelos partícipes e que, no transcorrer da ludicidade, transparece a estrutura do jogo proposto por Gadamer. Uma vez que a participação se revela no encontro intersubjetivo, no diálogo estabelecido que persiste, enquanto tempo cheio, é capaz de tornar o momento da abertura à arte um tempo que se constitui como essência na condição de estabelecer uma ligação entre vivência e experiência. Percorre da vivência sentida na individualidade condensada para a experiência que se configura na presença de outro; no acontecer da arte, solicita a abertura e o questionamento, reeditando as próprias vivências na experiência percorrida e que se efetiva na manifestação de possíveis compreensões diante da realidade vivida. O que possibilita a manifestação do movimento *continuum*, enquanto abertura ao outro. Uma ação educativa que se mantém aberta na relação, permitindo que o outro se manifeste inteiramente outro.

Inserido à experiência hermenêutica, o diálogo pela sensibilidade cria espaço para o autoconhecimento e a compreensão, que seguirá *atuando enquanto discernimento no acontecer da própria experiência*. Aproxima, assim, a arte e a hermenêutica filosófica à realidade existencial, participando da ação do outro, inserida em uma compreensão ética em relação ao vínculo dos envolvidos, tornando-se experiência pela qual aprendemos. É formação que se estabelece aberta à aproximação do outro, enquanto possibilidade de aprender sobre si, dando continuidade à expansão relacionada à compreensão de mundo. Uma formação humana que pede passagem ao sensível que habita no encontro com o outro.

Referências

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3736>. Acesso em: 26 nov. 2019.

CARBONARA, Vanderlei. O caráter deliberativo da formação a partir da concepção hermenêutica da aplicação. In: GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; AQUINO, Julio Groppa. Filosofia, educação, formação: I In: JORNADA INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – III JORNADA DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO DA FEUSP, 1., 3, 2017, São Paulo: FEUSP. **Anais** [...]. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/157>. Acesso em: 16 fev. 2021.

DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Acotaciones hermenéuticas**. Trad. de Ana Agud, Rafael de Agapito. Madrid: Trotta, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. Erziehung ist sich erziehen: la educación es educarse / Educação é educar-se. **Revista Santander**, n. 6, 2011. Disponível em: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

GADAMER, Hans-George. **Hermenêutica da obra de arte**. Trad. de Marco Antônio Casanova. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Rev. da trad. de Enio Paulo Giachini. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2007.

GIL, José. **Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação** [o que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Revista Educação e Realidade**, v. 27, n. 1, 2002. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25936/15197>. Acesso em: 23 jan. 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. e rev. de João Paulo Monteiro, Newton Cunha. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Trad. de Rute Costa. Pref. Maria José Fazenda. Lisboa, PT: Orfeu Negro, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Trad. de Paulo Neves e Maria E. Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NEUBAUER, Vanessa Steigleder. **A noção de experiência vivencial significativa na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer**. 2015. 150 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5033>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro (org.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2016.

RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos (org.). **Música, filosofia e formação cultural**: ensaios. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2017.

TIBURI, Marcia; ROCHA, Thereza. **Diálogo/dança**. São Paulo: Senac de São Paulo, 2012.

VIGARELLO, Georges. **O sentimento de si**: história da percepção do corpo, séculos XV – XX. Trad. de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

Carla Furlani

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul-RS (UCS). Licenciada em Dança, pela Universidade de Cruz Alta-RS (Unicruz). Integra o grupo de pesquisa “Educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade”. Áreas de interesse: dança, educação, sensibilidade e hermenêutica filosófica.

<http://lattes.cnpq.br/1530803733220393>

E-mail: cfurlani1@ucs.br

Vanderlei Carbonara

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduado e Mestre em Filosofia. Professor na Área de Humanidades, nos cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação em Educação e Filosofia (UCS). Coordena o grupo de pesquisa “Educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade”. Áreas de interesse: filosofia da educação, ética e formação na perspectiva pós-metafísica.

<http://lattes.cnpq.br/0437585440783626>

<https://orcid.org/0000-0002-0752-1189>

E-mail: vanderlei.carbonara@ucs.br

OS GRUPOS ESCOLARES LOCAIS: ELOS DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS²⁸

Cassiane Curtarelli Fernandes
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

Compor tramas, surpreender enredos, supor desfechos de situações outras, distantes no tempo, e, por vezes, aparentemente incompreensíveis... Não serão essas, a rigor, as metas de todo aquele que busca tornar-se um historiador?

(Sandra Jatahy Pesavento, 2008, p. 11).

O presente capítulo é resultado do estudo desenvolvido ao longo do processo de doutoramento, que teve como objeto de investigação a história dos grupos escolares instituídos nos Municípios de Garibaldi e Farroupilha, entre os anos de 1926 e 1949, tendo como aporte teórico os pressupostos da História Cultural, da História da Educação e da História das Instituições Escolares. Sendo assim, seu objetivo é apresentar a constituição de cada uma das instituições pesquisadas, atentando para suas particularidades e semelhanças, a saber: *Grupo Escolar Carlos Gomes, Grupo Escolar Farroupilha, Grupo Escolar de Carlos Barbosa, Grupo Escolar de São Marcos, Grupo Escolar de Vila Jansen, Grupo Escolar de Caruara, Grupo Escolar de Picada Velha e Grupo Escolar Daltro Filho*. Para tal, recorreu-se à análise documental histórica, mobilizando um *corpus* empírico constituído por diversos arquivos e acervos. Também,

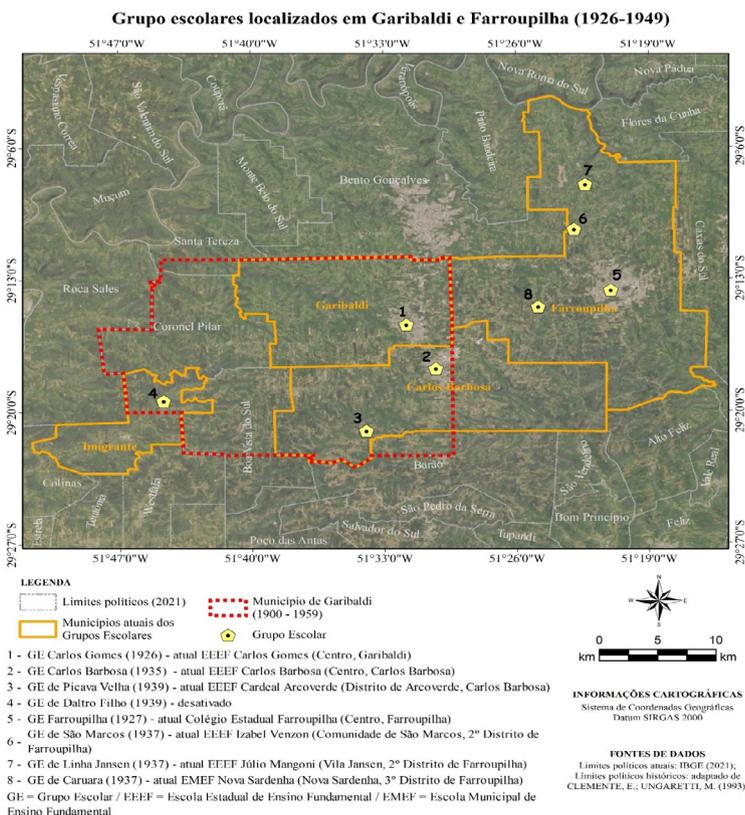
²⁸ Este capítulo tem origem na tese intitulada: “História dos grupos escolares em Garibaldi e Farroupilha: matizes de práticas pedagógicas e escolares (Rio Grande do Sul, 1926-1949)”, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

optou-se por trabalhar com a História Oral, realizando entrevistas com os(as) ex-alunos(as) e uma professora.

Assim, entendemos que cada escola analisada é única, pois únicos foram também os sujeitos que delas fizeram parte. Embora sejam todas *escolas graduadas*, denominadas de grupo escolar, instituídas pelo estado, instaladas em dois municípios próximos territorial, cultural e economicamente, há particularidades que as diferenciam. Há elementos da *Cultura Escolar* que são próprios de cada instituição.

No mapa que segue, apresentamos a localização destas escolas em território local, reforçando as distâncias entre uma escola e outra, bem como suas inserções no contexto rural dos respectivos municípios, caracterizados pelos traços culturais étnicos.

Mapa 1 – Grupos escolares localizados em Garibaldi e Farroupilha (1926-1949)



Fonte: Fernandes (2021, p. 193).

Depois desta breve contextualização, compartilhamos um recorte do quarto capítulo da tese, tratando da constituição desta forma escolar em Garibaldi e Farroupilha, municípios localizados na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, formada, sobretudo, por imigrantes e descendentes de italianos, no final do século XIX.

Um olhar para as particularidades e as semelhanças dos grupos escolares locais

Parece-nos que Garibaldi comportaria a criação de um grupo escolar, onde o grande número de crianças de ambos os sexos, pertencentes a famílias sem recursos necessários para se matricularem em colégios particulares, com o acréscimo dispendioso de aquisição de material escolar, poderiam haurir a instrução que lhes falta.
(Manuel Marques da Silva Acauan, Intendente de Garibaldi, 1920, p. 8-9).

A instalação dos grupos escolares no cenário local remonta ao ano de 1926, quando foi criado o primeiro grupo escolar no Município de Garibaldi, realizando um antigo anseio do Poder Público municipal e, quiçá, da comunidade local.

As tentativas para a instalação de um colégio elementar, em terras garibaldinas, não deram certo e, diante disso, iniciaram-se as mobilizações para a organização de um grupo escolar. Em 1920, o Intendente de Garibaldi Manuel Marques da Silva Acauan e alguns moradores da localidade endereçaram uma solicitação a Borges de Medeiros, a criação de um grupo escolar. A mobilização solicitava essa escola na sede, em vista de haver, ali, colégios particulares mantidos pelas congregações e, possivelmente, uma ou duas escolas isoladas, que não conseguiam atender a todas as crianças em idade escolar. Assim, era necessário mais uma escola para oferecer a instrução primária e difundir a língua nacional. No mesmo documento, o Intendente mencionava que já havia expedido uma solicitação no ano anterior e que não havia sido atendida. Em 1922, novas tentativas foram feitas, mas sem retorno.

O êxito destas solicitações só chegou em 1926, na gestão de Jacob Nicolau Ely, que, certamente, soube usar

suas influências políticas para conseguir a instalação da referida escola. Assim, no dia 11 de julho de 1926, foi oficialmente instalado o Grupo Escolar da Vila de Garibaldi, no prédio da Intendência Municipal, contando, inicialmente, com três classes.

O prédio da Intendência havia sido inaugurado naquele ano e era uma das edificações mais bonitas de Garibaldi, no período. Assim, diante da falta de recursos financeiros para a construção da escola, o prédio foi aproveitado para abrigar também o grupo escolar, ao que tudo indica, na parte térrea.

Para administrar a instituição e ministrar o ensino, foram indicados o diretor Menna Barreto Netto e a Profa. Addy Sobrosa, ambos de Porto Alegre. Três anos após a inauguração, conforme informações registradas no Boletim de Colégios e Grupos (1929), a escola contava com uma matrícula de 131 alunos e quatro professoras que respondiam pelas três primeiras classes do Curso Primário, sendo que havia duas turmas de 1ª classe. Também, a partir de 1929, assumiu a direção da escola a Profa. Addy Sobrosa, conciliando essa tarefa com a docência.

Um ano após a abertura do Grupo Escolar da Vila de Garibaldi, foi instalado o Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza,²⁹ primeira escola desse modelo a ser aberta em Caxias e instalada no Distrito de Nova Vicenza, posteriormente Município de Farroupilha. Cabe destacar que, por meio do Decreto n. 3.867, de 5 de julho de 1927, o governo do Rio Grande do Sul, sob a administração de Borges de Medeiros, determinou a instalação de dois grupos escolares rurais no estado, sendo um deles o respectivo Grupo Escolar.³⁰

Para a organização desta escola, foram reunidas a 5ª Aula Pública e Mista de Nova Vicenza, localizada na

²⁹ Acerca do processo histórico-educacional desta escola, ver Fernandes (2015).

³⁰ O outro grupo escolar foi organizado na Colônia General Osório, Município de Cruz Alta.

Vicenza “Velha”, sob a regência da Profa. Maria Ignês Vizeu e a 22ª Aula Pública e Mista de Nova Vicenza, localizada na Vicenza “Nova”, próxima à Estação Férrea, sob a regência da Profa. Maria Mocellini. Também, foi indicado o técnico agrícola Antão de Jesus Batista para assumir a direção escolar.

Sinalizamos que, a partir do momento em que são reunidas as duas escolas isoladas no dia 27 de agosto de 1927, foi oficialmente instalado o Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza. A instalação da instituição foi noticiada alguns dias antes pela equipe do jornal *Caxias*, como se pode verificar na transcrição a seguir:

Grupo escolar rural – Nesta semana começará a funcionar o grupo acima, provisoriamente no edifício da Subintendência, até que sejam ultimadas as negociações para a compra do edifício próprio, o qual, segundo nos consta, ficará no centro desta localidade (CAXIAS, 1927, p. 2).

A partir do impresso, é possível inferir que o grupo escolar iniciou suas atividades em um espaço improvisado, localizado assim como o Grupo Escolar da Vila de Garibaldi, no prédio da Subintendência Municipal, nas proximidades da Estação Férrea, disponibilizando o ensino misto com um total de 85 alunos matriculados, sendo 37 meninos e 48 meninas (CAXIAS, 1928). A cedência destes dois espaços públicos, para abrigar os grupos escolares, pode ter sido uma alternativa viável e econômica, uma vez que não haveria gastos com aluguel.

Pelos vestígios encontrados, pode-se dizer que o Grupo Escolar Rural emergiu com a finalidade de ministrar o ensino primário e os conhecimentos práticos e rudimentares de agricultura. Neste sentido, compreendemos que tal iniciativa do governo gaúcho ligava-se à atuação do Ministério da Agricultura sobre a educação rural, durante o período da Primeira República no Brasil (MENDONÇA, 2006), bem como se relacionava com o

contexto predominantemente agrícola do Rio Grande do Sul.

Outro vestígio importante a considerar é a atuação de Celeste Gobbato, intendente de Caxias no período em questão, devido à importância destinada em seu governo ao desenvolvimento da agricultura local, com a criação da Inspetoria e do Patronato Agrícola, dentre outras iniciativas que, provavelmente, contribuíram para que Caxias fosse favorecida com a instalação de um grupo escolar rural.³¹

Durante os anos iniciais da década de 30, século XX, os dois grupos escolares tiveram suas nomenclaturas alteradas para Grupo Escolar de Garibaldi e Grupo Escolar de Nova Vicenza. É válido destacar que a troca de nome do Grupo Escolar de Nova Vicenza, em 1933, culminou com as mobilizações pela emancipação política do Distrito, conquistada em 1934, quando passou a ser Município de Farroupilha, como também com a saída do diretor Antão de Jesus, para assumir a Secretaria de Agricultura da nova cidade.

Quanto ao espaço escolar, entende-se, a partir da obra de Gasperin (1989), que o Grupo Escolar de Nova Vicenza, após ocupar o prédio da Subintendência, passou a funcionar em outro prédio também de madeira, ainda de forma improvisada. No entanto, não é possível dizer se era um prédio da Prefeitura ou particular. Ao que tudo indica, o Grupo Escolar de Garibaldi continuava funcionando no espaço da Subintendência, já bastante deteriorado e em condições precárias, como se pode observar nas diversas correspondências e ofícios trocados entre os Intendentes/Prefeitos e representantes do governo estadual.

A demora no retorno e a falta de investimentos demonstram a desatenção do governo com os problemas relativos à manutenção da escola e da instrução

³¹ Em relação à administração de Celeste Gobbato em Caxias, entre os anos de 1924 e 1928, ver o estudo de Luchese (2019).

pública de modo geral, pois essa situação não era uma particularidade do Grupo Escolar de Garibaldi. Como é possível observar no estudo de Peres (2000), a falta de prédios escolares adequados para as escolas primárias, no Rio Grande do Sul, atravessou décadas sem solução. O Estado instituía a escola, mas se omitia dos reparos e melhoramentos, deixando essas funções a cargo das municipalidades.

Na tentativa de resolver o problema, em 1936, a instituição foi transferida para um edifício alugado, de propriedade de Leonel Faraon, em uma das ruas centrais da cidade. Em meio às suas memórias de estudante, Acir Girondi (2019), ex-aluno do grupo escolar, recordou o seguinte:

Aí tinha um prédio, ali também na Buarque de Macedo, mas perto do antigo Hotel Faraon, é bem ali na chegada... na frente da chegada da Avenida Independência, onde hoje tem ali um banco. O Banco Sicredi, o Bradesco acho que tem. Ali era um prédio, que até ele ficava assim, quase uma parte dele na rua. Era a rua assim, a rua chegava e aí tinha que desviar assim, dava a volta no prédio. Esse prédio era todo de pedra, de dois andares, ainda tinha um puxado pra trás assim, mais baixo no primeiro andar. E ali funcionou, não me lembro o ano, mais ou menos, 1940 e alguma coisa, construíram o atual Grupo Escolar Carlos Gomes (GIRONDI, 2019).

Segundo o Prefeito Dal Bó, esse prédio também era inadequado, pois as condições de higiene deixavam a desejar; mas, mesmo assim, era melhor que o anterior, considerado nocivo à saúde por estar em péssimas condições de conservação, além de ser úmido no inverno. A infiltração de água provocada pelas goteiras no telhado foi o maior empecilho apontado por ele, levando à suspensão das aulas, em alguns momentos.

Ainda em 1936, o Prefeito adquiriu um terreno, oferecendo-o ao estado para a construção de um prédio que abrigaria a instituição escolar (GARIBALDI, 1936). Chama a atenção nesse fato que o município passava por uma crise econômica naquele período, não parecendo ter condições financeiras para arcar com a compra de um novo terreno, diante do escasso orçamento. Porém, mesmo assim, Dal Bó encontrou meios para que essa aquisição se concretizasse. Naquele mesmo ano, na gestão de Armando Antonello, em Farroupilha, foi adquirido um terreno de propriedade da família Fetter, para a construção do Grupo Escolar situado na sede.

Em 1935, houve a instalação do Grupo Escolar de Carlos Barbosa, no 2º Distrito de Garibaldi. Para a sua organização, foi extinta a aula isolada de subvenção estadual, que funcionava no local aos cuidados do Prof. José Vieira Márquez Albernaz. De acordo com um ofício localizado no Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi (AHMG), escrito pelo Prefeito Dormelindo e enviado ao diretor de Instrução Pública do estado (GARIBALDI, 1935), é possível inferir que a escola emergiu por um pedido dos moradores de Carlos Barbosa.

Ao que tudo indica, a Prefeitura intermediou o pedido por julgá-lo necessário, mas não tinha condições de arcar com os custos dessa aquisição, uma vez que vivia um período financeiro conturbado. Após diversas trocas de ofícios entre o Prefeito e o Secretário da Educação e Saúde Pública, acertou-se que a escola funcionaria em um edifício alugado, pago pela comunidade e que o estado bancaria os gastos com a instalação.

Importa pontuar que, no dia 13 de março de 1935, o jornal *Staffetta Riograndense* publicou uma nota dizendo que o Prefeito Dormelindo havia recebido um telegrama do diretor de Instrução Pública, comunicando-o da criação do grupo escolar. Segundo o impresso: *“La notizia ha prodotto tra noi la più viva soddisfazione e i sensi dela*

più profonda gratitudine verso il nostro Prefetto”³² No entanto, diante das divergências acima mencionadas, o Grupo Escolar de Carlos Barbosa só foi inaugurado no dia 31 de agosto de 1935, no antigo casarão onde funcionou por muitos anos o Hotel de João Pedro Carlotto. A direção ficou a cargo do Prof. José Vieira Márquez Albernaz, e o corpo docente estava composto, inicialmente, pelas professoras: Verônica Borba, Genny Santos e Vanda Cecconi.

No ano seguinte, os representantes da Comissão Pró-Grupo do Distrito de Carlos Barbosa, que haviam se mobilizado para a abertura da escola, solicitaram, por intermédio da Prefeitura, que o estado assumisse os gastos com o aluguel do espaço escolar, pois, como nenhuma mensalidade tinha sido paga até então, o proprietário estava exigindo o despejo. No mesmo escritório de onde extraímos essas informações, é possível verificar a proposta de um novo acordo: “Os meses anteriores eles se comprometeram a saldar, contanto que o Estado passe d’ora em diante, isto é, desde o mês de janeiro do corrente ano, a arcar com a mensalidade de 120\$000” (GARIBALDI, 1936). Não foi possível identificar o desfecho dessa situação, mas acreditamos que o estado tenha assumido o aluguel.

De acordo com os registros localizados nos *Livros de Controle de Matrícula e Frequência* (1935-1939; 1936-1939), é possível dizer que José Vieira ficou apenas até março de 1936 à frente do grupo escolar, sendo substituído pela diretora Silvia Barone.

A partir de 1937, com o início do Estado Novo no Brasil e das ações empreendidas pela campanha de nacionalização do ensino, pode-se dizer que houve uma nova fase no processo de instalação dos grupos escola-

³² Essa notícia tem produzido entre nós a mais viva satisfação e os sentimentos de mais profunda gratidão ao nosso Prefeito. **Staffetta Riograndense**, Garibaldi, ano XXVI, n.11, p. 3, 13 mar. 1935. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 3 maio 2019.

res, no Rio Grande do Sul. Juntamente com as escolas isoladas, o governo tratou de instalar os grupos escolares em todo o território gaúcho, sendo que essas novas instituições tinham como objetivo “a disseminação do ensino e a nacionalização das populações infantis das zonas colônias”, como escreveu J. P. Coelho de Souza, no relatório apresentado ao Interventor Cordeiro de Farias, em 1940 (RIO GRANDE DO SUL, 1940, p. 12).

No quadro abaixo, apresentamos o nome destas novas escolas, o período de criação, assim como o ano e o local de instalação, tomando como espaço geográfico os Municípios de Garibaldi e Farroupilha.

Quadro 1 – Grupos escolares constituídos em Garibaldi e Farroupilha, entre 1937 e 1939

| Nome da escola | Município | Área | Criação | Instalação |
|---|-------------|-------|------------------|-----------------|
| Grupo Escolar de São Marcos | Farroupilha | Rural | ? de 1937 | julho de 1938 |
| Grupo Escolar da Vila Jansen | Farroupilha | Rural | setembro de 1937 | agosto de 1938 |
| Grupo Escolar de Nova Sardenha, posterior Caruara | Farroupilha | Rural | dezembro de 1937 | janeiro de 1939 |
| Grupo Escolar Rural de Picada Velha | Garibaldi | Rural | janeiro de 1939 | outubro de 1939 |
| Grupo Escolar Ipiranga, posterior Daltro Filho | Garibaldi | Rural | janeiro de 1939 | ? de 1944 |

Fonte: Fernandes (2021, p. 189).

Destacamos uma alteração importante no quadro das unidades de ensino do Rio Grande do Sul naquele período. Ao lado das escolas isoladas, passariam a existir as escolas reunidas – formadas pela reunião de escolas isoladas e os grupos escolares – criadas pela condensação de escolas reunidas. Porém, a nomenclatura “grupo escolar” era usada para designar os dois tipos de esco-

las. O secretário J. P. Coelho de Souza explicava que “as novas escolas reunidas destinam-se exclusivamente, a zonas que não comportam, por forma alguma, grupos escolares” (RIO GRANDE DO SUL, 1940, p. 13). Acreditamos que essa diferenciação, de forma oficial, aparece pela primeira vez no relatório produzido em 1940, pelo Secretário J. P. Coelho de Souza, assim como entendemos que, ao tratar dos grupos escolares no Rio Grande do Sul, especialmente a partir deste momento histórico, é preciso levar em consideração essa informação.

Em 1937, como observado, são criados três novos grupos escolares, no Município de Farroupilha. No início de 1938, o prefeito do respectivo município encaminhou uma correspondência ao secretário Coelho de Souza, prestando contas sobre o andamento da instalação, em prédios provisórios, do Grupo Escolar de São Marcos e do Grupo Escolar de Vila Jansen.

O primeiro a ser aberto foi o Grupo Escolar de São Marcos, em julho de 1938. Para compor o quadro docente, foram nomeadas as professoras: Célia Dillenburg e Silvia Jaconi, sendo que esta última também foi indicada para assumir a direção escolar. De acordo com os registros no *Livro Ata de Exames (1938-1946)*, a matrícula inicial nesta escola foi de 46 alunos(as) na 1ª classe – 1ª seção e 23 alunos na 1ª classe – 2ª seção. No início do ano seguinte, a diretora Silvia foi transferida para o Grupo Escolar de Caruara, e a direção ficou a cargo de Célia Dillenburg, sendo nomeadas para auxiliá-la no trabalho escolar as professoras: Cenira Alves Velho e Margarida J. Iglesias (LIVRO DE POSSES, 1938-1954).

Depois, foi inaugurado, no dia 1º de agosto de 1938, o Grupo Escolar da Vila Jansen, criado pelo Decreto n. 6.755, de 24 de setembro de 1937. De acordo com a Ata de Instalação, o grupo escolar passou a funcionar, provisoriamente, no salão do Clube Recreativo Farroupilha. No mesmo documento, é possível verificar a presença de autoridades locais e os diversos agradecimentos prestados ao governo do estado pela instalação da instituição.

No Histórico da Escola (s/d.) consta que a matrícula inicial foi de 38 alunos, tendo a mesma funcionado sob a direção de Joanna Maria Dal Ponte, e a regência de classe das professoras Amanda Mangoni e Elidia Biasiori, sendo que Joanna também mantinha uma classe.

Por fim, houve a organização do Grupo Escolar de Nova Sardenha, criado pelo Decreto n. 6.917, de 14 de dezembro de 1937, para funcionar em Nova Milano, 4º Distrito de Farroupilha. No entanto, em 1939, foi transferido para o 3º Distrito, sendo que a inauguração em Nova Milano nunca ocorreu. Pontuamos que tanto a solicitação de abertura quanto a de transferência desse grupo escolar foram realizadas pelo Prefeito Eudoro Lucas de Oliveira.

É possível que, para a organização do Grupo Escolar de Nova Sardenha, posterior Grupo Escolar de Caruara, tenham sido condensadas as duas escolas isoladas que existiam na localidade, sob os cuidados das professoras: Lydia Schulke e Irma Leopoldina; ou, ainda, que apenas a escola isolada onde Lydia lecionara tenha sido transformada em grupo escolar, pois ela permaneceu como professora do grupo, ao contrário de Irma. Essa última hipótese se dá a partir das memórias compartilhadas pelo ex-aluno Alzedir Dal Magro (2018), que mencionou que só um tempo depois chegou na escola a diretora Silvia Jaconi, para dirigir o Grupo Escolar. Com base no Histórico da Escola (2017), que a mesma passou a funcionar a partir de 1939 com uma matrícula de 58 alunos, sob a direção de Silvia e com a regência de outras duas professoras.

Já em Garibaldi, os dois novos grupos escolares foram criados por meio do Decreto n. 7.675, de 7 de janeiro de 1939, que instituía a organização de diversos grupos pelo interior do estado. Na Linha Boa Vista, pertencente ao Distrito de Carlos Barbosa, foi instalado o Grupo Escolar Rural de Picada Velha e, ao que tudo indica, para seu funcionamento, foram reunidas as duas aulas isoladas municipais que existiam na comunida-

de, ambas subvencionadas pelo estado; uma delas aos cuidados da Profa. Luíza Maria Perazzoli Giacomelli. Conforme pesquisa realizada por Scaratti (2006), o grupo escolar passou a funcionar no local de uma das aulas até o início da década de 40, do século XX. Já no 4º Distrito, foi organizado o Grupo Escolar Ipiranga, posteriormente designado como Grupo Escolar Daltro Filho. Acreditamos que a Escola Mista Municipal de Daltro Filho tenha sido uma das escolas reunidas para sua organização. Em relação a este último Grupo Escolar, foram encontradas poucas informações, sendo muitos os silenciamentos em torno do seu processo histórico-educacional.

Apontamos que, em 1939, em virtude da Segunda Guerra Mundial e do período estadonovista, algumas cidades e localidades tiveram suas nomenclaturas alteradas, fazendo referência à cultura nacional, visto que Nova Sardenha passou a se identificar como Cajurú. Logo a nomenclatura da escola também foi modificada, passando a ser Grupo Escolar de Cajurú, posteriormente denominado como Grupo Escolar de Caruara.

A partir dos vestígios analisados, entendemos que, para a organização das três escolas em Farroupilha, foram condensadas algumas escolas isoladas que funcionavam próximas umas das outras. O mesmo aconteceu em Garibaldi; no entanto, estes grupos escolares permaneceram como escolas reunidas, independentes entre si, até o início da década de 40, século XX. Pelo período e pela localização das respectivas escolas, é possível afirmar que emergiram, nos dois municípios, com o objetivo de nacionalizar as zonas coloniais, reflexos da conjunta entre prefeituras e governo do estado. Desse modo, destacamos o protagonismo dos prefeitos de Garibaldi e de Farroupilha, no auxílio prestado à campanha de nacionalização do ensino.

Em Garibaldi, o Prefeito Vicente Dal Bó (1935-1942) tratou de: ampliar o número de escolas municipais; solicitar ao estado instalação dos três novos grupos

escolares e reforçar a edificação, em especial, de novo prédio para o grupo escolar da sede. Ainda, instituiu a obrigatoriedade do ensino primário no município, ficando reconhecido por tal feito. Em Farroupilha, destacamos a atuação do Prefeito Eudoro Lucas de Oliveira (1937-1940), pois, em sua gestão, foram instalados os demais grupos escolares nas zonas rurais, assim como foi organizado o programa de ensino para as aulas municipais e criado o Projeto de Lei que visava a obrigatoriedade do ensino primário, seguindo o exemplo de Dal Bó.

Na última década desta pesquisa, ocorreram modificações importantes em torno das culturas escolares das instituições investigadas, como trocas de nomenclaturas, mudanças de prédio e de reorganização da gramática escolar, como se pode verificar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Dinâmicas da década de 40 do século XX

| Alterações de nomenclatura | | Ano em que deixou de ser escola reunida | Mudança de prédio |
|----------------------------|--------------------|---|-------------------|
| Nome anterior | Nome posterior | | |
| GE de Garibaldi | GE Carlos Gomes | - | 1943 |
| GE de Farroupilha | GE Farroupilha | - | 1938 |
| GE de Carlos Barbosa | - | - | 1941 |
| GE de São Marcos | - | - | - |
| GE de Linha Jansen | GE de Vila Jansen | - | - |
| GE de Cajurú | GE de Caruara | 1939 | Entre 1942 e 1943 |
| GER de Picada Velha | GE de Picada Velha | 1942 | 1942 |
| GE de Daltro Filho | GE Daltro Filho | 1944 | - |

Fonte: Fernandes (2021, p. 194).

Consideramos a condensação das escolas reunidas para a formação do Grupo Escolar de Picada Velha e do Grupo Escolar Daltro Filho, uma modificação importante desse período, sendo que, a partir de 1944, estes grupos escolares não eram mais escolas reunidas. Ainda, destacamos, como ponto alto da década de 40, a construção de edifícios para abrigar os grupos escolares locais; no entanto, essa conquista não foi possível para todas as instituições.

O Grupo Escolar Farroupilha foi a única escola contemplada com um prédio próprio, antes da década de 40, do século XX. Essa conquista, estava permeada pelas relações de poder, uma vez que Farroupilha, nessa época, era administrada por um Capitão da Brigada Militar.

Fotografia 1 – Prédio do Grupo Escolar Farrroupilha, 1938



Fonte: Acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha, ACEF Farrroupilha/RS.

Na fotografia acima, pode-se visualizar a nova construção. Acreditamos que, para sua edificação, fora utilizada a mesma planta do Colégio Elemental de Bento Gonçalves, do Colégio Elemental de Santa Cruz do Sul e do Grupo Escolar 14 de Julho, localizado em Montenegro. O prédio tinha capacidade para abrigar 540 alunos e, sem dúvida, passou a ser uma das edificações mais bonitas do município até então. Sua inauguração contou com a presença da comunidade, do grupo de professoras e das autoridades religiosas e políticas vinculadas ao município, bem como do Interventor Cordeiro de Farias e do secretário de Educação e Saúde Pública, Coelho de Souza.

O Grupo Escolar de Carlos Barbosa foi a segunda escola a ser contemplada com um prédio próprio, inaugurado em 1941. O prédio era de alvenaria, e o modelo era similar ao existente no Relatório de 1940, expedido pelo Secretário Coelho de Souza. Naquela década, houve uma ampliação de recursos financeiros para a área educacional e, ainda que insuficientes, repercutiram, dentre

outros aspectos, na contratação de novos professores, na compra de mobiliário e materiais, bem como na construção de novos edifícios para o ensino primário, nas zonas urbanas e rurais.

Em relatório, o Prefeito Dal Bó (1941, p. 22) explicava que o prédio tinha capacidade para 150 alunos e que a obra havia sido “construída pela prefeitura e custeada pelo Estado, com a verba dos 5.000 contos, fornecida pelo governo federal e destinada especialmente para a construção de grupos escolares rurais, nas zonas de colonização”. No mesmo documento, mencionava que a inauguração contara com a presença de J. P. Coelho de Souza, e que

tal melhoramento veio sanar uma lacuna que há muito se fazia sentir naquela Vila, cuja população, imensamente satisfeita, compareceu ao ato inaugural oferecendo ao titular da Educação uma festa, tendo S. Senhora ficado sumamente impressionado com o ato de referência (GARIBALDI, 1941, p. 22-23).

Conforme as recordações de Nilza (2020), o Grupo Escolar mantinha quatro salas de aula, uma biblioteca e uma secretaria, também “*tinha os banheiros, né. Não era muito grande*”. Nos fundos, havia um pátio, onde os(as) alunos(as) brincavam.

Também em 1941, foi inaugurado um novo edifício para abrigar o Grupo Escolar de Caruara, na zona rural de Farroupilha. No início do ano supracitado, o Prefeito Nelson T. Schneider publicou uma nota no jornal *O Momento* (1941, p. 3), abrindo concorrência pública para a construção do referido prédio. Mencionava que a Prefeitura, a partir do mês de abril, estaria recebendo as propostas, e que o prédio escolar deveria ser de madeira com as instalações de água e esgoto, de acordo com os projetos existentes na Prefeitura. Exigia que os

concorrentes declarassem, de forma clara, o preço da obra, com prazo de início e término.

A proposta vencedora foi apresentada por José Fortunato e, conforme verificado por Belusso (2020, p. 241), a planta padrão utilizada, com capacidade para 150 alunos, seguia as determinações da Diretoria de Obras do Estado, “para a construção de colégios rurais de madeira –, que foi encaminhada ao município por João Batista Pianca, engenheiro-chefe de seção”. Ainda, segundo a autora, o terreno para a construção do Grupo Escolar fora doado por Angelo Damiani, e sua inauguração ocorrera no dia 2 de setembro de 1941, provavelmente, em meio aos festejos da Semana da Pátria.

O prédio em madeira, cercado por árvores, comportava, além das salas de aula, um espaço para a residência das professoras. Nas memórias de Alda (2018): *“Tinha um pátio bom, com frutas”*. O ex-aluno Alzedir (2018) explicou que o prédio tinha três salas: *“Não era enorme, mas vamos dizer que do tamanho da casa aqui. Cabia 20 alunos, porque tinha 80 e poucos alunos. A primeira classe então empilhava-se”*. Para Salvador (2018), o prédio *“tinha cozinha, umas três ou quatro salas grandes”* e mais a casa das professoras.

Em 1942, foi inaugurado um novo espaço para abrigar o Grupo Escolar de Picada Velha, em Garibaldi. A inauguração ocorreu no dia 26 de julho, contando com a presença de moradores da comunidade de Boa Vista, professoras, alunos(as), pais e demais autoridades políticas, religiosas e educacionais. O dia foi marcado por festividades, sinalizando a importância desta conquista (LIVRO DE ATAS, 1942-1948). Ao que tudo indica, o terreno foi doado pelo agricultor José Giacomelli, e a construção foi custeada com verbas advindas do governo estadual e municipal, bem como com o auxílio dos moradores locais que pagaram o fornecimento da madeira, conforme consta no Relatório do Prefeito Olinto F. de Oliveira Freitas, produzido em 1943.

O prédio fora erguido em madeira e coberto com telhas de barro, sendo que as paredes eram duplas e pintadas a óleo, tanto na parte interna quando externa (GARIBALDI, 1943). O prédio comportava três salas de aula, uma secretaria e dois quartos para acomodar as professoras. Um ano após a inauguração, houve o fechamento da escola com verba custeada pela *Caixa Escolar*.

Por fim, em 1943, ocorreu a inauguração do edifício do Grupo Escolar Carlos Gomes, construído na principal rua do centro de Garibaldi. A obra iniciou em 1941, também com verba advinda do governo estadual. A inauguração ocorreu durante a gestão do Prefeito Olinto F. de O. Freitas (1942-1945), em meio aos festejos da Semana da Pátria daquele ano.

Fotografia 2 – Prédio do Grupo Escolar Carlos Gomes, década de 40 (século XX).



Fonte: Acervo fotográfico da EEEFCG – Garibaldi/RS.

Quase duas décadas depois de seu início, o grupo escolar da sede de Garibaldi, finalmente, ganharia um espaço digno para seu funcionamento. O prédio fora construído em alvenaria e mantinha dois pavimentos. No primeiro, havia quatro salas de aula, biblioteca, secretaria, cozinha, refeitório e sanitários. No segundo,

seis salas de aula, terraço, sanitários e outra sala. O terreno era amplo e comportava um significativo espaço externo. A obra era grandiosa e, pelo estilo arquitetônico, atendia às exigências educacionais e higiênicas do período em questão.

Todavia, enquanto algumas instituições celebravam a conquista de um prédio escolar, outras continuavam a padecer por problemas antigos. Pelo que foi possível averiguar, o Grupo Escolar de São Marcos e o Grupo Escolar de Vila Jansen só passaram a funcionar em prédios específicos nas décadas posteriores. No estudo realizado por Belusso (2020), é possível identificar algumas iniciativas empreendidas pela Prefeitura de Farroupilha para resolver esta questão, mas nenhuma chegou a ser efetivada.

O Grupo Escolar de São Marcos seguiu, até o final do recorte temporal desta pesquisa, sendo mantido em um prédio adaptado com aluguel pago pela Prefeitura; em princípio, o mesmo desde a inauguração, em 1938. Já o Grupo Escolar de Vila Jansen passou a residir em outro espaço, desta vez, em um prédio pertencente à Prefeitura. Conforme as memórias da professora Ernilda (2019), era de madeira e ficava perto da beira da estrada: *“Tinha uma sala na frente, tinha uma no meio e uma pequenina atrás, como se fosse mais despensa quase, assim, sabe? Só isso ali e o pátio grande”*.

Quanto ao Grupo Escolar Daltro Filho, em 1944 foram feitas melhorias no prédio em que funcionava a Escola Mista, adaptando-o para a instalação do grupo escolar. Essa informação foi localizada no ofício trocado entre o Delegado Regional de Ensino e o Prefeito de Garibaldi. No documento, o delegado agradecia pelas providências tomadas pelo prefeito e avisava que, dentro de poucos dias, enviaria um diretor e uma professora para a nova escola (CAXIAS, 1944).

Em 1947, o Prefeito Dante Grossi encaminhou um ofício ao governador, solicitando a construção de um

prédio para abrigar o respectivo grupo escolar. Expli-
cava que a escola funcionava em uma antiga igreja e
que, apesar dos reparos feitos, o prédio não atendia aos
requisitos necessários ao ensino. Era precário, contrário
aos preceitos de higiene, possuindo instalações sanitá-
rias rudimentares. Ainda, segundo ele:

A distribuição da luz é defeituosa e
deficiente, pois as janelas são estreitas,
colocadas muito altas, como só acontece
nas igrejas, e a as duas salas de aula que
possui o mencionado Grupo, apesar de
pequenas para conter os 75 alunos que as
frequentam, são divididas por uma meia
parede, o que vem importunar e dificultar
sobremodo o trabalho das professoras,
porquanto, ouve-se o que sucede na aula
vizinha, distraindo, destarte, os alunos de
suas obrigações (GARIBALDI, 1947).

No entanto, o Prefeito não obteve nenhum retorno.
No início do ano seguinte, a municipalidade enviou novos
ofícios ao governador e ao secretário de Educação e Cul-
tura, que também não foram atendidos. Em um destes
ofícios, o prefeito avisou que o município já tinha o ter-
reno e que ele estava à disposição da secretaria. Diante
das péssimas condições em que funcionava o grupo e da
omissão do estado, em 1949 o Prefeito Heitor Mazzini
decidiu transferir o Grupo Escolar Daltro Filho para a
localidade de São Marcos, situada a aproximadamente
14 km da região central de Garibaldi, também na zona
rural.

Como visto, estado e municípios empreenderam
esforços, especialmente durante o Estado Novo (1937-
1945), para entregar à comunidade escolar prédios
adequados. No entanto, os mesmos não foram sufi-
cientes diante da demanda existente. Algumas escolas,
especialmente as mais afastadas das sedes, continuaram
a funcionar em espaços precários.

Sem dúvida, a análise dos documentos aqui privilegiados não dá conta de evidenciar todos os silenciamentos, as estratégias, tramas e relações de poder que envolveram os processos de construção, ou não, dos prédios para os grupos escolares locais; no entanto, permite conhecer um pouco sobre os espaços onde funcionaram estas instituições e, assim, “compreender uma parcela significativa do *lugar* da escola primária no cenário rio-grandense em parte do século XX”, sobretudo em Garibaldi e Farroupilha (ERMEL, 2017, p. 196).

Considerações finais

A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais e grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre as memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho, e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas.

(Justino P. de Magalhães, 2004, p. 155).

Em relação aos primeiros dez anos de emergência desta *forma escolar* em Garibaldi e Farroupilha, compreendendo o período que vai de 1926 até 1936, observamos a composição de um modelo escolar que se constituiu a partir da reunião de escolas em um mesmo espaço. Inicialmente, espaços públicos cedidos pelas Prefeituras e, posteriormente, alugados. Espaços improvisados e que em nada se articulavam com os discursos educacionais, médicos e higienistas em voga (ERMEL, 2017).

Em Garibaldi, eles emergiram a partir dos anseios da municipalidade e da comunidade local, que sentiam necessidade de escolarização. Em Farroupilha, foi instalada para ofertar o ensino primário e também o

ensino agrícola, pois era uma oportunidade de estudo para crianças e jovens, em um período em que existiam poucas escolas, além de ter sido um incentivo para que a comunidade continuasse crescendo e progredindo, a partir do trabalho rural em favor da chamada vocação agrícola do Brasil, assim como do Rio Grande do Sul (FERNANDES, 2015).

Com o início do Estado Novo no Brasil e as ações empreendidas pela campanha de nacionalização do ensino, entendemos que houve uma nova fase no processo de instalação dos grupos escolares no Rio Grande do Sul. Juntamente com as escolas isoladas, o governo tratou de instalar os grupos escolares em todo o território gaúcho, objetivando disseminar o ensino e nacionalizar as populações infantis das zonas coloniais do estado (COELHO DE SOUZA, 1940).

Em 1937, foram criados três novos grupos escolares no Município de Farroupilha e, em 1939, dois novos grupos escolares em Garibaldi. Ressaltamos que todos foram instalados nos distritos. Compreendemos que, para a organização das três escolas em Farroupilha, foram condensadas algumas escolas isoladas que funcionavam próximas umas das outras. O mesmo aconteceu em Garibaldi; porém, estes grupos escolares permaneceram como escolas reunidas, independentes entre si, até o início da década de 40 (século XX). Pelo período e pela localização das respectivas escolas, é possível afirmar que elas emergiram, nos dois municípios, com o objetivo de nacionalizar as zonas coloniais, reflexo da conjuntura entre prefeituras e governo estadual. Desse modo, destacamos os protagonismos dos prefeitos de Garibaldi e de Farroupilha, no auxílio prestado à campanha de nacionalização do ensino.

Na última década da pesquisa, ocorreram modificações importantes em torno das culturas escolares das instituições investigadas, como trocas de nomenclaturas e mudanças de prédio. Pontuamos que, a partir de 1944, os grupos escolares locais não eram mais escolas reu-

nidas. Ainda, destacamos como ponto alto desta última década a construção de edifícios para abrigar alguns dos respectivos grupos escolares.

A ampliação de recursos financeiros para a área educacional, ainda que insuficiente, repercutiu, dentre outros aspectos, na construção de novos edifícios para o ensino primário nas zonas urbanas e rurais. Em terrenos doados pelas Prefeituras ou pelas comunidades, foram construídos prédios em madeira ou alvenaria, com capacidades distintas para abrigar alunos(as) e professoras. Infelizmente, enquanto algumas instituições celebravam a conquista de um prédio escolar, outras continuavam a padecer por problemas antigos, passando a funcionar em espaços específicos apenas nas décadas posteriores. Relembramos que, em virtude das péssimas condições em que funcionava o Grupo Escolar Daltro Filho e da omissão do estado, no ano de 1949 o Prefeito Heitor Mazzini (Garibaldi) decidiu transferir a escola para outra comunidade, também na zona rural. No entanto, até o presente momento, não foi possível identificar esse local, assim como mais nenhum indício acerca desta escola.

Percebemos que estado e municípios empreenderam esforços, especialmente durante o Estado Novo, para entregar à comunidade escolar prédios adequados, mas, como visto, as ações não foram suficientes diante da demanda existente. Algumas instituições, especialmente as mais afastadas das sedes, continuaram a funcionar em espaços precários. Com o fim do governo estadonovista, os problemas prosseguiram, e a falta de recursos financeiros para a área da educação continuou a ser um empecilho, inclusive em relação à manutenção dos prédios já construídos anteriormente.

Referências

BARSÉ, N. C. **Entrevista oral sobre a trajetória discente no Grupo Escolar de Carlos Barbosa**. Carlos Barbosa, 26 out. 2020. Entrevista concedida a Cassiane Curtarelli Fernandes.

BELUSSO, G. **Farroupilha/RS e a educação (1934-1948): um município pedagógico**. 2020. Tese (Doutorado em Educação – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020).

BOLETIM DE COLÉGIOS E GRUPOS. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1929.

CAXIAS, Caxias, ano I, n. 11, p. 2. 11 ago. 1927. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/portalliquid/Pasta/SubPastas/15>. Acesso em: 3 maio 2019.

CAXIAS. Relatório correspondente ao período administrativo decorrido de 1.º de janeiro a 31 de dezembro de 1927, apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Dr. Celeste Gobbato. Caxias: Livraria Mendes, 1928. 149 p. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

CAXIAS. Ofício n. 94, de 9 de março de 1944, enviado ao Prefeito Olinto F. de Oliveira Freitas, pelo Delegado Regional de Ensino, Luiz Antônio Dalbem. Acusa recebimento de ofício anterior, comunicando as adaptações no prédio da Escola Mista Municipal Daltro Filho. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

DAL MAGRO, A. **Entrevista oral sobre a trajetória discente no Grupo Escolar de Nova Sardenha**. Farroupilha, 5 maio 2018. Entrevista concedida à Cassiane Curtarelli Fernandes.

ERMEL, T. F. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo**: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FELICETTI, S. **Entrevista oral sobre a trajetória discente no Grupo Escolar de Nova Sardenha**. Farroupilha, 5 maio 2018. Entrevista concedida a Cassiane Curtarelli Fernandes.

FERNANDES, C. C. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

FERNANDES, C. C. **História dos grupos escolares em Garibaldi e Farroupilha**: matizes de práticas pedagógicas e escolares (Rio Grande do Sul, 1926-1949). 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

GARIBALDI. **Mensagem apresentada ao Conselho Municipal pelo intendente Manuel Marques da Silva Acauan em 12 de**

outubro de 1920. Garibaldi: Typographia d'O Jornal, 1920. 63p. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GARIBALDI. Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Garibaldi pelo Intendente Manuel Marques da Silva Acauan, referente ao período administrativo de 1922. Garibaldi, 1922. 14p. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GARIBALDI. Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Garibaldi pelo Intendente Jacob Nicolau Ely, referente ao exercício de 1º de outubro de 1925 a 30 de setembro de 1926. Garibaldi, 1926. 13p. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GARIBALDI. Ofício [s.n.], do Prefeito de Garibaldi para o Diretor da Instrução Pública, 17 de junho de 1935. Responde ao Ofício n. 4.711. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GARIBALDI. Ofício n. 143, do Prefeito de Garibaldi para o Secretário dos Negócios da Educação e Saúde Pública, 30 de março de 1936. Versa sobre o aluguel do prédio do Grupo Escolar de Carlos Barbosa. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GARIBALDI. Ofício n. 224, enviado ao Dr. Darcy Azambuja, Governador Interino do Estado, pelo Prefeito Vicente Dal Bó, em 2 de setembro de 1936. Comunica a compra de um terreno para construção do Grupo Escolar. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GARIBALDI. Síntese do Relatório do exercício de 1940 enviado ao Exmo. Snr. Coronel Osvaldo Cordeiro de Farias, D. D. Interventor Federal do Rio Grande do Sul, apresentado por Vicente Dal Bó, Prefeito Municipal. Porto Alegre: Of. Gráfica da Imprensa Oficial, 1941. 46p. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GARIBALDI. Relatório do exercício de 1942, apresentado ao Exmo. Sr. General Osvaldo Cordeiro de Farias, DD. Interventor Federal, pelo Prefeito Olinto F. de Oliveira Freitas. Porto Alegre: Of. Gráf. da Livraria do Globo – Barcellos, Bertaso & Cia., 1943. 89p. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GARIBALDI. Ofício n. 108, de 9 de junho de 1947, enviado ao governador do estado pelo prefeito de Garibaldi. Verifica a viabilidade do Grupo Escolar Daltro Filho ser contemplado com a construção de um prédio escolar. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GIRONDI, A. Entrevista oral sobre a trajetória discente no Grupo Escolar Carlos Gomes. Garibaldi, 25 jan. 2019. Entrevista concedida à Cassiane Curtarelli Fernandes.

HISTÓRICO. Escola Estadual de Ensino Fundamental Júlio Mangoni. Farroupilha, s/d.

HISTÓRICO DA ESCOLA. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Sardenha. Farroupilha, 2017.

LIVRO ATA DE EXAMES. Escola Estadual de Ensino Fundamental Isabel Venzon. Farroupilha, 1938 a 1946.

LIVRO DE ATAS. Escola Estadual de Ensino Fundamental Cardeal Arcoverde. Carlos Barbosa, 1942 a 1948.

LIVROS DE CONTROLE DE MATRÍCULA E FREQUÊNCIA. Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Barbosa. Carlos Barbosa (1935 a 1939; 1936 a 1939).

LIVRO DE POSSES. Escola Estadual de Ensino Fundamental Isabel Venzon. Farroupilha, 1938 a 1954.

LUCHESE, T. Â. Expandir as escolas, aumentar a frequência, valorizar a agricultura: Celeste Gobbato e a educação municipal (Caxias do Sul, RS, 1924-1928). **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 1, p.43-68, jan./abr. 2019.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MENDONÇA, S. R. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estud. Soc. Agric.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 88-113, 2006.

O MOMENTO, Caxias, ano X, n. 422, p. 3. 14 de abr. 1941
Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.
Acesso em: 4 maio 2019.

PERES, E. T. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir:** a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, S. J. História cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, S. J.; SANTOS, N. M. W.; ROSSINI, M. S. (org.). **Narrativas, imagens e práticas sociais:** percursos em história cultural. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008. p. 11-18.

PRÉDIO do Grupo Escolar Farroupilha. **Acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha.** Colégio Estadual Farroupilha. Farroupilha, 1938.

PRÉDIO do Grupo Escolar Carlos Gomes. **Acervo fotográfico da Escola Estadual Ensino Fundamental Carlos Gomes.** Garibaldi, década de 1940.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Saúde Pública. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal do Rio Grande do Sul pelo Dr. J. P. Coelho de Souza, Secretário da Educação e Saúde Pública, compreendendo o período administrativo de 21-10-37 a 31-12-39.** Porto Alegre, 1940. 95 p. Biblioteca da Universidade de Caxias do Sul.

SCARATTI, S. A. **História de Arcoverde.** 2. ed. Porto Alegre: EST, 2006.

STAFFETTA RIOGRANDENSE, Garibaldi, ano XXVI, n.11, p. 3, 13 mar. 1935. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 3 maio 2019.

TURQUETTO, E. M. C. **Entrevista oral sobre a trajetória docente no Grupo Escolar de Vila Jansen.** Farroupilha, 22 jan. 2019. Entrevista concedida à Cassiane Curtarelli Fernandes.

Cassiane Curtarelli Fernandes

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora na rede pública municipal de Farroupilha/RS e de Carlos Barbosa/RS. Tem interesse na história das instituições escolares, com ênfase nos grupos escolares e em culturas escolares.

<https://orcid.org/0000-0002-5347-6067>

<http://lattes.cnpq.br/5088256139945535>

E-mail: cassianecfernandes@gmail.com

Terciane Ângela Luchese

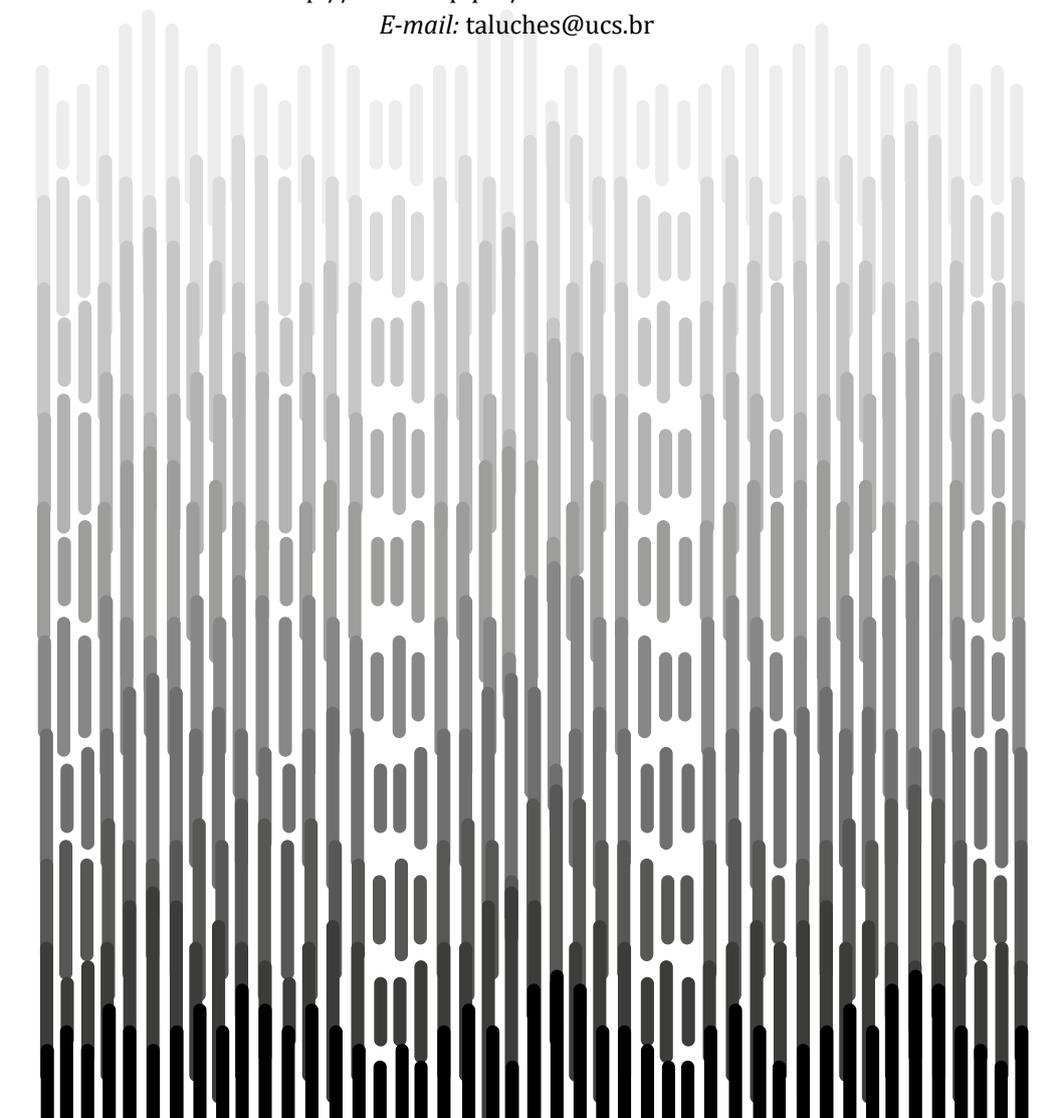
Pós-doutora em História da Educação pela *Università degli Studi del Molise* e pela *Università di Macerata*. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em História e diretora da Área do Conhecimento de

Humanidades da Universidade de Caxias do Sul. Diretora da Área do Conhecimento de Humanidades/UCS. Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em História da Educação e Ensino de História, atuando nos seguintes temas de pesquisa: processo escolar, instituições escolares, cultura escolar, memórias da educação, etnia, história regional, escolarização entre imigrantes e ensino de História.

<https://orcid.org/0000-0002-6608-9728>

<http://lattes.cnpq.br/7640634913198342>

E-mail: taluches@ucs.br



11 DE MARÇO DE 2020: ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO³³

*Cátia Marinello
Sônia Regina da Luz Matos*

A respectiva desta escrita parte da pesquisa originada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, tendo em seu tema a alfabetização. A escrita e o método da dissertação são inspirados nos diários da jovem escritora Anne Frank (2018) e da artista plástica Frida Kahlo (2017) para, ao modo de uma professora alfabetizadora, fazer também um diário, mas de quem retalha atividades de alfabetização, no ensino remoto, em meio à pandemia da Covid-19. Nesta dinâmica, o diário é composto por escritas-fragmentos, montagens de fotografias que retalham a experiência do período e dez atividades de alfabetização (Decreto n. 6.635/2020),³⁴ disponibilizadas por docentes do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Veranópolis/RS, durante os anos de 2020 e de 2021.

Estas atividades de alfabetização são disparadas a partir dos estudos e da pesquisa da autora Matos (2014); ao retalhá-las, mostra-se o método da pesquisa, pelo qual a escritura acontece. Assim, a escrita em fragmentos de diário-pesquisa movimenta-se, e a investigação e o método ganham espaço. A figura da vagabunda alfabetizadora apresenta-se na cena da pesquisa, por meio do diário de Fernand Deligny (2018); mostra alguns dos retalhos políticos e educacionais produzidos no período dos dois primeiros anos de pandemia; aponta alguns

³³ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “11 de março de 2020: diário de uma vagabunda alfabetizadora”, finalizada em 2021, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

³⁴ As atividades enviadas para a pesquisadora por *e-mail*, são do período de 9 de junho de 2020 a dezembro do mesmo ano, período em que ainda estava em vigência o Decreto Executivo n. 6.635 de 2020.

movimentos das pedagogias de alfabetização e seus retalhos maiúsculos e minúsculos; tensiona as dez atividades com base alfabética e atividades de letramento.

Assim como os movimentos dos fragmentos da escrita, a vida da pesquisa também precisa seguir seu movimento. As imagens do diário são a política em vida da alfabetizadora, expressada por meio dos retalhos da experiência de escrita do diário-dissertação). Há, ali, a voz da pesquisadora, projetada, esboçada com a escrita que está se construindo também por foto-colagens, através de fotografias desenhadas manualmente com giz-pastel e borracha, algumas montadas através de recortes de revistas, jornais ou com materiais escolares. Tal procedimento de retalhação, em todas as fotografias, tem efeito de filme plástico da edição de imagens do *Microsoft Power Point*, com saturação da cor em escala de cinza, expressando um tipo de luto político-ético-estético, que se passa em meio a esta experiência da pandemia. As foto-colagens e a escrita são o corpo-escritura do diário-texto, são as próprias retalhações. Escrita-foto-colagem de um diário de arte alfabetizadora.

Ainda, destaco³⁵ que as dez atividades de retalhação são transformadas por meio de algumas foto-colagens, possibilitando mostrar a relevância do investimento da atividade em sala de aula, como constituidora de um ato singular de planejamento que problematiza, investiga e questiona as práticas naturalizadoras dos métodos alfabetizatórios e de seus livros didáticos. Este tipo de retalhação quer, intensificada pelo grito e pelo medo, em forma de escrita, tensionar o protocolo de organização do planejamento escolarizador da atividade em alfabetização, voltada à aplicabilidade e ao utilitarismo de ensino. Através da tese de Borges (2018) da análise,

³⁵ Durante o texto, há o uso frequente de verbos conjugados na primeira pessoa, o que é parte da estética de diário na qual se insere a dissertação. Os diários utilizados para a construção da dissertação foram os de Frida Kahlo (2017) e de Anne Frank (2018), também escritos em primeira pessoa.

encontra-se por entre as linhas a relevância do investimento da atividade em sala de aula, como constituidora de um ato singular de planejamento, que problematiza e inventa suas próprias práticas alfabetizadoras, a partir de um estudo rigoroso de como funcionam as pedagogias alfabetizadoras.

Pandemia e encontro com a vagabundagem³⁶ eficaz: atividade em alfabetização

Encontrei, em um escritor francês, o vagabundear que pode me mover, que me permite vagar pela escrita e pela leitura, vagar pela dissertação. Longe da superficialidade do senso comum, *Os vagabundos eficazes*, de Deligny, faz assunção de que os vagabundos são indivíduos “[...] capazes de inventar situações propícias para que os menores delinquentes possam avaliar por si próprios, porém juntos, a sua ‘inadaptação’ [...]” (DELIGNY, 2018, p. 12) Arrastando os vagabundos eficazes de Deligny, assumo o adjetivo com marca feminina e política, *uma professora vagabunda e alfabetizadora*. A escolha da vagabunda alfabetizadora é a condição da existência, vagabundear é existência.

 37

Venho escrevendo como fuga deste mundo em tempos de doença, isolamento, de abandono de políticas públicas democráticas, em meio a horrores diante de mortes. Estamos em situação de catástrofe. Não há como deixar de lembrar do *Diário Anne Frank* (2018), da jovem menina que vivia incertezas e mortes em meio

³⁶ “Vagabunda”, “vagabundear” e “vagabundagem” são palavras recorrentes no texto retiradas do conceito de vagabundear de Fernand Deligny (2018) e não têm ligação com o senso comum, no qual, muitas vezes, são vistos como vocábulos grosseiros. Entram na pesquisa uma vez que o termo “vagabunda” constitui a própria pesquisadora/autora na medida em que precisa vagar pela escrita a fim de criar o diário em meio à alfabetização atravessada pela pandemia, num movimento que também faz parte do método de retalhação, feito a partir do vagar, do movimentar-se, do questionamento afastado do trivial.

³⁷ O símbolo da foto-colagem é utilizado para retalhar as anotações do diário.

à Segunda Guerra Mundial, privada de liberdade. Nunca vou me esquecer de uma frase que li do livro, que passou a fazer tanto sentido agora: “[...] sinto de algum modo que tudo mudará para melhor; que a crueldade também terminará, que a paz e tranquilidade voltarão” (2018, p. 341).



Percebo, aos poucos, que essa escrita não pode ter somente a voz na situação pandêmica, o estado de pandemia somado ao projeto de governo que constitui o “[...] instrumento desta necropolítica, quase como uma oportunidade de consolidar a política da morte de forma mais rápida, segura, econômica” (KOHAN, 2020, p. 3) Pandêmico, o vírus como projeto pensado para incrementar a necropolítica, a política de e pela morte, vale tudo! Filas nos postos de saúde, macas nos corredores dos hospitais e cemitérios com caixões fechados. A política que mata também decretou a “[...] morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar” (KOHAN, 2020, p. 5). Proliferaram discursos conservadores e ideias retroativas, nos quais o vírus seria uma possibilidade para não existir mais um espaço escolar, afetando diretamente a educação.



Frágil, que podemos considerar um mero adjetivo da Língua Portuguesa, torna-se um vocábulo com potência. O filme nos leva a repensar o valor da vida, mostrando as marcas da fragilidade que nosso corpo carrega; faz ver resquícios de certo estranho, com “vários elementos que nos tensionam para sermos frágeis” (ZORDAN, 2020). Frágeis, assim como quem faz retalhação, pedaços que precisam se tornar um método em uma escrita, para que não percam sua potência de banalizar a vida desta pesquisa. “Momentos de fragilidade reconciliam com a nossa condição frágil e nos autorizam a reconciliar com

a própria e com a fragilidade da vida” (ZORDAN, 2020, on-line). A fragilidade que estamos vivendo nos restringe e impõe a condição deprimente de não podermos nos despedir das pessoas que amamos, deixando-nos mais expostos à vulnerabilidade e ao sofrimento.



Nos estudos da pesquisa, através da foto-colaagem, fez-se uma retalhação sobre a reprodução de um modelo³⁸ de atividade do livro didático do Sistema de Ensino Aprende Brasil (2020), utilizado como suporte das atividades enviadas às crianças pelas professoras, nas escolas do município (Atividade dos Três Porquinhos), durante o ensino remoto. Uma atividade escolar de ensino das pedagogias de alfabetização, na qual foram identificadas algumas marcas das pedagogias de alfabetização (MATOS, 2014); dentre elas, podemos ter quatro tipos de atividades “[...] atividade mecânica, atividade mecânica com base alfabética, atividade de letramento com base alfabética e atividade de ênfase no letramento” (MATOS, 2014, p. 176). Esse tipo de atividade, como a dos Três Porquinhos, retirada do livro didático, explicita a ordem do exercício mecânico da língua. É prática recorrente, na qual a escola submete a experiência de alfabetização ao exercício da alfabetização como aplicabilidade da base alfabética.



O foco desta pesquisa, agora, é olhar como as atividades recebidas estão funcionando a partir dos vestígios do estudo de Matos (2014). As atividades mecânicas ou AM – são repetitivas, automáticas, seguem um modelo que imita sem significado. “A cópia aqui é entendida como um registro ligado à memorização, à repetição não significativa” (MATOS, 2014, p. 176). São atividades

³⁸ Modelo de atividade retirada do livro do Sistema de Ensino Aprende Brasil, de Maria Teresa Alves Gonzatti. Curitiba, PR, Brasil, 2020, v. 4, 1º ano.

em que a criança não pensa sobre a língua escrita, sem significado algum, realizadas de maneira monótona. “É um tipo de atividade que prioriza a reprodução escolar” (MATOS, 2014, p. 176). Atividades de prontidão “[...] como traçado de linhas, movimentos de mão, iniciação com o uso do lápis, preocupações com ensino de movimentos corporais chamados de amplos e finos” (MATOS, 2014, p. 176), bem como atividades nas quais a criança passa com o lápis em cima dos pontilhados de linhas e traços.



O reconhecimento de elementos da base alfabética acontece pela repetição como reprodução. É o investimento pedagógico voltado à aplicabilidade da atividade ao estudante. São exercícios de atividades mecânicas de base alfabética, que “[...] tem um foco que é o ensino da base alfabética” (MATOS, 2014, p. 177); são encontradas nos livros didáticos e cartilhas, sendo que “[...] os métodos de alfabetização são os que priorizavam e priorizam este tipo de atividade” (MATOS, 2014, p. 177), quase todos são parte do método sintético (nome das letras, som das letras, sílabas, até formar palavras e frases). No *google*, se pesquisarmos “atividade de alfabetização”, esse tipo são as que saltam na tela. Estão acompanhadas de gravuras sem qualidade se considerarmos a arte visual. Os exercícios desse tipo envolvem o reconhecimento da base alfabética, memorização por vezes sem significado da função da linguagem escrita no cotidiano, o ensino da língua escrita como se fosse sinônimo da própria base alfabética. Sugere ser uma atividade “neutra”, em que a escrita redige letras e palavras.



A sessão de estudos é sobre atividades com ênfase no letramento, muitas vezes associadas à expressão ‘alfabetizar letrando’, “[...] têm como foco o alargamento das práticas da cultura escrita e de outras linguagens

no contexto alfabetizador” (MATOS, 2014, p. 181). Atividades como cinema, filme e teatro são convites da interação com o letramento, a leitura pela leitura.



A atividade das pedagogias de alfabetização, voltadas para o ensino e a aprendizagem da cultura escrita e/ou para os investimentos da ampliação do letramento, “[...] têm como metodologia em alfabetização a questão da produção e a leitura de texto” (MATOS, 2014, p. 180).



A atividade das pedagogias de alfabetização envolve os tipos: mecânica, mecânica com base alfabética, de letramento e de letramento com base alfabética (MATOS, 2014), sendo que todas elas podem ter características de aplicabilidade ou utilitaristas. Um dos principais motivos que levam as professoras a ofertar essas atividades é a praticidade, uma vez que muitas já fazem parte de livros didáticos e manuais. Elas foram muito utilizadas no período do ensino remoto de 2020, já que tinham fácil execução pelos estudantes – não há grande demanda de pensamento. Esse tipo de conceito, o de trabalhar com atividades mecânicas, ou “já prontas”, vai, conforme já mencionado, ao encontro de toda organização do sistema capitalista, voltada à produção de riquezas e à alimentação da economia, através da exploração da força de trabalho, principalmente em funções que demandam, majoritariamente, habilidades como repetição, memorização, seleção, classificação e reprodução.



Em relação à montagem da atividade de retalhação, partiu-se ao “desmonte” – brevemente – da palavra “atividade”, naturalizada nas pedagogias de alfabetização, através da abordagem da tese “Adeus, formação: o anti-Emílio anunciador do conceito de programa de vida” (BORGES, 2018). Um achado daqueles em meio a quem aprende a produzir uma saída de pesquisa. Em um dos capítulos, bem no final, o autor insinua e mostra

o protocolo de experiência, que não interessa à pesquisa. Contudo, é o protocolo que proporciona fazer uma torsão da tese, que permite afirmar que a atividade pode estar fora do protocolo de organização da educação e do planejamento escolar, da aplicabilidade para o ensino.

Classificação das dez atividades de alfabetização³⁹ planejadas durante o ensino remoto para as turmas de alfabetização, recebidas por *e-mail* das escolas. O objeto de estudo são as atividades de alfabetização do 1º ano e não como elas foram executadas em sala de aula ou o resultado obtido pelas crianças. Segue em forma de lista:

Elemento de retalhação1 – Atividade mecânica – das 10, temos 1.

1. Atividade de prontidão com diferentes linhas na folha – passar com o lápis de escrever por cima das diferentes linhas (horizontal, vertical, ondulada e em curva) da folha, repetindo de forma automática e mecânica o modelo do pontilhado, fazendo o traçado igual e, após, com o lápis de cor, fazer o mesmo. Pode ser descrita como uma “atividade de prontidão” (MATOS, 2014, p. 176), prioriza a reprodução de ensino com movimentos de coordenação motora fina.

Elemento de retalhação 2 – atividades mecânicas de base alfabética – das 10, temos 2

1. Traçado do alfabeto – em uma folha de ofício, uma imagem de um ursinho com o alfabeto traçado em letras pontilhadas, uma atividade neutra, a qual não exige muito “pensar” da criança, apenas passar o lápis de escrever em cima da letra, seguindo a direção das setas até completar a grafia; atividade

³⁹ As atividades listadas que seguem, aquelas elaboradas pelas professoras (aqui se inclui a autora da dissertação) e recebidas via *e-mail* das escolas, não aparecem representadas graficamente no corpo do texto, apenas descritas. Este é um critério de investigação da autora, uma vez que a dissertação tem por foco retalhar as atividades de alfabetização, e não se deter em sua execução/planejamento, em sala de aula.

de reprodução, exercitando movimentos de identificação da letra pela memorização, sem significado algum, com enfoque no método sintético. Acompanha uma gravura “infantilizada”, descontextualizada no cotidiano da criança.

2. Recorte de palavras de revistas com formação de frases – recortar dez palavras com letras iniciais distintas em revistas ou jornais e, após, formar frases com elas. Atividade desfocada do cotidiano da criança, sem significado, com baixo envolvimento de pensamento, priorizando o método sintético, fazendo movimento de memorização das sílabas, reduzindo o ensino da língua a apenas a um tipo de linguagem: a de base alfabética.

Elemento de retalhação 3 – Atividades de alfabetizar letrando, a partir de texto e com base alfabética – no total das 10, temos 7.

1. Jogo Bingo do nome – escrever os nomes próprios dos colegas da turma em uma folha (com letras grandes) para depois realizar o tradicional jogo do bingo. A cada letra sorteada, a professora mostra a letra, fala o nome e o som. A atividade com o nome da criança nos remete à expressão: “alfabetizar letrando”, pois parte do cotidiano da criança, condizendo com a cultura escrita dela. A característica da base alfabética está presente no método sintético (nome das letras) e fônico (som das letras).
2. Jogo do *Stop* – cada estudante fala uma letra e todos deverão escrever ou desenhar, em uma folha, as palavras correspondentes à letra: nome, cor e animal. O primeiro que terminar, fala *STOP*. Todos param de escrever ou desenhar e são computados os pontos. A atividade envolve outras linguagens no contexto alfabetizador: o jogo de forma lúdica e competitiva, alargado com a base alfabética através do método sintético.

3. Jogo da letra do alfabeto – joga-se o dado com as letras do alfabeto e cada criança fala palavras com a letra sorteada. Essa atividade integra também outra linguagem no contexto da alfabetização: o jogo de forma lúdica e desafiadora, normalmente conhecido pelas crianças. Encontra-se um enfoque no método fônico: nome e som da letra com associação de palavra (trazido pela criança uma palavra que faz parte do seu cotidiano).
4. Poema-rima: poema “A casa e seu dono” (de Elias José), em livro ilustrativo confeccionado em EVA – essa atividade traz outras linguagens ao contexto alfabetizador: o momento da leitura de um texto de forma criativa e chamativa, atravessado pela linguagem visual; ficha com questionamentos relacionando às palavras pela rima, a qual nos recorda o método de alfabetização utilizado nos primeiros anos da história da Educação: o método analítico, que nesta atividade parte dos questionamentos à palavração.
5. Música – escutar a música: “Era uma casa” (de Vinícius de Moares). Ler a letra e recitá-la; após, criar um desenho de como seria sua casa. Esta atividade traz outras linguagens, bem como o momento da leitura de uma música (texto), de forma lúdica, atravessada pela linguagem visual, artística e imaginária. Ficha com questionamentos solicitando a caracterização dos elementos representados pelas palavras: casa, teto, rede, engraçada, chão, parede, pinico, rua, tornando o texto de caráter de ordem e interpretativo, voltado para as características da base alfabética, entre elas, a consciência da unidade da palavra; a organização espacial da página escrita; a ordem significativa das letras.
6. Imagens de obras de arte – mostrar várias obras de arte de Ivan Cruz sobre as brincadeiras. Cada criança escolhe uma e desenha a brincadeira de que mais gostou. Essa atividade dá ênfase à linguagem artís-

tica atravessada pela linguagem visual. O enfoque da base alfabética esteve voltado para as características da base alfabética: nome das imagens das obras de arte e o desenho, fazendo uma reprodução ou uma repetição da gravura preferida.

7. Relatos do álbum de fotografia – escolher uma foto do seu álbum de fotografia e descrevê-la para os colegas. Uma atividade que integra o letramento, através de uma prática da cultura da criança, do seu cotidiano, sobre sua vida e utilizando um recurso pessoal – o álbum de fotos. Essa atividade é significativa para o estudante e atravessada pelas linguagens visual e auditiva, além de contar com um fato sobre a vida da criança. O enfoque da base alfabética esteve voltado para a representação da imagem, relatando quem aparece na foto, onde foi feita, o que estava acontecendo – ou seja, a criança descreve o que visualiza na imagem para as demais.



O método não permite interpretar sem fim as atividades de aplicabilidade. A decisão é de tornar as 10 atividades de alfabetização em atividade de retalhação. A partir da escolha de alguns elementos dos três tipos de classificação das atividades de aplicabilidade durante o ensino remoto, sem julgá-las, é percebido que uma política pedagógica na escolha das atividades. Para as retalhações 1, 2, 3 – há certa ousadia pedagógica de perguntar e ver como funcionam as atividades em alfabetização, sem interpretar ou denunciar.



A atividade de retalhação funciona como brechas maleáveis sobre os três elementos das atividades de alfabetização acima. Ela, essa atividade de retalhação, foi denominada assim porque a vagabunda alfabetizadora que vaga pela dissertação pergunta pelas utilidades e instrumentalidades da atividade das pedagogias de

alfabetização inventando foto-colagens em um diário. A palavra *atividade* pode estar reduzida dentro do pedagógico, como uma política – toda atividade de sala de aula carrega ato político – da esfera econômica, do mercado, quando faz com que a atividade das pedagogias de alfabetização que impõe atividades do tipo de aplicabilidade de instrumentalização voltadas para execução de tarefas siga a lógica do mercado utilitarista. Tal política econômica se faz sinônimo nas atividades de alfabetização que se desenvolvem como um treino para produzir trabalhadores-alunos (BORGES, 2018).



Ao modo de lista, algumas anotações sobre a retalhção 1:

1. Ato de perguntar pela ação dos métodos de alfabetização, ato de perguntar pela cópia, pelo ato de fazer algo já pronto, já dado. Uma atividade com outro sentido, de um sentido não construído. O ato de se perguntar se, para alfabetizar, precisamos nos preocupar “[...] com ensino de movimentos corporais chamados de amplos e finos [...]” (MATOS, 2014, p.176). Ato de retalhar para dar outros sentidos, além dos que os livros didáticos trazem. Há outras formas de explorar esses movimentos retirados das “veias” da folha do parreiral, “escrivida”. Ato que nos faz questionar o que é privilegiado na atividade mecânica: “[...] privilegiam a quantificação e a padronização [...]” (BORGES, 2018, p. 112), ou seja, a quantidade de linhas dispostas na folha de ofício, em diferentes formatos e a padronização de seguir o modelo do pontilhado. A atividade da retalhção 1 privilegia outro sentido, outro movimento.
2. Ato de violentar a atividade das pedagogias de alfabetização (Mecânica: Atividade de prontidão com linhas). Movimenta a ação do ensinar e aprender para fora da cópia e da reprodução mecanizada. Ato de violentar se há necessidade de repetir o

pontilhado das linhas, ato de violentar a produção do pontilhado, na efetuação da prática pedagógica. Ato de violentar a rigidez estrutural (as diferentes linhas propostas na atividade mecânica). Ato de violentar a intensidade da repetição dos movimentos da coordenação motora fina.

Figura 1 – Retalhação 1: Movimento escrita



Fonte: Elaboração da autora, 2021.



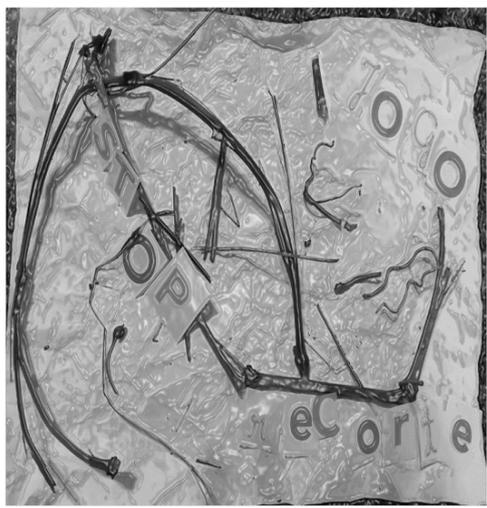
A movimentação da retalhação 2 acontece com as energias de quem escreve quase se esvaindo, em luta para força de escrita:

1. Desvio da base alfabética que aprisiona a língua. O desvio acontece quando a palavra atividade cresce em “[...] um campo de forças marcado por traçados, por linhas que se inter cruzam e se conectam o tempo todo num movimento [...]” (BRITO;

RAMOS, 2016, p.143-144) como uma atividade de alfabetização em meio à vida. Abrange um regime de signos, junto aos linguísticos (da base alfabética, orográfica, etc.), mas não se reduz a ele. Atividade ganha espaço pedagógico alfabetizador, quando percebo que a língua é “[...] território em sentido dinâmico [...]” (BORGES, 2018, p. 258), aberta, viva. Ao desviar a palavra atividade e retirá-la da palavra de ordem atividade-trabalhador-aluno (BORGES, 2018), o ensino torna-se ensaio de escrita e de leitura.

2. O desvio da atividade da alfabetização, centrada somente na base alfabética; o desvio de um regime de signo linguístico para a ruptura que perpassa outros regimes de signos (visuais, auditivos, gráficos...) que perpassam os muros das escolas, criando conexões vivas entre letras, imagens, traços, gravuras, rabiscos e sons, fazendo um desvio entre os sons das letras na codificação e decodificação das palavras. Desvio de palavras sem vida ou palavras de ordem, de reprodução e de memória, atravessadas pela ação do retalhar; atravessadas por outros movimentos, por outros fluxos, que se encontram no território da multiplicidade de diferentes signos linguísticos que rodeiam a criança. Desvia-se da reprodução mecânica, repetitiva da atividade de aplicabilidade ‘dada’ nas atividades de base alfabética, e nosso desvio passa a “[...] funcionar como verdadeira instância da antiprodução [...]” (BORGES, 2018, p. 90)

Figura 2 – Retalhação 2: Desviante



Fonte: Elaboração da autora, 2021.



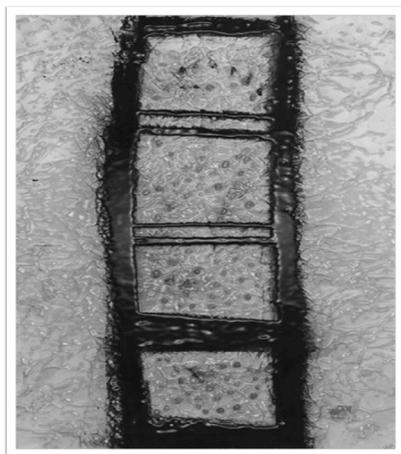
A retalhação 3:

1. A fuga da aplicabilidade do texto para a escola, a fuga da escrita mecanizada em um texto rígido, a fuga em que a escrita passa ser uma atividade que se movimenta quando fissurada, quando colada, retalhada, montada, fotografada, desenhada, recortada, porque há uma necessidade de dar fluxo às perguntas que foram sendo escritas, para potencializar inquietações e idealizações sobre o ensino. A fuga do modelo de texto da instituição, do modelo padrão da escrita das normas da ABNT, e aquele que a professora corrige focando apenas nos erros ortográficos, seguindo a norma culta e do signo da base alfabética, esquecendo-se de que existem outras formas de movimentar a escrita, além daquela padronizada pela sala de aula, considerada como única, pois é uma escrita apenas para alguém corrigir. A fuga da

aplicabilidade do texto como saída para combater, sem, necessariamente, ter e ser de uma estrutura sistemática e enfatizada na base alfabética.

2. O ato da escrita é pela fuga do utilitarismo, afinal a escrita é uma movimentação das potências. Traz outra entonação, outro tipo de leitura, outro som, outro tipo de escrita. Uma escrita leve, desfocada e desregular. Uma escrita espontânea e móvel, que nos faz pensar sobre as verdades que estão sendo impostas. Uma escrita que provoca resistência de todas as formas, quando tentam enquadrar o estudante somente ao mercado de trabalho. A educação brasileira “[...] vê seus jovens sempre mais do que crianças, mais do que homens e mulheres, mais do que cidadãos, mais do que trabalhadores, mas, nunca os vê como intensidades em devires múltiplos” (BORGES, 2018, p. 69); não os vê fazendo outro tipo de texto a não ser para a escola, não os vê como uma resistência, como potência de uma escrita heterogênea, de múltiplos combates. O ato de escrever como um ato de devir do utilitarismo, do devir de uma leitura engessada, do devir de um tipo de leitura, baseado na codificação e na decodificação, de um devir de uma leitura e escrita conformáveis e restritas.

Figura 3 – Retalhação 3: fuga (resistência)



Fonte: Elaboração da autora, 2021.



Nessas idas e vindas de escrita em retalhos, apresenta-se a atividade de retalhação como um constante exercício, durante o diário e sua construção. É impulsionada pelo direito pedagógico de imaginação, para uma zona pedagógica alfabetizadora. A atividade de retalhação e a atividade das pedagogias de alfabetização possuem características diferentes. A atividade de retalhação foi feita porque faz parte do método e foram retalhadas diferentes atividades de alfabetização, que não são um “novo tipo” e também não são para substituir a atividade das pedagogias de alfabetização, consideradas também de aplicabilidade ou utilitaristas.



A atividade das pedagogias de alfabetização é considerada e encontrada nos estudos das atividades de alfabetização de Matos (2014): atividade mecânica, mecânica de base alfabética, de letramento e de letramento com base alfabética. O único tipo que não foi retalhado

foi a atividade de letramento, que não apareceu ao fazer os estudos das atividades recebidas pelas escolas por *e-mail*.



A atividade de retalhação contém elementos que possibilitam uma perspectiva, sem que os resultados da pesquisa tenham que ser conquistados. Possibilita o direito de se questionar, de sair do espaço de professorinha viciada pela interpretação do certo ou do errado. Assumindo a primeira pessoa no texto, eu sou a alfabetizadora e a pesquisadora que se questiona sobre as atividades de alfabetização, durante o cenário pandêmico. Mostro o valor que existe no uso da voz por meio da escrita. Escrever é criar vida.



Ao retalhar as atividades de alfabetização, foi crescendo o movimento de pesquisadora; percebo que as atividades de alfabetização durante o período de 9 de junho; a partir do Decreto n. 6.635/2020, em Veranópolis, até o final do mesmo ano, estiveram voltadas para a “ensinagem”, atividades de aplicabilidade, e esta é apenas uma característica das atividades.



Seguem, em forma de lista, os rastros que a atividade de retalhação trouxe:

1. Movimentada por uma política permeada por perguntas, na qual são questionadas verdades (im) postas. Esta é intensificada pelo grito e medo, em forma de escrita e pelos pensamentos, atravessada por foto-colagens, inspiradas na artista plástica Frida Kahlo (2017). Ocorre um desvio entre o “acomodar”, o “perguntar” e o “responder”, por meio da retalhação. Questiono-me pela ordem dos métodos de alfabetização. Abro brechas e fissuras, porque há uma necessidade de dar fluxo às perguntas que

foram sendo mostradas. Não escondi do diário o pavor do ensino remoto, de enfrentar a dissertação e uma pesquisa em meio à pandemia.

2. É sempre uma zona maleável a da retalhação, já que é potente – pergunta como funcionam as atividades de ensino – e vulnerável, porque não propõe uma nova atividade nem substitui uma atividade “velha” por uma “nova”. Há o cruzamento da atividade das pedagogias de alfabetização com a da atividade de retalhação – aquelas que acontecem por meio do recorte, do colar, inventando, fotografando, rasgando, para que eu me autorizasse a perguntar pela representação do que é a palavra “atividade”. A noção de atividade é aberta, para que eu possa ser colocada no permeável da vida de uma professora alfabetizadora, através do uso da cola, da tesoura (material escolar), do giz-pastel, das folhas e caules retirados dos parreirais. Uma escrita que pergunta mais do que responde.
3. A palavra atividade é deslocada, quando acontece a retalhação. Disparar o movimento entre os vivos (as atividades de alfabetização elaboradas durante o cenário pandêmico) e as mortes, entre o ar e a máscara de 2020 e 2021. O inventivo (atividade de retalhação), por meio das forças externas arrastadas de mulheres, a artista Kahlo e a escritora Anne Frank, e de Deligny, para a “vagabundagem” criadora.
4. A retalhação no diário são fragmentos vividos pela vagabunda. Tem elementos de informações inacabadas, dispersas como a pandemia. Ela ocorre conectada e desconectada ao mesmo tempo; conectada com os questionamentos e desconectada em colocar uma reflexão interpretativa. Incompletude, que, ao mesmo tempo, se mostra no alargamento. Fotografias que foram se constituindo como escrita de um diário. Viralizada pelo modo como o ensino remoto ganha verdade de atividades voltadas

para o ensino de aplicabilidade, espanto-me e sou consumida por um vazio, pois percebo o quanto a atividade está engessada para o capitalismo, para a produção do mercado de trabalho. A atividade de retalhação ganha quase um espaço viciante, inseguro, por vezes, desorganizador dos pensamentos de uma professorinha para uma vagabunda pesquisadora.

5. A vagabunda, quando propõe uma atividade focada nos métodos de alfabetização, sente uma tendência a fracassar na espera do resultado da decodificação e da codificação de um código. Não garante que tenho uma conclusão e consideração final. Da atividade de retalhação, não há garantia de síntese conclusiva, há uma tentativa de inventar.
6. Potência do escrever vagando, através de Deligny (2018), a potência de se permitir questionar, retalhar o conceito de aplicabilidade, encontrado nas atividades escolarizadas voltadas para a alfabetização.
7. A potência que uma vagabunda precisa ter, quando pensa na “atividade” em sala de aula, é a mesma potência do ato de escrever, para combater a atividade do trabalhador-aluno (BORGES, 2018, p. 28), que encontro em algumas atividades disponibilizadas, no período da pandemia.
8. A atividade de aplicabilidade é retalhada para expressar a violência que um sistema burocrático, “engessado” no assujeitamento do professor à submissão das atividades dos livros didáticos voltados para alfabetização, que moldam a criança à mercê do sistema capitalista) A força está nos questionamentos que provocamos, nos movimentos que fizemos/fazemos.
9. Encontra-se na retalhação a força da repulsão para abrir brechas e fissuras nas atividades, que proporcionam a escrita viva e se entranham nas atividades de aplicabilidade, devido a um sistema

educacional sob a lógica do capitalismo, que foi “imposto” às professoras. A educação brasileira “[...] comporta a relação produção – distribuição – consumo” (BORGES, 2018, p.19), ou seja, em sala de aula, quando aplicamos a atividade das pedagogias de alfabetização, temos o efeito reprodução-repetição-memorização.

10. Percebe-se, através do retalhar, a dissolução do conceito de atividade, no qual esta perde o efeito potencial para o campo da educação quando imposta como aplicável, no qual o estudante reproduz, repete e memoriza para a professora, para a instituição, criando um fluxo perfeito, aquele que quer “[...] produzir o aluno para se produzir o trabalhador e, mais atualmente, produzir continuamente o trabalhador-aluno” (BORGES, 2018, p. 29). A repulção se encontra numa escrita às vezes sem sentido, ordenada, uma escrita sem vida, apagada.
11. Ato singular, o retalhar, como um ato inventado e único, não como modelo para todas as alfabetizadoras, ato singular para essa vagabunda vagar por uma política que não seja controladora e disciplinar.
12. Aqui se encontra uma transição com intensidade de um vagar “sem vida, mecanizado e homogêneo”, por uma atividade que não seja apenas reprodução da atividade das pedagogias de alfabetização. A escrita nunca foi o “prato” principal do capitalismo nem dos métodos de alfabetização. O espaço escolar traz “[...] a importância que vem ocupando a questão de empregabilidade” (BORGES, 2018, p. 91) e não a importância da atividade em sala de aula, como um ato singular e heterogêneo para formar seres questionadores.
13. A atividade de retalhação envolve movimentos múltiplos, sem ter certeza de tudo. É um vagar sem um trajeto certo, sem um resultado na chegada. É um movimento duvidoso, assim como as verdades

nos são lançadas. São múltiplos movimentos em meio a uma escrita viva, composta por uma mão “escrevente”, movida por células questionadoras.

14. Possui ações coletivas; teve sua escrita retalhada em fragmentos, roubada de vários autores. Teve seu espaço de leitura, de dúvidas, de questionamentos, de incertezas, de desespero e de alegria.
15. Ato provisório, pois envolve uma escrita viva e contínua. Uma escrita de fluxos que funcionam. Ações de desmontar e montar, ações de escrita espontânea, ações de escrita de uma pesquisadora que inventa para “[...] fazer fugir pela linha de fuga” [...] (BORGES, 2018, p. 248).
16. Enquanto retalhação, essa atividade é de extinguir o método como salvador da alfabetização. É difícil não cair no senso comum e salvacionista do método universal. Entretanto, é possível encontrar, no ato de escrever, uma linha de tensionamento em direção ao livro didático e às atividades de ensino, voltadas para o método que permite a aplicabilidade das atividades durante o ensino remoto.

Referências

BORGES, Gonçalves Bruno. **Adeus, formação: o anti-Emílio anunciador do conceito de programa de vida**, 2018, 328p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24074/1/AdeusForma%
c3%a7%c3%a3oAnti.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24074/1/AdeusForma%c3%a7%c3%a3oAnti.pdf). Acesso em: jun. 2021.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes operários, artistas, revolucionários: educadores**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Trad. de Alves Calado. 75. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo/ Frida Kahlo**. Trad. de Mário Pontes. Introd. de Frederico Moraes. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p.

1-9, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: jul. 2020.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Planejamento e metodologias em alfabetização. *In: MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina (org.) Diálogos com a educação: política, escola e escrita*. Caxias do Sul: Educs, 2014. p.175-199. v. 3.

RAMOS, Neide Maria; BRITO, de Remédios dos Maria. Inspiração deleuziana para pensar a **educação em ciências**. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 137-146, jan./jun. 2016.

VERANÓPOLIS (Rio Grande do Sul). Decreto n. 6.635, de 9 de jun. de 2020. **Leis municipais Rio Grande do Sul /Veranópolis**. Disponível em:

leismunicipais.com.br/a/rs/v/veranopolis/decreto/2020/664/6635/decreto-n-6635-2020-altera-o-decreto-que-estabelece-normas-sanitarias-a-serem-adotadas-no-municipio-de-veranopolis-pelo-mesmo-periodo-que-perdurar-a-calamidade-publica-no-municipio-de-veranopolis-declarada-pelo-decreto-executivo-municipal-n-6569-de-20-de-marco-de-2020. Acesso em: jul. 2020.

ZORDAN, Paola. **FRÁGIL**: conceito, filme, vida e morte. Canal / PAOLAZORDAN. Brasil, 14 de dez. de 2020. 1 vídeo (56:00). *[live]*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r_zHt380iS4. Acesso em: dez. 2020.

Cátia Marinello

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2013). Professora efetiva de Veranópolis, atuante na rede municipal de ensino. Membro integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade (CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5842886030180850>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7932-4558>

E-mail: cmarinello@ucs.br

Sônia Regina da Luz Matos

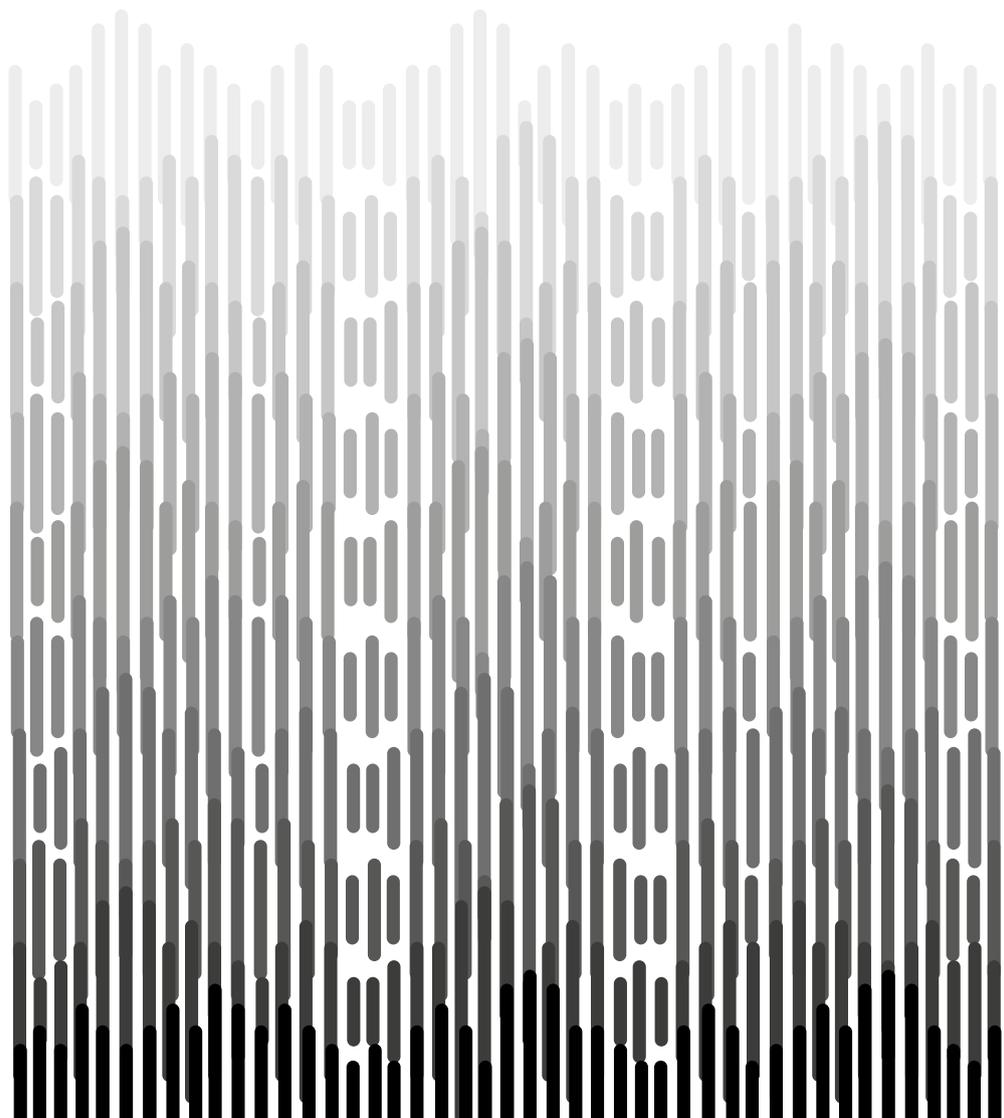
Pesquisadora no PPGEDU/UCS. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq: Educação, Filosofia e Multiplicidade

Contemporaneidade/UCS) e Observatório de Educação/
UCS. Pós-Doutorado (2016), *Université Paris 10*. Pós-
doutorado em Filosofia, Arte e Estética. Doutorado em
cotutela em Educação (UFRGS). Mestra em Educação
(PUCRS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7284092996786272>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3946-5628>

E-mail: srlmatos@ucs.br



**MEMÓRIAS EM TORNO DE
UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR:
O JARDIM DA INFÂNCIA NO GRUPO ESCOLAR
HENRIQUE EMÍLIO MEYER (1946-1956)⁴⁰**

*Elise Testolin de Abreu
José Edimar de Souza*

Considerações iniciais

As concepções de criança e infância que temos hoje – infância como um sentimento que caracteriza a criança na forma de ser, agir e pensar diferente do adulto, e criança como um sujeito histórico de direito – são construções históricas e sociais formadas ao longo do tempo. Segundo Barbosa (2007, p. 1065), infância(s) é uma “[...] experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada”. É importante salientar que esse processo não foi e não é linear. Alguns fatores como o espaço geográfico, a cultura e a situação econômica influenciam na sua mudança ou permanência. Segundo Ariès (1981), é a partir do século XIII que surgem representações de crianças um pouco mais próximas com as que observamos atualmente. Com esse sentimento de infância na Idade Moderna, vem a preocupação com a educação. A escola e a família são as responsáveis por retirarem a criança da sociedade dos adultos.

De acordo com Kishimoto (1988), as principais concepções que hoje regem os princípios e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil tiveram suas origens com o pensamento de educadores como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Conforme a mesma

⁴⁰ Este capítulo tem origem na tese intitulada “O Jardim de Infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer de Caxias do Sul-RS (1946-1956)”, sob a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

autora, somente em 1840 é que o jardim da infância (*kindergarten*) é criado na Alemanha, quando as concepções teóricas sobre a escola infantil se tornam realidade com o discípulo de Pestalozzi, Frederich Wilhelm Froebel (1782-1852).

Froebel, ao denominar jardim de infância, usa uma metáfora, comparando o desenvolvimento da criança com o da planta, que precisa de atenção, cuidados semelhantes para crescer saudável. Para a professora de educação infantil, atribui-se o nome de jardineira. O jardim de infância, desde sua criação por Froebel, faz parte da categoria de estabelecimento próprio da educação pré-escolar.

Nesse sentido, o objetivo do nosso estudo é analisar e compreender os sentidos atribuídos à infância, no Município de Caxias do Sul/RS, no período de 1946 a 1956, a partir de memórias de práticas de escolarização de egressos de uma instituição de ensino. Como aporte teórico, foi utilizada a história cultural e, metodologicamente, a história oral, análise documental de fontes diversificadas como fotografias, jornais da época, documentos referentes ao jardim de infância pesquisado.

O jardim de infância foi uma das primeiras instituições para a infância, criadas no Brasil. É no final do século XIX, com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1878, ainda no período imperial, que oficialmente se faz uma referência à fundação de jardins de infância no Brasil.

As primeiras iniciativas de criação de jardim de infância no Brasil foram privadas. O primeiro jardim público surge em São Paulo na Escola Normal do Estado.

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, não ocorrem grandes avanços em relação à implementação dos jardins de infância. Na década de 30 (século XX), mesmo com a legislação trabalhista, que, desde 1932, previa creches, nos estabelecimentos em que trabalhassem trinta ou mais mulheres, isso não acontecia.

No Rio Grande do Sul, a criação do primeiro jardim de infância foi em Porto Alegre, no ano de 1911, no *Deutscher Hilfsverein* (Colégio Farroupilha). Na capital gaúcha, como nas demais cidades do interior do Rio Grande do Sul, são raros os jardins de infância até a metade do século XX. Nessa época, no Brasil, há uma expansão lenta dos jardins de infância, que aparecem nos relatórios de instrução pública, com sua criação em grupos escolares e escolas normais.

Do mesmo modo, na Escola Complementar de Caxias do Sul, tal como na Escola Normal de São Paulo, é identificado por documentos, fotografias e jornais da época que também existia, na década de 30 (século XX) turma de jardim de infância para as futuras professoras desenvolverem suas práticas pedagógicas, compondo as turmas de aplicação.

A expansão do atendimento à infância em Caxias do Sul, como no Exterior, também está relacionada à propagação das indústrias e ao aumento da população urbana, assim como aos movimentos femininos que reivindicam creches para as mães trabalhadoras. Inicialmente, as creches surgem pela necessidade de assistência para as crianças órfãs, abandonadas ou de famílias pobres. Por outro lado, os jardins de infância, com um caráter educativo, são criados, primeiramente, para atender a crianças das famílias mais abastadas, da elite.

Em Caxias do Sul, os jardins de infância começam a surgir nas décadas de 30 e 40. Na iniciativa pública, o jardim é inaugurado na Escola Complementar, na década 30, e no Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer (Gehem), em 1946. Já na iniciativa privada, inicia no Colégio São José, em 1945.

É por meio de entrevista com uma ex-aluna, que a cultura infantil, presente no jardim de infância do Gehem é rememorada. A escolha pela metodologia da história oral se deve à possibilidade de a fonte oral poder acrescentar uma dimensão viva, por meio da

escuta dos percursos de vida dos ex-alunos. Segundo Magalhães (2004, p. 163), “[...] são os percursos de vida dos alunos e ex-alunos [...]” que “[...] representam e permitem aprofundar o conhecimento historiográfico sobre uma instituição [...]”. As memórias permitiram a análise sobre como se organizou o cotidiano, quais representações e práticas formaram a cultura de escolarização no jardim de infância do Gehem de Caxias. É por meio das lembranças dos sujeitos que se obtêm subsídios para análise das memórias. Com as evidências das memórias dos entrevistados, buscamos compreender as representações sobre uma cultura escolar no jardim de infância público em Caxias do Sul, concebendo a memória, como documento que possibilita a produção de leituras do passado, do vivido, experimentado pelos sujeitos, e daquilo que se lembram e se esquecem.

O sujeito entrevistado foi uma ex-aluna que frequentou o jardim de infância do Gehem, no ano de 1956, identificada como Sônia Inês Storchi, nascida em 8/2/1950, natural de Caxias do Sul, RS, onde ainda reside.

Festas e comemorações cívicas no Jardim de Infância

“[...] em datas como Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Sete de Setembro, não passava em branco, então se cantava hino nacional, até o jardim aprendia alguma poesia [...]”

(SÔNIA, entrevista, 2021).

Tornar visível uma das histórias do jardim de infância do Gehem, por meio de festas e comemorações cívicas e religiosas, articulando aspectos internos e externos ao grupo, permite desvelar as mudanças e permanências no calendário escolar, as práticas escolares, bem como as funções educativas das festas.

De acordo com Souza (2008), a organização do calendário escolar e os horários de entrada e saída orientaram o disciplinamento do tempo, os programas estabeleceram métodos de ensino e o comportamento de professores e alunos. Alguns desses hábitos cristalizaram-se nas práticas educativas.

Algumas práticas se sedimentaram com o tempo, construindo uma identidade peculiar das escolas primárias: o hábito de formação de fila dos alunos antes da entrada na sala de aula, o canto do hino nacional, a chamada [...] a exigência do silêncio, da obediência e do respeito ao professor (professoras em sua maioria) e aos demais adultos em exercícios na escola (SOUZA, 2008, p. 53).

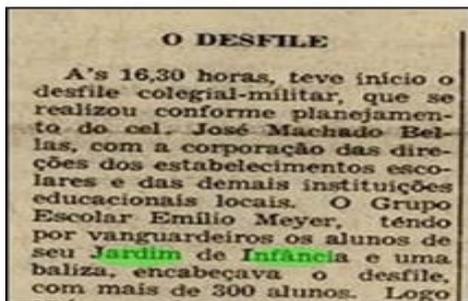
Esses hábitos sedimentados nas práticas educativas, como cantar o hino nacional e recitar versos, também estavam presentes no jardim de infância.

[...] em datas como Tiradentes, Descobrimiento do Brasil, Sete de Setembro, não passava em branco, então se cantava o Hino Nacional, até o jardim aprendia alguma poesia [...] hasteavam a bandeira na frente e daí os alunos liam a poesia, lia um texto, alguma coisa relacionada sobre a data (SÔNIA, entrevista, 2021).

As festas cívicas, com comemorações para lembrar datas importantes para o período republicano, e a escola, com práticas visando ao civismo e influenciadas pela nacionalização do ensino, desempenharam papel importante no desenvolvimento da memória coletiva da Nação. Sendo assim, o ensino do civismo estava presente nos rituais festivos, no hasteamento da bandeira e durante o canto do Hino Nacional, em homenagem a personagens nacionais ilustres. Em relação às comemorações da Semana da Pátria, o Gehem sempre esteve presente nos desfiles de Sete de Setembro, tendo o

jardim de infância por vanguardeiros, como descreve a notícia do jornal O Pioneiro:

Figura 1 – O desfile (1955)



Fonte: O Pioneiro (1955, p. 1). Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro/RJ.

O desfile de Sete de Setembro esteve presente em todas as narrativas dos entrevistados, um grande evento para o Gehem, que desfilava com sua banda e um grande número de alunos. A preparação para o desfile começava um mês antes; os professores de Educação Física eram os responsáveis pela organização e pelo ensaio.

[...] os símbolos nacionais a gente aprendia sempre. Os desfiles, as professoras eram muito dedicadas, a gente começava ensaiar para o dia Sete de Setembro mais de um mês antes, todos perfilados, [...] se fazia acrobacias também, com os bastões compridos, essas acrobacias a gente fazia na frente do palanque oficial. O jardim desfilava, os meninos iam com bicicleta, carrinho de mão pequeno de madeira, e as meninas iam com bonecas e carrinhos de vime que levavam as bonequinhas (SÔNIA, entrevista, 2021).

No momento do desfile, o jardim de infância, com as crianças desfilando com brinquedos, passa a mensagem para a sociedade sobre a importância do brincar,

linguagem essencial para a aprendizagem das crianças, como recorda Sônia (entrevista, 2021). Nessa perspectiva, o Gehem apresentava para a sociedade valores que estavam incutidos em seu cotidiano escolar, valores de disciplina, cuidado com o corpo saudável, organização e comprometimento dos professores, mantendo sua imagem na sociedade de escola-modelo.

Figura 2 – Desfile cívico (1950)



Fonte: Adaptada pelos autores, a partir de Lopes (2015).

O jardim de infância do Gehem desfilava de forma exemplar, todos uniformizados, passando uma imagem de igualdade. As jardineiras acompanhavam suas turmas de forma atenta, como demonstra a fotografia. Os meninos tocando instrumentos da banda e uma das meninas levando a Bandeira Nacional. Uma menina, levando a Bandeira Nacional representava a função atribuída à mulher, segundo Bergozza (2010). Tudo isso revelando ordenamento e disciplina dos corpos, assim como o civismo, o patriotismo e o amor à Pátria. Segundo Souza (1998), a escola era a guardiã dos valores e da ação moral e pedagógica da República. O Gehem desfilava com seus alunos ordenadamente num ritual que passa a imagem de futuros cidadãos honestos, bons trabalhadores e amantes da Pátria e da ordem.

As festas e comemorações escolares do Gehem estavam inseridas no currículo escolar do jardim de infância, nos planos de trabalho mencionados em documentos e nas notícias de jornais, que revelam um planejamento com datas comemorativas de cunho religioso.

Figura 3 – Reportagem da Festa da Páscoa no Jardim de Infância do Gehem (1950)



Fonte: O Pioneiro (1950, p. 8). Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro/RJ.

Os jornais divulgavam as festividades do Gehem, o que denotava a importância desses eventos para o cotidiano escolar e para a sociedade. A partir das notícias dos periódicos e com as lembranças dos entrevistados, identificam-se as datas comemorativas presentes no calendário do jardim.

A Festa da Páscoa era um grande evento, conforme relata a notícia do jornal, com caça ao ninho, exposição de trabalhos realizados pelas crianças. Sônia (entrevista, 2021) também recorda: "[...] a gente fazia coelhinhos e recortava, fazia os ninhos, elas nos ensinavam do jeito que se sabia, muito desenho, a gente desenhava muito". Questionada sobre quais materiais utilizavam para confeccionar os trabalhos, ela responde: "[...] os coelhinhos era algodão, papel cartolina e lápis de cor basicamente era isto, cartolina e também se desenha em um caderno".

Nesse sentido, o que Sônia recorda coincide com as imagens que o jornal *O Pioneiro*, de 1950, publicou e com

as fotografias retiradas do vídeo de comemoração dos 85 anos do Gehem. Em uma das fotografias, aparece o coelhinho que fez a visita no jardim, levando doces para osinhos que as crianças confeccionaram, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Visita do coelhinho da Páscoa no jardim de infância do Gehem (1950)



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir de Moschen (2016).

Observa-se um registro fotográfico com o coelhinho da Páscoa, os meninos do jardim segurando seus ninhos, muitos não conseguiram conter a curiosidade no momento da fotografia, pois, provavelmente, o interesse pelos doces deixados pelo coelhinho era bem maior, alguns conferiam o que havia em seu ninho; outros verificavam o que o colega recebeu. Por mais que o objetivo da foto fosse, talvez, registrar esse momento dos meninos com o coelhinho e seus ninhos, de forma organizada e preparada pelos adultos – em que todos olhassem para a câmara fotográfica –, a curiosidade infantil e o interesse pelos doces naquele momento roubavam a obediência de alguns. Essas ações tornam visível uma concepção contemporânea de criança, que vive sua infância no presente (BRASIL, 2009). Tem-se a impressão de que alguns meninos estão com o rosto pintado com nariz e bigode de coelho. O quadro negro

também aparece nessa fotografia, objeto presente nas salas de aulas, recurso que possibilita ensinar ao mesmo tempo vários alunos.⁴¹

Para Bastos (2005, p. 136), “o quadro-negro para o professor e a lousa para o aluno eram meios pelos quais seria conhecido o alfabeto e seriam desenhadas as letras. Além disso, era um excelente meio de ensinar em pouco tempo os alunos a ler e escrever”.

No jardim do Gehem, o quadro negro provavelmente também era usado como um recurso pedagógico pela professora. Na entrevista ao banco de memória, a professora Laura (entrevista, 2012) menciona sua prática de desenhar no quadro: “[...] eu ilustrava muito as aulas com desenhos no quadro negro, eu ia ensinar uma palavrinha, fazia o desenho, com giz colorido [...]”. Nesta foto, aparece o quadro negro com desenhos de coelhos e ovos de Páscoa. Talvez as crianças copiassem os desenhos da professora no quadro.

Figura 5 – Fotografia da Festa da Páscoa no jardim de infância do Gehem (1950)



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir de Moschen (2016).

⁴¹ Sobre a prática de ensino multisseriado, também conhecido como escolas isoladas, recomenda-se a tese de Souza (2015), em que aborda o método utilizado em comunidades rurais, no Município de Novo Hamburgo, RS, situado no Vale do Rio dos Sinos. Nessa abordagem, o professor necessita preparar atividades de diferentes níveis de adiantamento para os alunos que estudam em uma mesma sala.

Analisando essa segunda fotografia, Figura 5, é possível aferir como era a sala do jardim, composta por mesas redondas e cadeiras pequenas, adequadas ao tamanho das crianças, mesas coletivas para trabalho em grupo, numa perspectiva de socialização e de ordenamento do corpo.

[...] bancos e cadeiras ordenavam espaços e sujeitos dentro de um universo delimitado. Na escola, mesa e cadeira encontraram força singular que as transformaram em objetos com atuação direta na higiene do corpo, na disciplina, no conforto e na aprendizagem (SILVA; CASTRO, 2012, p. 170).

As produções das crianças representam as aprendizagens desenvolvidas no jardim. Em cima das mesas, podemos ver os ninhos confeccionados pelas crianças para esperar o coelho da Páscoa. Segundo Benito (2010), os objetos e suas representações não são autônomos e atemporais, os mesmos são produções culturais que falam de nossas tradições e de nossos modos de pensar e de sentir, tornando possível identificar a presença das datas comemorativas no currículo do jardim.

Assim, encontra-se outra data comemorada no jardim de infância: a Festa de São João, de origem pagã.

Ao tornar-se o Cristianismo a religião oficial do Ocidente, a festa mudou para homenagear o nascimento de São João Batista. Nas homenagens eram reunidos os três principais santos reverenciados no mês de junho: Santo Antônio, no dia 13; São João, no dia 24; e São Pedro, no dia 29 (PERDIGÃO, 2014, p. 22).

A Festa de São João era uma festa de muita alegria e apreciada pelas pessoas, como relembra Sônia (entrevista, 2021), com entusiasmo: *“A nossa fogueira ali na frente da Sinimbu, tem aquela loja de tintas [...] terreno*

baldio e a gente ia nas oficinas pedir pneus que não era muito comum, mas a gente ganhava pneus e nas redondezas cortar galhos de árvores e fazia a fogueira ali”.

Analisando a imagem abaixo, percebem-se crianças, todas com trajes típicos, de diferentes idades, em uma festa que envolvia todos os alunos do Gehem. A decoração, com certeza, pela tradição, deve ter sido confeccionada pelos próprios alunos: as bandeirinhas, correntes, lanternas e balões.

Figura 6 – Festa de São João (1950)

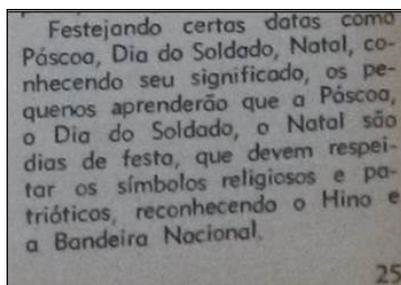


Documentário 85 anos Emilio Meyer

Fonte: Elaborada pelos autores, a partir de Moschen (2016).

Os trabalhos realizados no jardim são lembrados por Sônia (entrevista, 2021): *“Tinha a comemoração, mas não tinha fogueira, comemoração de São João. Era data que se fazia desenhos. Nossa! Muita fogueira de São João [...]”*. As orientações impressas na *Revista do Ensino/RS* fazem menção às datas comemoradas na escola, momento para desenvolver o respeito aos símbolos religiosos e cívicos.

Figura 7 – *Revista do Ensino/RS* (1960)



Fonte: *Revista do Ensino* (1960, p. 25).

A *Revista do Ensino/RS* (1960) publica sugestões sobre o trabalho com datas comemorativas, com o objetivo de desenvolver o respeito aos símbolos religiosos e nacionais. Todavia, fala-se de escola pública, cuja legislação, desde o advento da República, determinava o ensino laico.

Os Grupos Escolares se caracterizaram, na educação brasileira, por serem *lôcus* de aprendizagem de caráter público mantidos pelos governos estaduais e regidos por leis que determinavam, desde o advento a República, o ensino laico. Assim, é de se supor que práticas religiosas não fizessem parte das práticas de ensino transmitidas em salas de aula e muito menos que se transformassem em saberes escolares constantes dos programas de ensino (BENCOSTTA, 2007, p. 93-94).

No entanto, não é o que dizem as fontes sobre o Gehem. Durante a investigação, foi possível identificar a presença da religião católica em várias situações, por meio de fotografias e pelos depoimentos dos entrevistados. Nas fotografias da formatura do jardim de infância, há a presença do padre e, na programação divulgada pelos jornais, é comunicada a bênção dos anéis dos formandos. Segundo Bencostta (2007, p. 94), “a presença da Igreja Católica era visceral nas escolas públicas e

presente em termos de práticas e condutas prescritas e reafirmadas em âmbitos escolares, compatíveis com os preceitos morais e religiosos do catolicismo”. Na imagem da inauguração do Parque Infantil, a presença do padre também é evidente nas fotografias.

A rotina do jardim do Gehem é lembrada pela professora Laura (entrevista, 2012): “*Ocupar os seus lugares, vestir os uniformes, rezar, [...] o jardim tinha como rotina rezar*”. Para Bencostta (2007, p. 94), “tais expedientes sinalizam para a tradicional hegemonia do catolicismo no interior das escolas públicas”. A história de Caxias do Sul é permeada pelo catolicismo, desde a chegada dos imigrantes. Antes das escolas, foram erguidas as igrejas na sede e nos travessões. Luchese (2012, p. 676) afirma que, “na Região Colonial Italiana, a atuação da Igreja foi incisiva no processo de escolarização, através da fundação de colégios confessionais, do estímulo à criação de escolas mantidas sob a orientação de padres católicos [...]”. Mesmo depois do fechamento das escolas paróquias, a Igreja permanecia ligada às escolas pelo ensino religioso. Luchese (2012, p. 676) acrescenta que “[...] foram válidos os sermões e a autoridade do padre, que, pela imprensa católica e junto às autoridades políticas, buscou a legitimação do ensino religioso também nas escolas públicas”. Por isso, a presença da Igreja nas escolas continuava.

Tinha também uma promoção religiosa no jardim eu não sei tinha a Dona Julieta Neves, eu não sei se ela fazia isto porque era uma pessoa muito católica [...] fazia isso para transmitir valores religiosos, ou fazia parte do currículo [...] Mas ela contava histórias da Bíblia [...] e orações ela ensina e a gente repetia [...] (SÔNIA, entrevista, 2021).

Certamente a influência e o poder da Igreja católica, na Educação em Caxias do Sul, ainda eram muito fortes. Conforme Bencostta (2007, p. 95), “[...] a articulação entre ensino e religião, uma associação

aparentemente dissonante para os princípios do regime republicano, mas presente no cotidiano escolar do período [...]”. Pode-se evidenciar essa presença por meio das fontes encontradas. Apesar de terem se passado décadas, a religião católica ainda está presente em algumas escolas públicas do município, por meio de ritos e simbologias que compõem o cotidiano escolar.

Considerações finais

A partir das pesquisas, das leituras e do contato com as fontes documentais, tornou-se possível perceber que as práticas de escolarização, desenvolvidas no Jardim de Infância do Gehem, estavam imbricadas em uma rede de escolarização estabelecida, não apenas em caráter local, mas que trazem representações de práticas em caráter estadual e até mesmo nacional. Práticas que eram desenvolvidas com atividades de desenho, recorte, colagem, contação de história, músicas e dramatizações, também atividades de coordenação motora fina, organizadas por meio de celebração de datas comemorativas, apresentações e festividades, práticas que atrelavam o desenvolvimento de valores morais e intelectuais, além de preparar para o ensino primário.

Notou-se que a nacionalização do ensino influenciou as práticas do jardim do Gehem, com o desfile do 7 *de setembro*, a execução do Hino Nacional e do Hino da Bandeira, nos dias cívicos, e homenagem a personagens ilustres. Também, por meio da rotina diária, havia disciplina com filas, com o ensino de boas maneiras e com o cuidado com o corpo para ser saudável.

Do mesmo modo, as festas de cunho religioso estiveram presentes no cotidiano do jardim, compondo o calendário escolar e se materializando nos trabalhos manuais das crianças, passando conhecimentos culturais, valores morais e religiosos, principalmente por meio dos símbolos. Esta pesquisa possibilitou refletir sobre a história da Educação Infantil em Caxias do Sul e os modos como a infância, desde a década de 40 (século

XX) estiveram nos projetos e horizontes políticos do município.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

BASTOS, Maria Helena Camara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p. 133-141, jan./dez. 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENITO, Agustín Escolano. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010.

BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola Complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)**. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

LUCHESE, Terciane Ângela. Em busca da escola pública: tensionamentos, iniciativas e processo de escolarização na região colonial italiana, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 667-679, jul./dez. 2012.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

PERDIGÃO, João Gabriel de Lima. **Dos costumes ao espetáculo: a transformação da festa junina campinense “O maior São João do mundo”**. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; CASTRO, Raquel Xavier de Souza. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. *In:*

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola**: espaço, e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012, p. 170.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952)**. 2015. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

Fontes

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

LAURA, Balconi Chiaradia. **Educação – Escola Estadual Henrique Emílio Meyer**. Entrevista concedida a Sônia Storchi Fries e Suzana Storchi Grigoletto. Transcrição de Bárbara Lawrens Netto. Banco de Memória do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, CD162 e CD163. Caxias do Sul/RS, 29 ago. 2012.

LOPES, Rodrigo. Seção Amnésia para avivar a memória. **Jornal Pioneiro** [online], Caxias do Sul/RS, 29 abr. 2015. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/memoria/2015/04/29/secao-amnesia-para-avivar-a-memoria/?topo=35,1,1,35>. Acesso em: 6 jun. 2021.

MOSCHEN, Lucas. **Documentário 85 anos Emílio Meyer**. 15 ago. 2016 (17m14s). Disponível em: <https://youtu.be/fwiT-7FJ050>. Acesso em: 12 abr. 2020.

O PIONEIRO. Festa de páscoa no jardim de infância do G.E. Emílio Meyer. **Jornal O Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 15 abr. 1950, ano II, ed. 00042, p. 8. Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro/RJ, 1950. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/885959/848>. Acesso em: 6 abr. 2020.

O PIONEIRO. **O Desfile**. Jornal O Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 10 set. 1955, ed. 00046, p. 1. Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira,

Rio de Janeiro/RJ, 1955. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/885959/4017>. Acesso em: 6 abr. 2020.

REVISTA DO ENSINO. **Revista do Ensino do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano X, n. 73, nov. 1960, RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127638>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SÔNIA, Inês Storchi. **Jardim de infância no Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer**. Entrevista concedida a Elise Testolin de Abreu. Transcrição de Elise Testolin de Abreu. Caxias do Sul/ RS, 30 de abril de 2021.

Elise Testolin de Abreu

Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação, com ênfase em apoio pedagógico e Mestre em Educação (UCS).

<http://lattes.cnpq.br/4763430527686478>

<https://orcid.org/0000-0002-0562-3595>

E-mail: etabreu@ucs.br

José Edimar de Souza

Professor e pesquisador na Área de Humanidades e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS, Brasil. Graduado em História (Unisinus), em Pedagogia (Claretiano), e em Geografia. Acadêmico do curso de Bacharelado em Biblioteconomia (UCS). Especialista em Gestão da Educação (UFRGS), Psicopedagogia Clínica e Institucional (Feevale), Supervisão Escolar e em História do Brasil (Signorelli). Mestre e Doutor em Educação com estágio de pós-doutorado em Educação (Unisinus).

<http://lattes.cnpq.br/3693254783408309>

<https://orcid.org/0000-0003-1104-9347>

E-mail: jesouza1@ucs.br

**EXPERIÊNCIAS EM PROCESSO
MOBILIZADAS PELA PARTICIPAÇÃO POPULAR:
CAMINHOS ESTRUTURANTES PARA A
ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA DA TESE⁴²**

*Joanne Cristina Pedro
Nilda Stecanela
Sandro de Castro Pitano*

Resumo: o texto retrata o processo da escrita de uma tese, que teve como problemática central a análise das mediações pedagógicas construídas, no encontro entre militantes de um Movimento Popular e comunidade moradora do território, propondo-se a identificar rupturas acumuladas ao longo da experiência compreendida como potenciais de emancipação humana e social. Um dos principais desafios desse exercício foi o de traduzir, nas rotas lineares da escrita, as rotas nada lineares que tecem a empiria, cujo pressuposto mobilizador é a pesquisa-ação fundamentada na participação popular e ancorada em autores como Carlos Brandão, Orlando Fals Borda, Danilo Streck, além de Oscar Jara, cuja contribuição se dá no âmbito da Sistematização de Experiências. A tese que descreve e analisa o percurso da pesquisadora militante pelo campo empírico, implicada o Movimento Popular, identifica dois momentos metodológicos para a análise das mediações pedagógicas: a imersão do coletivo na etapa nomeada “trabalho de base” (2017 a 2020) e na etapa do “trabalho associado” (2020 a 2022). Ambas as etapas se entrecruzam e se inter-rela-

⁴² Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Mediações pedagógicas no território de empoderamento popular: uma experiência em processo/ Caxias do Sul – RS”, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela e coorientação do Prof Dr. Sandro Pitano, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

cionam. Na análise do processo, consideramos o cotidiano do território periférico como seu lócus, a Educação Popular em sua dimensão humanizadora e emancipadora e a categoria trabalho como fundante do ser social, além do Trabalho Socialmente Necessário como a conexão entre teoria e prática. Nossa contribuição à guisa de uma síntese conceitual, tem no “Processo de Floração Pedagógica” sua representação, considerando elementos de diferentes pedagogias emancipatórias. A intencionalidade, além de oferecer uma visão panorâmica dos percursos e resultados da tese, é que esta síntese se configure como uma possibilidade de auxiliar o coletivo analisado, além de outros coletivos populares afins a avaliarem seus processos formativos e organizativos, tendo o trabalho em sua dimensão ontológica como eixo condutor do processo, assim como figurar como instrumento político-pedagógico no escopo da Educação Popular e dos Movimentos Populares.

INTRODUÇÃO

O texto retrata o processo da escrita de uma tese, que teve como problemática central a análise das mediações pedagógicas construídas no encontro entre militantes de um Movimento Popular e comunidade moradora do território, propondo-se a identificar rupturas acumuladas ao longo da experiência, compreendidas como potenciais de emancipação humana e social.

Um dos principais desafios desse exercício foi o de traduzir nas rotas lineares da escrita, as rotas nada lineares que tecem a empiria, e cujo pressuposto mobilizador é a pesquisa-ação fundamentada na participação popular e ancorada em autores como Carlos Brandão, Orlando Fals Borda, Danilo Streck, além de Oscar Jara cuja contribuição se dá no âmbito da Sistematização de Experiências.

A tese que descreve e analisa o percurso da pesquisadora militante pelo campo empírico, implicada no Movimento Popular, identifica dois momentos metodológicos para análise das mediações pedagógicas: a imersão do coletivo na etapa nomeada “trabalho de base” (2017 a 2020) e na etapa do “trabalho associado” (2020 a 2022). Ambas as etapas se entrecruzam e se inter-relacionam.

Na análise do processo, consideramos o cotidiano do território periférico como seu lócus, a Educação Popular em sua dimensão humanizadora e emancipadora e a categoria trabalho como fundante do ser social, além do Trabalho Socialmente Necessário, como a conexão entre teoria e prática. Nossa contribuição, à guisa de uma síntese conceitual, tem no “Processo de Floração Pedagógica” sua representação, considerando elementos de diferentes pedagogias emancipatórias.

A intencionalidade desta escrita, além de oferecer uma visão panorâmica dos percursos e resultados da tese, é que esta síntese se configure como uma possibilidade de auxiliar o coletivo analisado, além de outros coletivos populares afins a avaliarem seus processos formativos e organizativos, tendo o trabalho em sua dimensão ontológica como eixo condutor do processo, assim como figurar como instrumento político-pedagógico, no escopo da Educação Popular e dos Movimentos Populares.

Também apresentamos, como propósito, evidenciar a potencialidade que “a experiência em processo” vivenciada no percurso investigativo da tese, carrega, aportada pelas metodologias participativas (da pesquisa ação à sistematização de experiências), sendo explorada e ativada, pedagogicamente, em um viés formativo, de um sujeito coletivo que conhece e, ao mesmo tempo, transforma a realidade.

É importante destacar que a elaboração deste capítulo se desdobra de uma sugestão de um dos membros

da Banca de Defesa, Prof. Dr. Danilo Streck. Este exercício de revisitação do texto busca apresentar os itinerários da pesquisa, os pontos fundantes de partida e os pontos de chegada, tendo como centralidade a síntese da elaboração da tese.

Para ecoar e suscitar reflexões acerca dessa dimensão de ruptura com uma suposta noção de linearidade, que a pesquisa-ação explicita, o texto a seguir está dividido em duas seções, além das considerações finais: a primeira traz uma síntese dos primeiros quatro capítulos desenvolvidos na tese e, a segunda, discorre sobre o Processo de Flor(ação) Pedagógica, como contribuição imbricada na práxis, em movimento que constitui a tese.

Um sobrevoo pela travessia: a tese e sua estrutura

O caminho a ser seguido tem como centralidade a elaboração da tese, como síntese de um percurso percorrido, durante seis anos, entre mestrado (2016-2017) e doutorado (2018 – 2022) em um território situado na periferia de Caxias do Sul: o loteamento Vila Ipê. Minha relação com o território iniciou-se um ano antes da pesquisa de mestrado, em 2015, quando recém-chegada na cidade procurei contato com uma escola municipal que se dispusesse a ser minha parceira, em uma investigação que girasse em torno da temática dos Territórios Educativos, da participação e cidadania (PEDRO, 2017).

Esta relação que, nos primeiros anos, se restringia ao contexto escolar, docentes, educadores que desenvolviam oficinas, funcionários, estudantes e equipe diretiva; com o passar do tempo, foi se ampliando pelo bairro, de modo que passei a conhecer algumas das lideranças comunitárias, membros da Associação de Bairro, alguns arte-educadores do território e a militância engajada em um Movimento Popular, o Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos⁴³ (MTD), o qual passei a integrar, no final de 2017.

⁴³ O MTD é um movimento popular social urbano, de classe, atravessado pelas questões objetivas e subjetivas de nosso tempo histórico em

A problemática que a tese perseguiu parte do seguinte questionamento: *Considerando a sistematização da experiência em processo e a análise das mediações pedagógicas construídas no encontro entre militantes do MTD e a comunidade do loteamento Vila Ipê (que, por sua vez, passam a integrar o movimento), quais “rupturas”⁴⁴ acumuladas, coletivamente, se apresentam como potenciais de emancipação humana e social, na práxis que se desdobra desse encontro, a partir do território periférico?*

Nas Considerações Finais, alinhavando as finalizações do percurso, nas delimitações que a tese demanda, apresento a constatação-síntese da travessia percorrida, que segue.

Na dinamicidade dialética da denúncia e do anúncio, e encharcada na práxis que a constitui, a tese que defendo, a partir da experiência em processo, é a de que nos interstícios do cotidiano e do movimento coletivo de auto-organização e de cooperação – tendo o trabalho associado, em sua dimensão ontológica, como eixo condutor do processo e o chão do território periférico, em suas ausências e potências como o lugar da experiência concreta –, abrem-se espaços (rupturas) fertilizados por mediações pedagógicas para a criação de ações/reflexões que são potentes semeadoras da (re)invenção de construções contra-hegemônicas, nos campos do trabalho, da educação, da cultura popular, e, portanto, da ação política.

Nesse contexto, emergem novas formas de existência individuais e coletivas, e novas sociabilidades, as quais, ao mesmo tempo, contribuem para intervenções que visam ao revigoramento do tecido social, historicamente fragmentado, para o aprofundamento da humanização, em

construção. Forjado no ano 2000, atualmente caracteriza-se como um movimento de massa, formado por trabalhadoras e trabalhadores, feminista, antirracista, que atua no contexto das periferias e organiza-se nacionalmente (MTD, 2018).

⁴⁴ Consideramos rupturas como processos de enfrentamento à lógica hegemônica, pautados em experiências coletivas de autoconstrução, as quais, dialeticamente, evidenciam contradições, buscam estratégias para sua superação, avançam e encontram limites em seu confluir.

movimentos que, trazendo como horizonte estratégico a superação da lógica do capital, acumulam saberes (que não são neutros); aglutinam pessoas e abrem frestas para o novo; produzem cultura e reinventam o poder. Estas experiências de aprendizado acerca do poder ajudam a forjar a consciência crítica dos sujeitos implicados na experiência, ou seja, a consciência de classe, perfazendo-se como formas embrionárias de Poder Popular.

A escrita e a sistematização das experiências e de conhecimentos, neste caso, funcionam também como mapas deste percurso investigativo, organizando aquilo que, nas suas primeiras linhas, eu apontei como a proposta basilar do registro de pesquisa: “traduzir pelas rotas lineares da escrita as rotas nada lineares que configuram a ‘experiência em processo’ que engendra esta tese”. Sendo assim, apresento uma breve síntese dos quatro capítulos escritos, objetivando extrair as conceituações que os mobilizam e de que forma, processualmente, essa construção deu materialidade à tese.

No primeiro capítulo, intitulado “Situando o caminhar: experiência em processo traduzida em linhas”, a proposta é contextualizar leitoras(es) acerca dos pontos dos quais parte a tese, apresentando o debate sobre o método de pesquisa e os acúmulos epistemológicos, a partir do aporte de autores como: Marx (2017), Kosik (1995), Triviños (1987) e Freire (1980, 2014a, 2014b, 2014c, 2015^a, 2015b).

É importante mencionar que alguns dos autores e autoras, mencionados como alicerces referenciais em cada capítulo, são resgatados ao longo da tese, com o objetivo de se tecer e aprofundar o diálogo com o referido aporte, na construção do texto em diálogo com a práxis.

Na identificação dos pontos de partida da tese, trago referências acerca das motivações que engendram o presente estudo, as quais se desdobram das motivações pessoais, tecidas nas relações com diversos coletivos, ao longo da minha constituição pessoal, como pesquisa-

dora militante e como profissional. Nessa perspectiva, destaca-se a experiência da pesquisa de mestrado, que me aproxima do território e do Movimento Popular, que passo a integrar e, no qual, a experiência vivida assume papel central na pesquisa.

Outra demarcação importante, no primeiro capítulo, se delineia na identificação da pesquisa-ação como pressuposto mobilizador da experiência a ser sistematizada, referenciando autoras e autores como: Brandão (2006), Gajardo (1986) e Jara H. (2006). Nesse contexto, cabe a reafirmação do modo de fazer ciência, comprometido com as classes populares e com a transformação social.

Ainda cabe destacar que, referenciando-nos em Santos (2017a, 2017b), a noção de espaço, como acumulação de tempos, analisamos periferias, historicamente constituídas e vulnerabilizadas pelo interesse do capital e, dialeticamente, forjando espaços de valorização e criação de novas racionalidades. Neste sentido, o estudo nos concede a oportunidade de olhar para o território periférico, como lócus da experiência e como potencial de construção de força social.

Neste cenário, ganha relevo a análise das mediações pedagógicas construídas no encontro entre diferentes sujeitos vinculados, em diferentes níveis de profundidade, a um Movimento Popular. Esta articulação se dá partindo da realidade ou, ainda, sendo gestada e desenvolvendo-se no território, com base em uma racionalidade social e pautada no escopo da abordagem da teoria crítica, construída em uma pesquisa que assume um posicionamento forjado por intencionalidades político-educativas, que visam a transformação do *status quo*.

A metáfora criada para representar o percurso da pesquisa-ação foi nomeada de “travessia pelo campo empírico”, no qual identificamos dois momentos metodológicos para análise das mediações pedagógicas: a

imersão do coletivo na etapa que nomeamos “trabalho de base⁴⁵” (2017 a 2020), pautada na aproximação e imersão do Movimento no território, e na etapa do “trabalho associado” (2020 a 2022), que tem como centralidade a criação e o desenvolvimento da Saboaria Popular Las Margaritas.⁴⁶ Ambas as etapas se entrecruzam e se inter-relacionam.

A finalidade desse estudo, portanto, foi compartilhar a experiência sistematizada, construída coletivamente, na práxis cotidiana, com o objetivo de acumular reflexões e ações que possam oferecer subsídios para o debate, que envolve: ação coletiva (aqui organizada a partir do instrumento de um Movimento Popular), território e sujeitos sociais, educação popular, e trabalho associado.

O intuito, exposto no primeiro capítulo, é colaborar tanto para o campo teórico que estuda as relações entre Movimentos Sociais, Trabalho e Educação, quanto contribuir, em algum nível, aos estudos e práticas do MTD, assim como de outras organizações políticas afins. Dessa forma, na perspectiva de Tiriba e Picanço (2004, p. 20), a pesquisa assumiu a direção daquelas e daqueles, que buscam apreender a complexidade da formação humana “pelo veio do que acontece do lado de fora dos muros da escola e do lado de fora da fábrica ou da empresa capitalista”, enveredando-se por espaços outros de formação, que questionam e propõem reflexões,

⁴⁵ Caracterizamos o trabalho de base, na perspectiva de Peloso (2009, p. 24), como o “enraizamento na vida da população, animando e organizando os trabalhadores na busca de solução para seus problemas”. Desta forma, a direção desse trabalho traduz uma convicção de superação da cultura autoritária, presente na história brasileira, em prol do protagonismo das classes populares.

⁴⁶ A Saboaria Popular Las Margaritas emerge, em maio de 2020, como uma frente de trabalho auto-organizada por mulheres moradoras e militantes do loteamento Vila Ipê, como uma alternativa de enfrentamento ao cenário que começa a se desenhar no início da pandemia, ao passo que algumas das mulheres do bairro, onde o movimento atuava, perderam o acesso à renda, pois não conseguiam fazer faxinas domésticas, trabalho que garantia o sustento da casa. A esse coletivo que se forma, integram-se mulheres atuantes na Cáritas Diocesana de Caxias do Sul, totalizando 14 mulheres, nesse período.

justamente por não se circunscreverem à instituição escolar ou à organização capitalista do trabalho.

A categoria “experiência”, também fundante da tese, é apresentada, considerando as contribuições teóricas do historiador Edward Palmer Thompson, que a destacam como fundamental na compreensão dos processos educativos, no contexto da materialidade histórico-social.

A experiência como uma intermediadora entre sujeito e processo, considerando a totalidade do fenômeno social, constituindo-se no processo histórico em que mulheres e homens encontram-se inseridos: não como seres abstratos e sim situados em condições sociais específicas: Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por “relações determinadas” indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares (THOMPSON, 1981, p. 111).

A experiência, portanto, demanda o agir humano na História, ou seja, com mulheres e homens pensando em determinada realidade e pressupondo a compreensão do diálogo entre o ser social e a consciência social, concebendo a vinculação permanente entre a matéria e o pensamento. Nesta perspectiva, é pela experiência que homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos.

No capítulo 2, que trata sobre os desenhos e re-desenhos da pesquisa-ação, desenvolvo uma narrativa reflexiva, que aborda os diferentes atravessamentos que ocorreram no processo de fazer a pesquisa. Destaco o período de março de 2020, no qual, por conta do quadro pandêmico que se instaurava, mundialmente, eu me vi, compulsoriamente, direcionada a modificar o foco da

investigação, redefinido, após a banca de qualificação. Este antigo foco estava vinculado ao desenvolvimento de um estudo, na perspectiva da educação comparada, que analisa as mediações pedagógicas das ações do movimento popular brasileiro, que eu já vinha acompanhando, desde 2017, e de um coletivo, cuja ação se desdobrava na periferia de Buenos Aires, vinculada a um movimento popular-urbano-argentino.

Com isso, apresento as “cartas sobre a experiência”, nas quais vou situando os deslocamentos acerca do processo investigativo, que se manteve somente na cidade de Caxias do Sul, apresentando, com isso, a delimitação do campo empírico e o MTD, a partir de uma contextualização histórica.

Feita essa contextualização da empiria, acerca de Movimento e Território de ação, a proposta foi realizar uma leitura analítica do material pedagógico sistematizado pelo Movimento – a sua cartilha nacional, datada de 2019 e alguns textos de apoio, elaborados pelo campo político ao qual o Movimento se vincula: o campo democrático popular.

A partir de um exercício de Análise de Conteúdo, ancorado em Bardin (2011), com o aporte das epistemologias críticas, a partir das quais o presente estudo se desenvolveu, busquei categorizar, a partir da leitura analítica dos documentos, as dimensões acerca da compreensão da ação política do Movimento, objetivando, em cada uma delas, evidenciar indícios da sua dimensão educativa, ou seja, aquilo que podemos destacar como potenciais educativos a serem aprofundados e, também, seguindo a trilha da pergunta problematizadora da pesquisa, o que se apresenta como potencial para rupturas acumulativas do Movimento relacionadas à perspectiva emancipatória dos sujeitos que nele transitam.

As quatro dimensões identificadas, a partir da análise de conteúdo, e que se entrecruzam em determinados momentos da análise, foram: a) identidade, valores e

organização político-social do movimento; b) trabalho de base é Educação Popular: o contexto do território urbano-periférico e a dimensão formativa da luta popular; c) política de solidariedade; e d) o trabalho como instrumento da leitura da realidade e como princípio educativo.

Sinalizamos, de maneira breve que, nesta leitura proposta que busca evidenciar indícios da ação política e educativa do movimento na relação com a perspectiva do potencial emancipatório dos sujeitos que o integram, consideramos a dimensão dialética que todo processo carrega em si, compreendendo o 'elemento emancipador' imerso em diversificadas contradições, em contextos de disputa política e de limitação social, perfazendo-se no movimento do avanço com o recuo, do acúmulo com o desgaste e com as limitações do processo.

É importante situar que essa construção visa a apresentação de um movimento de escrita crescente e contínuo, sendo que, ao final de cada dimensão apresentada, extraio problematizações-síntese, que busco colocar em diálogo com as práticas, descritas nos capítulos 3 e 4, através das quais pudemos contribuir para a formulação e para as ações vivenciadas no coletivo do MTD, em Caxias do Sul, e, posteriormente, na Saboaria Popular Las Margaritas.

No capítulo 3, além de trazer reflexões sobre o conceito de território periférico, a partir da crise urbana, dedico-me à análise das mediações pedagógicas identificadas no processo do trabalho de base, na comunidade do território, sendo evidenciados três campos de análise:

- a. proposição de espaços formativos, participativos e de luta social, tendo o território como centralidade: Reuniões – Espaços de diálogo comum; Eventos/ Ações de Solidariedade; Participação nos processos

de luta social; Formações de lideranças e do grupo de base⁴⁷ no território;

- b. a mística para uma educação sentipensante;
- c. unidade na diversidade, como alicerce da ação política: reconhecimento e estranhamento da pertença a um coletivo.

No capítulo 4, são apresentados os “trajetos de uma comunidade transcendida pela crise e pela concretude – a semeadura necessária que conduz ao germinar”. Nele, retrato a etapa, dentro das especificidades da experiência vivida, que se desdobra do trabalho de base no território e considera os movimentos da comunidade organizada no Movimento Popular, frente às “indefinições”, crises e limitações que a pandemia anuncia, considerando a dinamicidade mais restrita que o trabalho de base, retratado no capítulo anterior, assume com a iminência necessária do distanciamento social e a emergência concreta da sobrevivência entre as mulheres do bairro que integram o grupo de base.

Nesse sentido, evoco a metáfora do semear e do germinar, representando a construção da Saboaria Popular Las Margaritas, que toma o trabalho associado, na sua dimensão ontológica, e no cotidiano do território periférico, como eixo condutor do processo. O exercício da Sistematização da Experiência da saboaria, construído em conjunto com o aporte das mulheres que compõem o coletivo, tendo Jara H. (2006, 2018), como referência, é retratado, considerando os cinco momentos metodológicos que o conformam.

A partir da experiência da sistematização coletiva, assim como da vivência cotidiana, identifico o que chamamos de “forças estruturantes do processo”, com destaque ao campo da Economia Popular Solidária, cuja

⁴⁷ As organizações sociais de cunho progressista denominam como “grupo de base” o vínculo político e organizativo de um conjunto de sujeitos que, em si, constroem caminhos e alternativas coletivas em torno das problemáticas vivenciadas (BOGO, 2011).

análise é desenvolvida, considerando o aporte de Cruz (2006) e Adams (2007), dentre outros.

Encontramos a compreensão da economia solidária sustentada em uma “nova ética, sendo destacados alguns movimentos:

- a economia popular, que surge da realidade da pobreza – a economia informal, as pequenas empresas familiares, as associações de pequenos produtores...;
- o apoio solidário dos “de cima” para os “de baixo”, através das formas diversas de apoio às iniciativas de economia popular e solidária, seja através do Estado, seja pela iniciativa comunitária ou associativa;
- a solidariedade produzida pelo trabalho (em si) e pelas lutas dos trabalhadores, que lhes permite, pelas duas vias, construir laços de solidariedade entre si e de crítica às estruturas sociais vigentes;
- a participação popular e a autogestão social, advindas do processo de mobilização da sociedade civil, em busca de formas mais democráticas de governo – como os conselhos locais participativos, ou os orçamentos participativos e, assim por diante;
- os novos movimentos sociais, em toda sua heterogeneidade, que conseguem perceber o capitalismo como uma estrutura social na qual suas reivindicações enfrentam limites imediatos e intransponíveis;
- a busca de alternativas de desenvolvimento para os países e regiões periféricos, dada a permanência das estruturas de subordinação e dependência, historicamente estabelecidas;
- o ecologismo em todas as suas manifestações, que igualmente tendem a identificar devastação com exploração econômica da natureza;
- a condição histórica atual das mulheres e a luta pela sobrevivência familiar, diante da dissolução dos laços produzidos

pelo avanço da pobreza e da miséria na contemporaneidade;
– a luta pela preservação dos valores e tradições dos “povos antigos”, sobretudo dos povos indígenas, destruídos pelo avanço da globalização sem limites;
– a busca por valores éticos coerentes com crenças religiosas orientadas para a solidariedade social (CRUZ, 2006, p. 42-43).

O campo da Economia Popular Solidária, em conexão com a Educação Popular, como alicerce teórico-metodológico, é fértil para o desenvolvimento de experiências de auto-organização de trabalhadoras e trabalhadores em associações, cooperativas e em outras formas coletivas de trabalho, como experiências de aprendizado do poder, que ajudam a construir a consciência de classe, ou seja, o Poder Popular, avançando para além da luta imediata por direitos (como trabalho, salário, educação, moradia), com vistas à construção de outra hegemonia, que se desdobra no trabalho que educa para uma outra sociedade, para além do capital. Formas embrionárias e diferentes de organização social, da produção e do trabalho, que poderiam ser resgatadas para novos estilos de desenvolvimento.

É esta a compreensão da Economia Popular Solidária, como um dos instrumentos para a construção do Poder Popular que nos interessa: estar conectada com a totalidade do capitalismo mundializado atual, não somente restrita a iniciativas locais ou cotidianas; que canalize a potência, a consciência crítica, a ação e a indignação dos coletivos para além do período eleitoral, com papel ativo na formulação de políticas públicas emancipatórias e não compensatórias, como meio e não como fim de sua ação.

No escopo destas análises, identifico quatro campos de mediação pedagógica, que se entrecruzam e estão organizados na experiência da Saboaria, da seguinte forma: o primeiro nomeei de “Autorreferência e coletivi-

dade” e, na sequência, “O espaço do trabalho associado, em sua dimensão ontológica, como eixo condutor do processo”.

O terceiro campo de mediações pedagógicas, denominado “A Educação Popular para a construção de uma práxis feminista”, considera as produções de Cisne (2018), dentre outras autoras, que colocam em diálogo o feminismo e a Educação Popular, as obras de autoras que são referência na temática, como Saffioti (2013) e a concepção de autoatualização de *Hooks* (2017), para uma pedagogia engajada, e, por fim, o quarto campo: “Articulação no território e para além dele, a partir da Saboaria: formas de comunicar e fortalecer a experiência, para disseminá-la”.

No capítulo 4, portanto, traço o caminho da Sistematização da Experiência da construção da Saboaria Popular Las Margaritas, a partir de Jara H. (2018), resgatando o processo de recuperação do vivido, que pode ser acessado no livro “Las margaritas em floração – recuperação do processo vivido: maio de 2020 a março de 2021” (PEDRO; SILVA, 2021).

Os outros momentos metodológicos dessa construção, com base nas reflexões de fundo e os pontos de chegada também integram o capítulo, que entrelaça as mediações pedagógicas ao Processo de Flor(ação) Pedagógica, como expressão das rupturas acumuladas pelo coletivo no território, no enfrentamento ao hegemônico e em busca de indícios de emancipação humana e social.

Nossa contribuição, à guisa de uma síntese conceitual, é ecoada, portanto, no “Processo de Flor(ação) Pedagógica”, considerando elementos da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do Movimento, além da Economia Popular e Solidária, como campo de ação política, pautado em um projeto de sociedade que avance para além do capital.

Tal processo, sobre o qual explanaremos no próximo item, constitui-se como um movimento vivo e radical,

com base prática e real, o qual demanda mulheres que se formam no movimento de luta e contradição. Nessa travessia – cujo horizonte é a construção de consciência de classes –, florescem potenciais emancipatórios e indícios de novas sociabilidades, engendradas como possibilidades reais, gestadas em uma conjuntura adversa, trazendo em sua constituição formas embrionárias de Poder Popular.

O processo de Flor(ação) Pedagógica: forças estruturantes

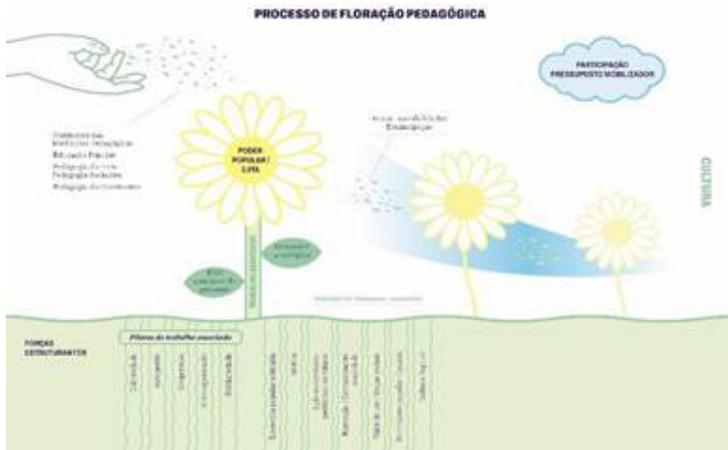
O sexto objetivo específico da tese corresponde a *“contribuir ativamente para a sistematização da práxis, construída coletivamente, no cotidiano do trabalho associado, que se perfaz em um processo que nomeamos ‘Flor(ação) Pedagógica’”*. O “Processo de Flor(ação) Pedagógica” se estabelece, no contexto de uma experiência real, em um tempo de quefazer.

Que fazer, de acordo com Zitkoski e Streck (2018, p. 390) é um conceito do universo vocabular freireano, que representa uma variação de outros mais conhecidos como ação-reflexão e práxis. Nesse caso, o “que” indicaria “a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o “fazer” diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo”.

A figura da flor foi elaborada, em um exercício pós-sistematização, que descrevemos na tese, por mim e pela militante que assumiu o papel coordenativo do coletivo, como intelectuais orgânicas/educadoras populares implicadas na experiência, tendo sido validado pelo coletivo. Com isso, na sequência, trarei elementos desse processo, cuja contribuição original é a sistematização, elaborada, coletivamente, no cotidiano da práxis.

A representação visual desta síntese segue abaixo. Para acessá-la nas suas dimensões originais, basta clicar no *hiperlink*, em cima da figura.

Figura 1 – Processo de Flor(ação) Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora, com a colaboração de Andrea Wahlbrink e diagramado por Vinícius Agliardi (2021).

O “Processo de Floração Pedagógica” considera a construção de uma práxis feminista, pautada no materialismo histórico-dialético, evidenciando o território urbano e periférico como:

- um espaço potente para dar visibilidade à organização política e à cultura popular, constituindo-se como um campo de mediações pedagógicas;
- lugar fundamental para o exercício da leitura da realidade (FREIRE, 2016);
- o contexto da atualidade, com seus elementos e suas contradições (PISTRAK, 2018), considerando a dimensão do trabalho como princípio educativo-organizativo (GRAMSCI, 1981);
- um espaço de aprofundamento da sociabilidade humana e de racionalidades contra-hegemônicas.

Nessa formulação acerca do “Processo de Floração Pedagógica”, que tem como eixo condutor o *Trabalho associado em sua dimensão ontológica* e a *Educação Popular* como instrumento mobilizador, os conceitos que se articulam na sua práxis e que aprofundamos na tese são:

- (1) as *forças estruturantes* do processo, que representam as raízes da margarida, na figura ou, ainda, os conceitos fundantes que demandam aprofundamentos crítico-reflexivos em conexão com as práticas e as contradições que emergem no percurso;
- (2) o solo por onde o processo se desenvolve, representado pela relação *ser-humano natureza*, explicitada, tomando como aporte o *ecossocialismo*;
- (3) os nutrientes das *mediações pedagógicas*, que contribuem para a fertilização do solo do processo, de suas raízes e de sua estrutura externa, sob o aporte da *Educação Popular*, como instrumento teórico-metodológico, que articula elementos de algumas de suas correntes, constituídas como matrizes teóricas e experiências concretas (PALUDO, 2001): a *pedagogia crítica freireana*, a *pedagogia socialista* e a *pedagogia do meio* (as duas últimas, historicizadas no contexto da revolução russa, mas incorporadas ao nosso aporte por compreendermos que trazem indícios e chaves de leitura que acrescentam elementos ao debate para a constituição da pedagogicidade desse processo), além da *pedagogia do movimento* (CALDART 2004), evidenciando a dimensão formativa da luta social, e considerando o movimento popular como sujeito coletivo e lócus de formação humana (de modo que buscamos integrar o território periférico a essa construção);
- (4) a *participação popular* é destacada na figura como pressuposto mobilizador da experiência;
- (5) e, no miolo da flor, o *Poder Popular* em dimensões embrionárias que, no contexto do percurso, se ali-

menta na dimensão formativa da *luta*, engendrada no território periférico e nos desdobramentos das mediações pedagógicas que fomentam;

- (6) *novas sociabilidades*, em uma *perspectiva emancipatória*. Na proposição da construção da Saboaria Popular Las Margaritas, de onde se desdobra a formulação do “Processo de Flor(ação) Pedagógica” (PFP), redimensionamos nosso olhar para o solo da experiência. Na etapa do trabalho de base, olhamos para o território periférico como esse solo a ser cultivado, visto que é nesse espaço que ocorrem encontros, articulações, proposições de espaços participativos e formativos, processos organizativos e de luta popular.

A dimensão pedagógica que permeia o PFP considera e tem a intencionalidade de incorporar, em sua práxis, a inspiração acerca da principal marca da Pedagogia do Movimento, que é a força educativa de estar em constante movimento, como o próprio nome diz, pela afirmação da humanização e pela preservação de todas as formas de vida.

Dessa forma, reafirmamos a intenção não só restrita a seguir uma pedagogia, mas também de virmos a construir uma pedagogia, mediada pelos acúmulos da práxis, que possa ser absorvida pelo Movimento Popular, ou, ainda, por outros coletivos organizados por mulheres trabalhadoras, no contexto urbano. Uma pedagogia que possa dizer mais do que como as práticas devem ser e que seja forjada na realidade, como sugere Caldart (2000, p. 17), afirmando como as práticas são, porque elas são dessa forma e como elas podem ser ainda mais, avançar, sendo engendrada, pela dialogicidade e pela luta, por aquelas e aqueles que assumem as finalidades políticas do coletivo e se propõe a colocá-las em movimento.

Não se trata de centrar um projeto educativo, ou educacional, em uma única

pedagogia, ou então eleger uma determinada prática social como sendo a prática educativa por excelência; menos ainda de ir alterando esta escolha ao sabor de modismos teóricos de conjuntura. Não é assim que os seres humanos se educam. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as virtualidades pedagógicas necessárias à formação humana. É o movimento das práticas, diversas, por vezes, mesmo contraditórias, entre si, o que educa sujeitos, humaniza (CALDART, 2000, p.17).

Sendo assim, essa perspectiva formativa do ser humano, que tem uma base materialista, histórica e dialética, é uma chave essencial do PFP, considerando que os sujeitos podem se educar também pelas palavras e pelas conexões estabelecidas, a partir das mesmas, e isso, inclusive, é essencial no processo. Porém, não são somente as ideias que carregam força suficiente para transformar um ser humano. Essa transformação, além de dotada de historicidade, ocorre mediada por experiências que influem na materialidade da vida do sujeito, especialmente naquelas em que, diante de uma situação-limite,⁴⁸ concepção desenvolvida por Freire (2016), pode-se alcançar, um inédito viável, como a superação daquele limite que humaniza, e não se esgota em si mesmo.

Nesse contexto do significativo papel da materialidade, nesses processos formativos, integrados à crítica ao modo de produção capitalista, presente nos percursos contra hegemônicos do Movimento, o trabalho associado como princípio educativo assume papel central, de modo que, na síntese conceitual que o PFP sugere seus pilares (ou raízes): a coletividade, a autogestão, a auto-organização, a cooperação e a solidariedade,

⁴⁸ Conceito desenvolvido inicialmente por Pinto (FREIRE, 2016), situações-limite são como freios ou barreiras interpostos à vida das pessoas, mas que podem ser superadas, com vistas ao “ser mais” ou ao avanço do processo de humanização e transformação.

são considerados forças-estruturantes que perpassam todas as dimensões da Saboaria: organização produtiva, formação, articulação no território e política.

Mais do que pilares, ou forças estruturantes, a práxis tem nos mostrado que essas concepções se apresentam como horizontes a serem aprofundados, também na perspectiva do inédito viável e da história como possibilidade. Desde o início da SPLM, o coletivo assumiu o compromisso de se aprofundar em tais concepções. Quando assumimos a tarefa de mobilizar os momentos formativos internos (Andrea e eu), nos comprometemos a formular conteúdo e forma de práticas para que todas as mulheres pudessem contatar e absorver esses pilares, em processos de aprendizagem, sobretudo nas contradições vividas.

Esse exercício é tecido no cotidiano e vai desde reforçarmos as questões a serem trabalhadas no coletivo (em ações que podem parecer triviais, a exemplo de quando percebemos a tendência a quererem vir falar conosco, particularmente, para resolverem questões de interesse geral), até a organização coletiva do cronograma de produção, manutenção e limpeza do espaço, controle de estoque, logística da entrega dos produtos às/aos clientes, identificação de temas para formação, definição dos grupos de trabalho, de novos produtos a serem lançados, de novas campanhas de produtos, dentre outras ações.

Na construção da representação do Processo de Flor(ação) Pedagógica, também evidenciamos como força estruturante o feminismo popular classista como chave teórico-prática. Esse foi um dos primeiros debates que consideramos importante trabalhar no coletivo, frente às observações cotidianas, acerca de alguns conflitos que emergiam entre as mulheres.

Dialogar sobre uma práxis feminista, de uma forma não panfletária ou impositiva, acolhendo as diferentes visões de mundo manifestadas, sobretudo ouvindo as

histórias de vida, percepções e visões de mundo (muitas delas com forte influência das religiões), e, portanto, pautadas nos elementos da vida real e das percepções trazidas pelas mulheres da SPLM foi o desafio que assumimos como coletivo e que seguimos construindo e fortalecendo. Dessa forma, seguimos avaliando e reavaliando os avanços e retrocessos, assim como, vamos incorporando novas práticas que possam trazer novos aprendizados.

Algumas considerações do processo

As formas de participação popular no território, a partir da proposição e criação de espaços na comunidade para tal exercício, configuram-se, no escopo desta pesquisa, como possibilidades educativas e emancipatórias construídas pelos sujeitos implicados na experiência e, simultaneamente, construtora dos mesmos, favorecendo a ampliação da consciência, a dimensão da coletividade e da solidariedade política (que, nos moldes dos modos de vida contemporâneos, carregam em si uma potencialidade revolucionária), e o aprofundamento da leitura crítica de realidade.

Na atualidade, para não cairmos no idealismo, o Poder Popular, enquanto forma, deverá ser o de uma “democracia popular”, uma vez que ainda experimentamos e aprendemos em meio às desigualdades. Se existem desigualdades, deve haver democracia, respeitando-se as opiniões e os direitos das minorias politicamente, e que, ao mesmo tempo, se faça um permanente exercício de construção de hegemonia da classe trabalhadora, o mais horizontal possível. Todavia, não pode ser a democracia burguesa balizada pela falsa noção de igualdade, em que as possibilidades se diferenciam pelas posses de cada um. Deverá ser um exercício da democracia solidária, de participação direta e de construção da consciência de classe. [...] Estamos num

momento em que podemos exercitar a construção do Poder Popular por meio da participação ativa e consciente do povo enquanto classe. Devemos aproveitar isso ao máximo, pois talvez no futuro, tal qual no passado recente, não possamos fazê-lo abertamente (MAURO, 2007, p.132).

O território periférico, como local de moradia, a partir do qual as pessoas se reconhecem e identificam muitas de suas pautas cotidianas como comuns, emerge como um local potente de construção, no âmbito urbano. O território de moradia, como local de participação e articulação comunitária constitui-se como um potente instrumento para a construção do Poder Popular.

Concordamos, ainda, com Mauro quando afirma:

Poder Popular se faz com participação popular, com a experiência do fazer e de participar. É lento e difícil, mas fundamental para um processo que pretenda ser democrático realmente, que se sustente no tempo, enriquecendo-se cada vez mais. Não será por decreto que faremos o verdadeiro Poder Popular (2007, p. 132).

Em algumas conjunturas históricas, como em que vivemos, a sistematização das práticas, conforme propusemos na tese, figura como uma possibilidade de trazer à tona experiências que ocorrem nas periferias do País, e que, por vezes, permanecem “invisibilizadas”.

As mediações pedagógicas que se evidenciaram, desde o exercício do Trabalho de Base, contribuíram para a estruturação do PFP, destacando-se, além da proposição de espaços participativos, formativos e de luta no território, a dimensão da mística sentipensante e da concepção da unidade na diversidade, como alicerce da ação política no movimento.

A partir do processo de idealização e construção da Saboaria Popular Las Margaritas, esta análise considera

que houve um salto qualitativo na dimensão da militância orgânica no território, a partir do estabelecimento de um local concreto no loteamento, em torno de um espaço forjado com centralidade na concepção de trabalho associado, mas que, conforme demonstramos traz no seu bojo, para além da dimensão produtiva, a resistência, no sentido de atender às necessidades básicas negadas, pautadas na opressão/exploração históricas que violentam a existência dos sujeitos.

Essa resistência é expressa nas demais dimensões da SPLM: a articuladora de relações no território (e para além dele), a formativa e a política. A concretização da Saboaria e o seu permanente processo de construção se dão, no cotidiano dos sujeitos implicados na experiência, como palco da vida e lugar imediato de suas carências e necessidades mais urgentes. Não como uma interpretação, mas como o manifestar da vida, cruamente.

Nesse contexto, o advento da pandemia reforça a dinamicidade do processo, assim como algumas reverberações do Trabalho-Base, rearticulado e vivenciado no território, desde 2017. Esse percurso da SPLM, que a Sistematização de Experiências –, com base em Jara H. (2006, 2018), buscou recuperar e analisar, se coaduna com a compreensão de que o ponto central da concepção materialista histórica e do método científico de apreendê-la, conforme Frigotto (2017, p. 214), é o de que “para entender o processo histórico real, o ponto de partida não é a política, a ciência, a arte, a religião, a educação, mas como se definem nas relações sociais a produção dos meios de vida imediatos”.

A Saboaria emerge a partir de uma necessidade concreta, de sobrevivência, em um momento histórico permeado por interrogações. Conforme Freitas (2009, p. 33), o Trabalho Socialmente Necessário “é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa”. No exercício dessa construção, podemos deparar-nos, de forma concreta, com mediações pedagógicas que nos fa-

voreceram questionamentos e aprendizagens acerca do modo de produção capitalista e as relações sociais, que ele configuram; a relação ser humano-natureza, e suas implicações no processo produtivo; o papel da mulher na comunidade e na sociedade; a relevância da solidariedade de classe, da auto-organização e da autogestão, em processos emancipatórios e contra-hegemônicos, que fertilizam a construção do Poder Popular, a partir do território periférico.

A experiência que temos acumulado corresponde às mulheres trabalhadoras, que carregam em seu bojo muitas potencialidades de desdobramentos, como a perspectiva de uma militância, desvinculada da lógica patriarcal e alinhavada em um método que considere o feminismo popular, classista em diálogo com outros feminismos subalternos. Caminhos que se mostram como possibilidades de interlocuções futuras, a partir dos acúmulos que a presente experiência nos traz.

O saber produzido no processo de trabalho, seja no cotidiano da Saboaria, ou nas outras dimensões que a ação militante alcança, demanda a validação do coletivo, nos contornos da experiência relatada e analisada na tese. Saberes feitos da/na experiência e a partir da necessidade que emerge no concreto e no cotidiano.

Concordamos com Fischer; Cordeiro e Tiriba (2022, p. 202), sobre, se de uma forma diversa, o saber cientificamente feito, tenha sido produzido, a partir de critérios e procedimentos metodológicos definidos e compartilhados por uma comunidade de pesquisadores, nas diversas áreas de conhecimento, envolvendo procedimentos como o tratamento e a construção de dados, análises, interpretação, formulações teóricas, esforço este que pressupõe sua validação, em âmbito acadêmico.

A experiência aqui retratada, como outras experiências que se dão no campo da Educação Popular e das metodologias participativas, forjada na práxis em mo-

vimento, em uma dada historicidade, busca aproximar “experiência vivida, experiência percebida e conceito” (p. 202).

Neste processo, fertilizado pela práxis, a proposta de construção e organização da tese se deu: como uma fotografia de um processo em movimento, que continua e transcende a própria tese em si.

Neste recorte materializado e sistematizado, a intenção político-pedagógica, o engajamento orgânico, em uma ação militante, e meu compromisso social como investigadora com as classes populares, buscaram contribuir, em algum nível, para o aprimoramento das reflexões/ações em torno da proposta de educação do MTD e posteriormente do coletivo de mulheres da Saboaria.

Reforçamos, portanto, a concepção de Educação inserida em um processo global de produção de existência humana, enquanto prática social emancipatória e determinada materialmente, levando em conta, ainda, o horizonte da superação efetiva do capital, que traz, em seu espectro, o trabalho alienado, explorado e autoritário, com vistas à melhoria efetiva da qualidade de vida das trabalhadoras e trabalhadores.

Referências

ADAMS, Telmo. **Educação e economia (popular) solidária: mediações pedagógicas no trabalho associado da Associação dos Recicladores de Dois Irmãos, 1994-2006.** 350f. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGO, Ademar. **Organização política e política de quadros.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BRANDÃO, Carlos. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: o saber da partilha.** 2. ed. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do movimento**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli S. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2000.

CISNE, Mirla. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 132, maio/ago. 2018.

CRUZ, Antônio. **A diferença da igualdade**: a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do Mercosul. Tese (Doutorado em Economia) – Campinas, SP: Unicamp, Instituto de Economia, 2006.

FISCHER, Maria C. B.; CORDEIRO, Betania; TIRIBA, Lia. **Relações seres humanos/ natureza e saberes do trabalho associado**: premissas político-epistemológicas. *In*: ALVES, A. E. S.; TIRIBA, Lia. Cios da terra: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo. Uberlândia: Editora Navegando, 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JARA H., Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2 ed. Brasília: MMA, 2006.

JARA H., Oscar. **La sistematización de experiencias**: práctica y teoría para otros mundos políticos. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MAURO, Gilmar. A dialética das lutas socialistas: o MST e as novas formas de construção do poder popular na América Latina.

Revista em Pauta, Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, n. 19, 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOVIMENTO DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES POR DIREITOS (MTD). **Estratégia do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos** (MTD), 2018.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Campos, 2001.

PEDRO, Joanne Cristina. **Territórios educativos**: mapeando e decifrando aprendizagens além-muros. Caxias do Sul/RS. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

PEDRO, Joanne Cristina; SILVA, Andréa W. P. **Las margaritas em floração**: recuperação do processo vivido: maio de 2020 a março de 2021. São Paulo: Pimenta C: 25 jan. 2022.

PELOSO, Ranulfo. A retomada do trabalho de base. **Caderno de Formação**, São Paulo: MST, n. 38, mar. 2009.

PICANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia. **Introdução**. In: PICANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia (org.). **Trabalho e educação na era do pós-emprego**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017a.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017b.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular: 2013.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

Joanne Cristina Pedro

Doutora em Educação (2022). Mestra em Educação (2017) pela Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, com bolsa Fapergs e vinculada ao Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Possui especialização em Organização e Gestão de Políticas Sociais pela Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Graduado em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

lattes: <http://lattes.cnpq.br/9742053595217652>

orcid: 0000-0002-9290-0545

E-mail: jcpedro@ucs.br

Nilda Stecanela

Desenvolveu estudos de Pós-Doutorado em Educação, como bolsista Capes, no *Institute of Education/University of London* (2015-2016). É Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008 e 2002). É docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e coeditora da *Revista Conjectura: filosofia e educação*. Coordena o Observatório de Educação da mesma Instituição. É bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa.

orcid: 0000-0001-9946-0848

lattes: <http://lattes.cnpq.br/7861875052634037>

E-mail: nstecanela@gmail.com

Sandro de Castro Pitano

É doutor em Educação (2008) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estágio de pós-doutorado (PNPD/Capes) (2013-2014) e pós-doutorado sênior/CNPq (2016-2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ME/DO) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (ME/DO) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e bolsista CNPq de produtividade em pesquisa.

orcid: 0000-0002-9794-1303

lattes: <http://lattes.cnpq.br/7794168164761449>

E-mail: scpitano@gmail.com

**RESISTÊNCIA EM PUNHO
ESCREVENDO MINHA LIBERDADE:
UMA HISTÓRIA ESCRITA COM SANGUE⁴⁹**

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

*Sou mulher, apenas escute
Não apenas mulher sou,
Sou mulher negra e existo
Com solidão eu resisto
Em uma luta,
luta injusta
Que há muito começou.*

*Eu não pedi para lutar
Sou mulher negra, já disse,
E na tua afronta me ponho em riste
Caso ouse me calar*

*Sou mulher negra, repito
Se tu me calas, EU GRITO
Então não venhas me silenciar*

*Não cale o meu brado
Respeite meu feminino negro
sagrado
Seus ouvidos serão incomodados
E estou pronta para lutar.*

(Maria Eduarda Ribeiro da Silva).

⁴⁹ Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada: “Narrativas de uma mulher educadora/professora negra: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade”, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

PONTO DE PARTIDA: APOSSANDO-SE DA PENA

Por muito tempo, a história que compreende a negritude e as relações étnico-raciais se deu a partir de um olhar eurocentrado. A academia, como reflexo da sociedade, se apresenta de forma a invisibilizar diferentes saberes, a partir de um sistema constituído estruturalmente com o passar dos anos. Frente a isso, dialogar e expor estudos, a partir de um olhar inclusivo e em prol da diversidade, se fez pertinente. Diante disso, o capítulo em sequência visou a abertura de um estudo voltado às escrivências, um estudo em que a pena da história se posiciona nas mãos do que outrora, e ainda hoje, é colocados às margens da sociedade: o negro, a mulher, a mulher negra em suma. Mais, especificamente, a forma como se constituiu a identidade étnica, o saber-se negro; o tornar-se negro aqui é redigido pelo olhar de uma professora, educadora negra, mulher e seu olhar desde a mais tenra idade até a vida adulta, concomitantemente à legislação vigente em cada etapa de sua vida.

Não somente visando o encontro de saberes, mas também o trazer à conversa pesquisadores e pesquisadoras, de igual forma, negros e negras, que compartilham a mesma tessitura acadêmica e “calejamentos” que a vida apresentou, através de uma sociedade estruturalmente embasada no racismo, sexismo e machismo – e demais exclusões do que não soava padrão e aceito.

O capítulo se constitui de doses de evidências dolorosas ao olhar humano, que clama existir e compactua com uma sociedade equânime, mas também com traçar poético como acalanto às pesadas linhas de violências e anulamentos. A poesia se mostra como refúgio refrescante, no mesmo tempo em que nos confronta.

*Tentei encontrar sossego
No esquecimento de minha cor
Mas por onde quer que eu andasse
Não me era visto o interior
Os outros sabiam mais que eu*

*Da negritude que a mim compreende
Não importavam meus esforços
A cor iria sempre na frente
E no currículo silenciado
Na cultura aculturada
Na beleza estigmatizada
Minha tez negra era desonrada
Desonrada no esquecimento
Diferente do qual eu almejava
A cor se tornou resistência
Quebrando uma ciência
Que pela branquitude foi contada
Já não sou objeto de estudo
É minha voz que fala por mim
E ela se manterá pulsante
Ainda que esse extermínio
ultrajante
Demore-se em chegar ao fim.*

(Maria Eduarda Ribeiro da Silva)

Aos 6 anos eu era loira. Pelo menos na minha maneira de ver eu mesma, colocando-me em um universo ao qual eu não pertencia, mas era o único que eu conhecia. Eu era loira, de cabelos dourados, pois, em meus desenhos, a negritude não tinha vez. Em meus desenhos eu era portadora de longas tranças louras, cada uma caindo por um dos ombros. Vestido azul e pele alva. Tal como Alice, eu estava em um país diferente, porém de não maravilhas. O país – falo aqui no sentido figurado da nossa compreensão, como negros, de nós mesmos e aproveito o ensejo para grifar a real substância de que se compõe nosso país – deixa de ser uma maravilha, quando o objetivo da rejeição pela discriminação se faz através da definição dos corpos negros como corpos que ofendem, corpos que não são bem-vistos. A manutenção desse estruturalismo faz com que o negro busque um ideal ao qual não pertence, castrando-lhe sua identidade. A saber, Bento explana:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca bra-

sileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 1).

Em consequência da centralização do branqueamento, percebi, em uma de minhas experiências em escolas privadas – majoritariamente constituídas pela elite branca –, que até as nossas histórias de raiz afro-brasileira eram distorcidas e branqueadas. Uma menina coloria a sereia Lara – personagem indígena do folclore brasileiro – com lápis cor rosa claro. Ao ser questionada sobre, falara que foi assim que aprendera com sua família e que, na televisão, era assim também. Logo, em correção ao equívoco, certifiquei-me de dizer que eu era descendente de indígenas e que sim... Lara era mais escura. Não poderia eu repreender uma criança em sua inocência com grosseria, mas, se fez importante o grifo, afinal essa criança um dia será adulta, e, mesmo que de maneira inconsciente, poderá dar continuidade a um sistema que tem pessoas brancas por padrão e exclui todas as outras.

Mais adiante, em outro momento, me deparei com uma educanda colorindo seu retrato com o lápis “cor de pele”. Sua pele não era da cor do lápis, nem o lápis era *cor de pele*. Percebi ali a raiz da não aceitação de si mesma, afinal não havia referências que denotavam a beleza negra, e o padrão falava alto através das mídias,

de escritos literários até comerciais de televisão e programas de humor. Se, de um lado, havia uma criança que se referenciava como cor padrão para um lápis de cor, do outro lado havia uma criança que fazia uso dessa referência, assim como eu em minha infância.

No ano de 2018, tive a honra de finalizar meu Trabalho de Conclusão de Curso sob a orientação de uma professora que havia sido diretora de minha antiga escola, em 1997, e que hoje me orienta neste projeto de dissertação. Tal trabalho de graduação narra minhas perspectivas e trajetórias como mulher, educadora, professora e graduanda, mulher negra, mulher advinda das comunidades periféricas de Caxias do Sul. E foi somente aos 28 anos que eu pude descobrir, através da narrativa autobiográfica que construí na monografia, as raízes que outrora foram podadas. Raízes estas que, estando cortadas me impediam de florescer, que dirá dar frutos.

Oportunidades de acesso às questões fundamentais, como a própria identidade e historicidade, que a muitos eram ofertadas na mais tenra idade, me foram negadas. Minha história não constava nos livros didáticos, senão como escrava. Para eu encontrar minha própria história foi um emaranhado de busca, pesquisa e suor.

Ao observar os olhares estranhos direcionados a mim, no decorrer da minha vida, tentei relevá-los, atribuindo-os à paranoia, argumento muito utilizado por aqueles que não carregam o estigma da pele. Por anos, a paranoia foi-me direcionada como uma maneira de tentar burlar a minha busca por respostas diante das diferenças sociais, étnicas e de gênero, que me cercavam (SILVA, 2009a, p. 104). É como o ciclo da violência física: a vítima se sente culpada pela culpa alheia. O resultado é ver uma pessoa constantemente sentindo que não pertencente a um lugar, não pertencente a si mesma, não pertencente à sua própria terra, à sua própria história.

Todos esses processos de descoberta, libertação (FREIRE, 1970, p. 32) e inquietude me levaram a en-

volver-me mais com a busca por uma verdade que foi encoberta, junto aos grilhões que prendiam corpos, prendiam ideias. Logo notei que os corpos foram libertos, mas que as ideias continuavam presas, presas dentro de corpos encurvados, que ainda não se sentem iguais, mas inferiores aos que descendem do que antes era o senhorio branco.

Após a conclusão de meu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, em 2018, pesquisei sobre mulheres que carregavam os mesmos sentimentos que o meu. Elas existem, existiram e podem vir a existir, de acordo com a sociedade excludente em que vivo. Nessa percepção relacionada a essas mulheres, inclinei-me a percorrer caminhos para encontrar aquelas que denunciavam, por meio de suas escritas, esse processo discriminatório e de solidão no educar, no profissional, no aprender e em suas essências. Senti, ao buscar, que o caminho era intenso e, ao mesmo tempo, solitário, pois, mesmo que possamos existir, estamos desconectadas pelo vasto território que nos distancia.

E eu, por estar na Região Sul, encontro-me nessa desvantagem, identificada pelos tópicos percorridos no rastreamento da pesquisa que envolve mulheres educadoras/professoras negras, estudo realizado no primeiro semestre do curso do mestrado, submetido ao GT 21 de Educação e Relações Étnico-Raciais Anped Sul, edição 2020/2021, obtendo aprovação para comunicação oral e para integrar os Anais do evento, o qual será descrito no *Capítulo 2: Páginas arrancadas, viveres silenciados*.

A saber, nasci na cidade de Caxias do Sul, cidade que carrega em seu seio um orgulho da branquitude projetada para estar no topo hierárquico (visto que os negros, agora libertos, não seriam contratados para exercer uma função gratificada). Nessa cidade, a exclusão de pessoas como eu é cotidiana, afinal, o sistema precisa estar em manutenção – de acordo com a branquitude – para que haja essa dificuldade de acesso para pessoas negras, e de maneira ainda mais intensa para mulheres negras.

Caxias do Sul é uma das cidades que compõem o território do Rio Grande do Sul, estado visto como o mais racista do Brasil, e Caxias do Sul carrega essa identidade excludente. Tal processo é identificado e compreendido mais facilmente pela forte política de branqueamento, que se deu a partir da década de 30, do século XX, sob o pensamento integralista que se concentrou na Região do Sul, através da Ação Integralista Brasileira (AIB). Como expõe Brandalise:

O processo de organização oficial da Ação Integralista na área de imigração italiana efetuou-se a partir da principal cidade da região – Caxias do Sul, propagando-se rapidamente pela zona rural. Essa área concentrou o maior número de adeptos no estado e foi a base do movimento político de oposição por excelência devido, entre outras coisas, à ausência de outro partido oposicionista com representatividade. A grande expansão do integralismo entre os pequenos produtores rurais dependeu não somente de uma atitude centrípeta maior em relação à cultura originária italiana, mas também da influência decisiva do clero católico, em particular da Congregação dos Capuchinhos (BRANDALISE, 2011, p. 25).

O integralismo deixou suas marcas de maneira tão forte que, nessa intensa pesquisa, ouvi conselhos excludentes, disfarçados como bom grado: você poderia ir para a Bahia, afinal, é lá que tem pessoas como você. Ou seja, arrancam minha raiz de minha terra e me negam o direito de ser. Anulam meus passos e meu acesso a informações que possam me trazer criticidade. E tentam “enviar o problema” para longe, de modo a não precisar lidar com a problemática que trago à tona. Diante disso, eu resisto e falo: minha pesquisa é aqui, pois a lacuna está aqui.

Não me vejo nos espaços, mas minha resistência se dá pelo saber de que outros virão para a academia, e

que, rompendo os espaços elitizados, a pesquisa pode, em seus conhecimentos acumulados e comprimidos em sala de aula, derrubar muros e invadir as bases – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, lugares nos quais atuei. De nada me valeria sair das salas de aula como professora, para adentrar um mestrado, se tal conhecimento não fosse revertido àqueles que me inspiraram a estar aqui, ou seja, meus ex-educandos que, mesmo tendo uma professora negra, sentiram as marcas do preconceito. Não quero ser a primeira, ou única, ou uma das poucas. Tenho por objetivo a libertação dos grilhões sociais, por meio de uma luta que não se prende apenas a centros universitários.

Pois bem, o conselho foi seguido. Diante das circunstâncias pandêmicas e à conversão de eventos presenciais em eventos remotos, fui à Bahia. Fui à Bahia, ao Amazonas, ao Amapá, ao Maranhão, dentre tantos outros lugares, para sanar a minha sede e fome de peças que faltavam e foram ocultadas em minha história. Em tais lugares, busquei meus pares e referências tão raras em minha região. A partir da leitura que fiz em tantos eventos, pude entender as lacunas existentes no País, e de maneira mais afunilada e analítica, na região serrana do Sul.

E, apresentando tais pontos pelos quais percorri, socialmente se faz necessária esta mudança do atual cenário brasileiro, mais categoricamente em Caxias do Sul, sendo este o recorte de minha pesquisa. Há uma negação do problema que subsiste, o racismo estrutural que deturpa e desmoraliza mulheres negras, educadoras, pesquisadoras e pessoas advindas de realidades tais como a da qual sou oriunda, e também crianças com situações semelhantes à minha infância de negritude.

Bento (2002) explana que essa negação se dá pelo objetivo de eximir a branquitude da culpa, pois, a partir do momento em que se assume um racismo, se questiona o culpado. A branquitude credita essa culpa à escravidão, mas se exime da culpa de seus antepassados

nesse processo escravocrata que tem consequências até os dias de hoje:

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., etc. (BENTO, 2002, p. 3).

Muito ouço: “não temos culpa pelos nossos antepassados”. Mas, ainda que sem culpa, desfrutam daquilo que, para nós, negros e negras, é consequência, afinal não abriram mão de tudo que nossos ancestrais construíram em 400 anos e não nos darão por herança. Ao contrário, quem se beneficia do que outrora fora produzido é a branquitude. Nesse ponto, em concordância, Silva (2007) já pontuava sobre como os organismos sociais, em sua organização, perpetuam um sistema de exclusão e discriminação com base nas etnias:

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão

de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos (SILVA, 2007, p. 3).

Frente ao contexto exposto por Silva (2007), e tendo como objeto de pesquisa as identidades docentes e a negritude, agreguei também o recorte de gênero, pois falei da mulher e educadora negra. Frente a isso, produzi uma narrativa autobiográfica, entrelaçando meus percursos como docente, mulher e negra, e, a partir disso, teci conexões e aproximações com outras narrativas no processo de construção e percepção da identidade negra e do seu protagonismo na docência e na sociedade. Sob a égide deste objetivo, busquei explicitar o clamor e a urgência por uma educação transformadora que refletisse aquém dos espaços acadêmicos e que fosse relevante e produzisse muitos ecos, rumo a uma educação antirracista.

Deste modo, entendi que explorar minha percepção, diante da invisibilidade em relação ao gênero, à classe social e etnia se fez urgente, de forma a provocar reflexão na ciência e o perigo de uma história contada apenas pelo viés eurocêntrico. Com olhar analítico frente à historicidade, questioneei também as estruturas curriculares apresentadas em diferentes níveis de ensino, visto que a existência de uma normatividade, que orienta a valorização da cultura afro se faz presente, porém não é executada.

Busquei, por meio desta escrita, referenciar estatísticas que comprovam a negação do acesso ao negro, para que este seja mantido preso aos grilhões do não saber, preso e cristalizado em espaços onde não lhe sejam propiciados momentos, estratégias e movimentos para sua ascensão social e o resgate de sua identidade. Esforça-se para que o negro siga preso em uma necropolítica (MBEMBE, 2016) instaurada desde a colonização, visando o extermínio de corpos negros. E, a partir dessa ótica, busquei referências científicas e as conectei com minhas vivências e relatos autobiográficos, de forma

que fosse percebida e explanada a configuração de um discurso meritocrático produzido em bases desiguais de condições.

Com a definição do objeto de pesquisa, a necessidade de construir os itinerários investigativos da pesquisa, considerando minhas narrativas autobiográficas, se tornou importante. Assim, ocupei-me em fazer emergir os fatores que envolveram a constituição identitária da mulher negra, professora e educadora, no que diz respeito à criticidade e à percepção dos paradigmas sociais, étnico-culturais e de gênero, que se fazem cruciais para uma sociedade que caracteriza e descaracteriza comunidades e culturas, meios para manter o *status quo*.

O objeto de estudo escolhido por mim compreendeu, em sua delimitação, a transição de um pensamento de oprimido⁵⁰ para a busca, através da educação de maneira gradativa, pela liberdade. Tal percurso foi se formando através da autopercepção, enquanto mulher advinda de comunidades periféricas, negra e educadora diante das desigualdades dissonantes na sociedade, que se refletem no gênero, na classe social e nos aspectos étnico-culturais. Em paralelo a isso, minhas vivências se tornaram o fio condutor para o debate, em relação aos acontecimentos histórico-sociais, trazendo relação com outras narrativas que destacam o racismo estrutural, institucional e do cotidiano, cravejados no seio da sociedade.

Deste modo, formulei a seguinte pergunta para orientar meus trânsitos pelo objeto de pesquisa apresentado: Quais fatores e percursos das minhas narrativas autobiográficas contribuíram para a constituição da minha identidade como mulher e educadora negra, e de que maneira isso potencializa a minha criticidade, em relação às demandas sociais, de gênero e étnico-culturais, com as quais me envolvo por meio da educação?

⁵⁰ Referência às leituras de *Pedagogia do oprimido*, publicado em 1970, no qual Freire aborda a relação opressor-oprimido.

CONCLUSÃO A PARTIR DE QUEM SE REFEZ

*Há uma criança à frente
Ela chora de desespero
Clamando por seu enterro
Na insuportável exclusão*

*Exclusão essa, invisível
O ambiente é passivo
Não há compaixão*

*Nunca vista como gente
Se afasta, fica sozinha
No cantinho da sala se aninha
Se entregando à solidão*

*A professora não vê
Os colegas já não amigos,
Incentivados a serem perigo
A ela dizem não.*

*Não ao ser, Não ao falar
Não ao viver, Não ao amar
Não ao pertencer, Não ao criar
Não ao negro ser, aculturar*

*Ora, essa criança sou eu
No rosto de muitos estudantes
Nos corpos de mulheres suplicantes
Por um espaço para estar*

*Mas não tenha medo criança
Ainda há esperança
A cada mulher negra que levanta
Para um giz empunhar*

*E no empunhar desse giz, sua
história
É resgatada à memória
E tua vida, em vitória
Na lousa da tua pequena vida
Tu podes, então, a liberdade
desenhar.*

(Maria Eduarda Ribeiro da Silva)

Em final de escrita concluo – ainda que inacabado diante do meu constante refazer-me – que o capítulo aqui exposto trouxe à tona e à luz *o ser negra*, o encontrar-se. A partir da historicidade, o estudo oportunizou olhar para dentro, de forma a convidar a todos que se sentem não vistos, invisibilizados na sociedade. Se, aos 6 anos eu era loira, hoje reconstruo o espelho que na infância foi quebrado.

No redigir o presente texto e a duros golpes de lembrança, fui reconstruindo minha identidade, no revistar de memórias e na reorganização da mesma, frente às descobertas no que tange a pesquisas e veracidades escondidas, em detrimento do pacto da branquitude. Percorri espaços de saberes para que tais evidências se comprovassem, a saber: o desmonte da meritocracia e o esfacelamento da mesma em bases desiguais.

Questionei o não pertencimento da mulher negra na sociedade, ainda que esta seja a base da mão de obra que movimenta a História, a economia e demais áreas inerentes ao desenvolvimento do nosso País. Questiono e trago à reflexão as pautas de educação e relações étnico-raciais nas periferias, onde, majoritariamente, se encontram crianças negras e, ainda assim, elas não se veem nos espaços, no currículo, na organização e, em tempos de festividades, são agredidas com temáticas que ferem sua historicidade... em um jogo de apagamento da memória e negação do pertencimento cultural, anulação do pertencimento a si.

Escrevo para que outros sonhem, escrevo para que outros existam, escrevo para que mais bolhas sociais possam se romper e ser denunciadas. Escrevo, pois, para que os corpos negros não sejam alvos, quando sua tez não for alva. Escrevo para que mulheres negras não sejam a máxima em estatísticas de feminicídios, estupro e demais violências que lhes são dirigidas como algo naturalizado. Escrevo para que tais termos já não sejam veiculados, por um ideal de já não existirem. Es-

crevo como corrente, para que outros eles se conectem aqui e se fortifiquem em saberes.

Grifo neste fim, que escrevo para que outros possam se ver nas janelas do mundo nas quais não me vi; escrevo agora, para que as paredes da academia se rompam e possam se importar com as bases. Escrevo para que eu possa existir... E outros também.

Referências

32ª BIENAL. **Grada Kilomba**. 2018. Disponível em: <http://www.32bienal.org.br/pt/itinerancia/o/3361>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Laís Burgemeister; MARQUES, Kathielle de Aguiar. Movimentos dos direitos civis e a Influência da mulher negra nos Estados Unidos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 8., Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2017.

ALVES, Gislene de Araújo. **Narrativas de si**: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: IFRN, 2015.

ANPED. **Breve histórico do grupo de trabalho (GT) 21 Educação e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no BRASIL. *In*: CARONE, Iray; SILVA, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BÍBLIA. **Bíblia online**. Mateus, cap. 22, vers. 39. Disponível em: <http://www.bibliaonline.com.br>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRANDALISE, Carla. Camisas-verdes: o integralismo no Sul do Brasil. **Acervo**, v. 10, n. 2, p. 17-36, 28 dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm#:~:text=L12288&text=LEI%20N%C2%BA%2012.288%2C%20DE%2020%20DE%20JULHO%20DE%202010.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Igualdade,24%20de%20novembro%20de%202003.&text=Art. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL ESCOLA. **Conceição Evaristo**. 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/conceicao-evaristo.htm>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRITO, Antônio José Guimarães. **Direito e barbárie no (I) mundo moderno**: a questão do outro na civilização. [S. l.]: UFGD, 2013.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. 2013. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2013.

CAREGNATO, Lucas. Presença e contribuição dos afro-descendentes no município de Caxias do Sul – 1875 a 1950. **Métis: História & Cultura**, v. 9, n. 17, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, n. 42 e 43, p. 303-340, jan./jul. 2003.

CAXIAS DO SUL. **Resolução CME n. 21, de 3 de maio de 2011**. Estabelece normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/04/f6f40523-c4da-4fd1-b719-33181e0df25f.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989). *In:*

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED GT21 – AFRO-BRASILEIROS E EDUCAÇÃO, 30., Belém. **Anais** [...]. Belém: Anped, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. [S. l.]: Pallas, 2006.

FERNANDEZ, Atahualpa; FERNANDEZ, Athus. **Meritocracia e desigualdade**. 2015. Disponível em: <http://www.anpt.org.br/images/olds/arquivos/anpt2123409608978.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

FERRARI, Mariana. **O que é necropolítica, e como se aplica à segurança pública no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GELEDÉS. **A História da escravidão negra no Brasil**. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GELEDÉS. **E não sou uma mulher?** Sojourner Truth. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 5 maio 2021.

GIRON, Loraine Slomp, **Presença africana na Serra gaúcha**: subsídios. Porto Alegre: Letra e Vida, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2012-2019. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 5 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Agência de Notícias do IBGE. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 26 set. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Trad. de Jess Oliveira. Lisboa: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, 2016.

MUNIZ, Adriana Werneck Russo; BASTOS, Karine Oliveira; AMADO, Luiz Antônio Saléh. A escrita como artesanato: a experiência do escrever(-se). **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 3, p. 894-913, 2020.

OLIVEIRA, V. M. de; SATRIANO, C. R. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386.

PAULA, Marise Vicente de. De escrava à empregada doméstica: o fenômeno da (in)visibilidade das mulheres. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 155-164, ago. / dez. 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Dossiê, Educ. Rev.**, v. 27, n. 1, abr. 2011.

PEDRADA, Dulcinea Benedicto. Mulheres negras: professoras, sim... Tias, por que não? Ensaio de um processo para além da “desinvisibilização de existências”. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT21 – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 35., Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Anped, 2012.

PEREIRA, Juliana Martins; MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

PORFÍRIO, Francisco. **Alteridade**. 2021. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm>. Acesso em: 5 abr. 2021.

PRATA, Ana Carolina Aires Cerqueira. **Diferenças salariais por raça no Brasil: análises contrafactuais nos anos de 1996 e 2006**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia do Setor Público) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RATTS, Alecsandro J. P. Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SÓCIAIS, 27., Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu, Minas Gerais, 2003.

RAÍZES. Direção: Bruce Beresford, Mario Van Peebles, Phillip Noyce, Thomas Carter: Estados Unidos, The History Channel, 2016. *Dailymotion*.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Mulheres negras e professoras no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT21 – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 35., Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Anped, 2012.

REMENCHE, M. de L. R.; SIPPEL, J. A escrituragem de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 36-51, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

RIBEIRO, Matilde. Relações raciais nas pesquisas e nos processos sociais: em busca de visibilidade para as mulheres negras. *In*: VENTURI, Gustavo *et al.* (org.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

ROSE, Jacob Sam-La. **Poetry**. [S.l.]: Sable, the literature Magazine for Writers, 2002.

SCHUSSLER, Dolores. Professora negra numa comunidade: superando barreiras na conquista **de um** espaço. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT21 – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 25., Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Anped, 2001.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Pra inglês ver, confira a origem das principais expressões populares brasileiras**. 2016. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pr-ingles-ver-confira-a-origem-das-principais-expressoes-populares-brasileiras/> Acesso em: 26 set. 2021.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009a.

SILVA, Claudilene Maria da. Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT21 – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 34., Recife. **Anais [...]**. Recife: Anped, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações **étnico-raciais** no Brasil **étnico-raciais** no Brasil **étnico-raciais** no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, 2015.

SILVA, Wilson Matos da. **Nós, os índios, não somos bugres!** 2009. Disponível em:

<https://www.indios.org.br/pt/Not%C3%ADcias?id=63534>.
Acesso em: 5 abr. 2020.

SMITH, Andrea. A violência sexual como uma ferramenta de genocídio. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 195-230, jan./jun. 2014.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO Paula Sandrine. Escrevivências como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social, **Rev. Psicol. Polít.**, v.17, n. 39, maio/ago. 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. [S. l.]: Graal, 1983.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

Nilda Stecanela

Desenvolveu estudos de Pós-Doutorado em Educação, como bolsista Capes, no *Institute of Education/University of London* (2015-2016). Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008 e 2002). Docente no corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e coeditora da *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*. Coordena o Observatório de Educação da mesma Instituição. É bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa.

orcid: 0000-0001-9946-0848

lattes: <http://lattes.cnpq.br/7861875052634037>

E-mail: nstecanela@gmail.com

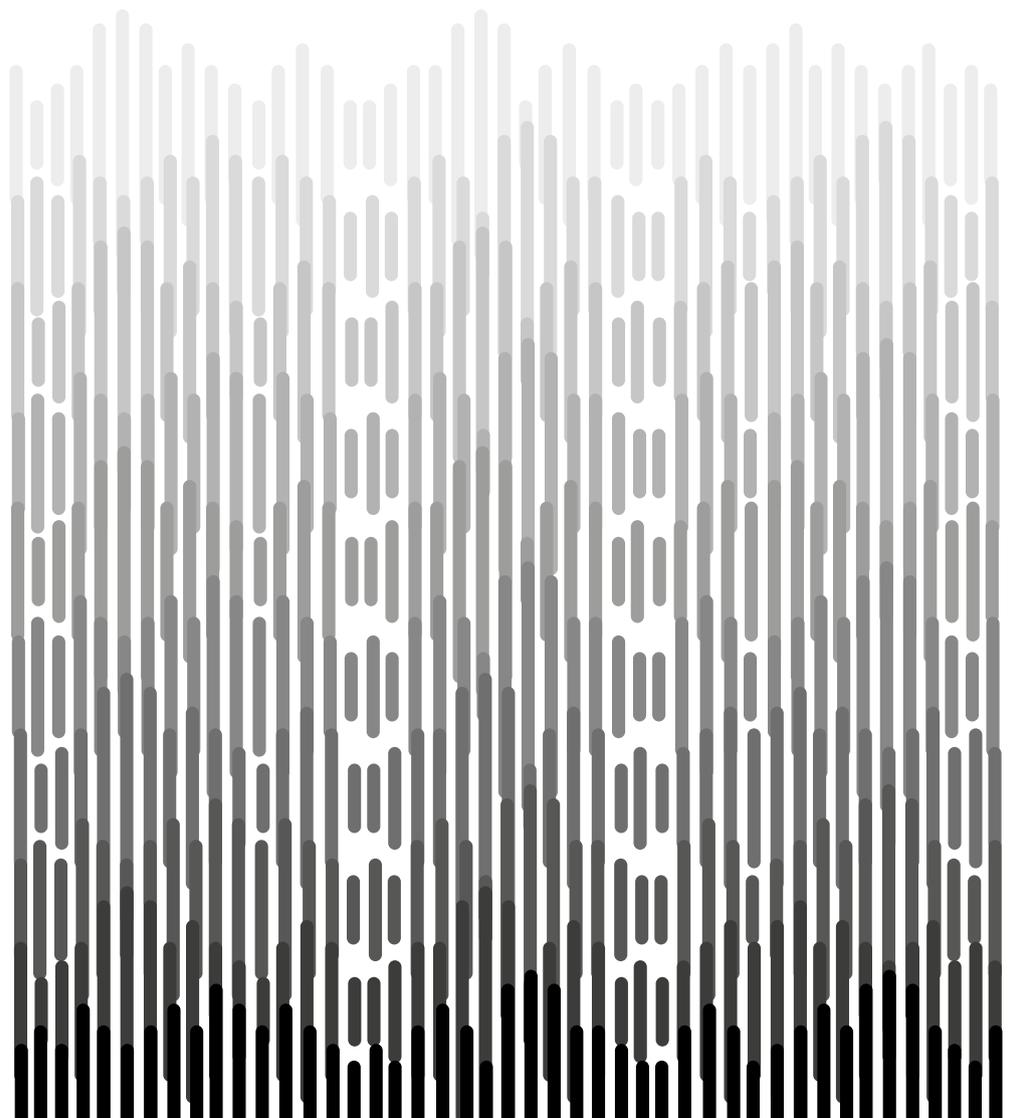
Maria Eduarda Ribeiro da Silva

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Direito Educacional e Gestão Escolar pela Faculdade Futura. Pedagoga pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e acadêmica de Letras – Inglês e Português pela Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul. Pesquisadora e palestrante sob a égide

de Educação e Relações Étnico-Raciais. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Farroupilha.

<http://lattes.cnpq.br/3712457323979589>

E-mail: mersilva@ucs.br



ETNOMATEMÁTICA E SABERES POPULARES: INSPIRAÇÕES PARA A CRIAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA BÁSICA⁵¹

*Schayla Letyelle Costa Pissetti
Eliana Maria do Sacramento Soares*

Este capítulo se refere a uma pesquisa que tomou como objeto de estudo saberes matemáticos construídos por sujeitos que experienciam situações cotidianas. Sendo assim, a pesquisa tomou os percursos desses sujeitos como ponto de partida para criar práticas para o ensino da matemática básica.

Começamos destacando que, em uma perspectiva histórica, observamos a construção das ideias matemáticas surgindo, em grande parte das vezes, a partir de situações relacionadas ao cotidiano. Por exemplo, segundo Heródoto, a geometria teve seus primórdios no antigo Egito, a partir da necessidade de realizar medições relacionadas ao tamanho de terrenos, visto que mudavam a cada cheia do Nilo. Essa necessidade fez surgir diferentes estratégias de medições, que, posteriormente, evoluíram para registros sistematizados.

Além disso, outras situações surgiram e demandaram novas ideias matemáticas, como a questão das medições dos terrenos, que nem sempre cabiam no inteiro do objeto utilizado para efetuar as medidas, dando origem aos conceitos de frações e valores decimais.

O processo de sistematizar e de registrar de maneira organizada as ideias, que iam surgindo tendo como base situações do cotidiano, foi dando origem aos conceitos da geometria e também de outras áreas da matemática.

⁵¹ Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Ecos e ressonâncias de movimentos cartográficos em cotidianos profissionais: a etnomatemática inspirando práticas educativas para o ensino da matemática”, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

ca. Essa perspectiva histórica de entender a origem dos conceitos e ideias matemáticas, enfatizando situações cotidianas e de cunho social, tem relação com o conceito de etnomatemática.

Em contrapartida, a prática do ensino da matemática, em geral, está comumente embasada em informações sobre resultados formalizados, definições, procedimentos de cálculos, regras e fórmulas, muitas vezes desvinculadas dos significados dos conceitos que originam a aplicação das práticas propostas, dando ênfase às estruturas prontas e formalizadas, criando uma dicotomia entre o modo que se aprende e como se ensina.

Nesse contexto, o aluno, por sua vez, muitas vezes, aprende a manipular símbolos, fazer cálculos e executar algoritmos, por diversas vezes sem refletir sobre esses procedimentos e, tampouco, sobre como os conceitos podem estar relacionados com situações do cotidiano. Essa forma de ensinar, destacando apenas regras e leis já estabelecidas, sem analisar seus fundamentos, não promove o pensamento criativo e intuitivo, nem colabora para o desenvolvimento de aptidões intelectuais. Trata-se de repetir e reproduzir ideias, muitas vezes vazias de significado.

Tendo em vista esse cenário, o foco da pesquisa que originou a tese, na qual esse capítulo está embasado, buscou entender como os estudos em torno da etnomatemática podem ser inspiradores, para que professores de matemática possam refletir sobre seu fazer docente, concebendo práticas e estratégias de aprendizagem, inspirados em conhecimentos que façam parte da vida e do cotidiano dos estudantes.

Para desenvolver a pesquisa, escolhemos o delineamento cartográfico, a fim de mapear territórios de sujeitos com pouca formação escolar e que utilizam conceitos matemáticos, no cotidiano profissional, construídos, empiricamente, através de observações

e experimentações. Nossos principais alicerces teóricos estão embasados em Ubiratan D'Ambrosio, com o conceito de etnomatemática; Paulo Freire, com a aprendizagem contextualizada, de acordo com as vivências dos sujeitos, e Kastrupp *et al.*, para fundamentar o percurso da cartografia.

Entendemos que a etnomatemática tem potencial para inspirar práticas educativas que enfatizem o saber matemático utilizado por grupos específicos de sujeitos, que atuam em seu cotidiano laboral, realizando operações matemáticas de forma empírica, passíveis de serem um ponto de partida ou, ainda, um elo entre o ensino da matemática e as vivências do mundo, de modo a respeitar suas especificidades culturais e sociais.

O delineamento teórico-metodológico

Este estudo baseia-se, especialmente, nas ideias de Ubiratan D'Ambrosio (2009), acerca do ensino da matemática, inspirando em uma pedagogia etnomatemática, e de Paulo Freire (1997), considerando os saberes culturais e populares.

Para D'Ambrosio (2018, p.1), a etnomatemática “é um programa de pesquisa que tem como foco entender como a espécie humana desenvolveu seus meios para sobreviver na sua realidade natural, sociocultural e imaginária, e para transcender, indo além da sobrevivência”. Neste contexto, o autor destaca a etnomatemática como uma ferramenta capaz de oportunizar não só a sobrevivência, mas a melhoria da condição de vida daqueles que a praticam em seus cotidianos.

Nessa perspectiva, D'Ambrosio ainda diz que

a etnomatemática pode ser vista enquanto mediadora entre os processos cognitivo e social, que se desenvolve a partir do que cada sujeito conhece, entende, precisa ou sabe fazer. Partir disso não significa limitar-se a isso, mas ter um ponto de partida

para introduzir ou conduzir novas ideias. É isso que fará a matemática ter SENTIDO para aquele que a vivencia (Palavras do professor Ubiratan, por vídeo chamada, 28/10/2020).⁵²

Segundo Knijnik (2003), as raízes da etnomatemática têm suas origens na década de 60, relacionadas aos movimentos de educação popular. No Brasil, tivemos grande influência de educadores como Paulo Freire, cuja premissa educacional estava pautada em uma educação politizada, com foco na construção da cidadania e da participação social dos educandos, desconstruindo a ideia da educação enquanto elemento de neutralidade.

Para Freire, o ensinar precisa considerar a imersão cultural na qual os sujeitos que aprendem estão inseridos. Antes de adentrar com projetos educacionais em alguma comunidade, ele recomenda que esse aspecto precisa ser considerado, de forma que os debates e o contexto aplicado às aulas possam formar seres pensantes, autônomos e críticos. Ao mesmo tempo em que esses projetos possam propiciar um modelo educacional que faça sentido para os estudantes, relacionado às suas experiências e vivências.

Nesse sentido, a matemática pode ser compreendida como um conhecimento cultural, gerado por diferentes povos, e que tem como produto costumes, hábitos, linguagens próprias, estilos, técnicas e modos diferentes de pensar, produzir e reproduzir ideias, corroborando a proposta central da etnomatemática.

Assim, os conhecimentos que são desenvolvidos, cotidianamente, por diferentes sujeitos, tanto em uma perspectiva profissional, quanto pessoal, se fazem de suma importância pela aplicação em seus cotidianos, visto que são aplicados com o intuito de resolver proble-

⁵² Entre os anos de 2019 e 2020, tivemos o prazer de trocar *e-mails* com o professor Ubiratan D'Ambrosio e, no dia 28/10/2020, o entrevistamos através de uma chamada de vídeo, na qual o professor nos trouxe ideias e inspirações para a escrita da tese que originou este trabalho.

mas, desenvolver atividades cotidianas ou profissionais e facilitar processos. Não são apenas componentes curriculares, sem relação com suas experiências.

Esses saberes populares são compostos por conhecimentos, estratégias e experimentos desenvolvidos e vividos por grupos, com afinidades comuns, como famílias, classes profissionais, comunidades e grupos de pessoas com convivência comum. Em muitos casos, esses saberes são levados adiante e transmitidos por gerações ou alastram-se em determinados locais, geralmente sendo reproduzidos e transmitidos de forma oral.

Outra particularidade é que não costumam ser comuns a todas as pessoas ou estarem catalogados em livros, pois seu surgimento está atrelado à viabilização de particularidades desses grupos de sujeitos. Como cita Lopes (1993, p. 18): “Enquanto o senso comum aponta para a universalidade e para a uniformidade, o saber popular aponta para a especificidade e para a diversidade”.

Para compreendermos acerca da construção desses saberes populares e de seus reflexos, utilizamos o método cartográfico enquanto delineamento metodológico. Formulado por Deleuze e Guattari (2011), trata-se de uma metodologia moldada de acordo com as características de cada pesquisa, baseada na experimentação e na necessidade de manter a visão do pesquisador ampla e abrangente, sem preconceitos ou objetivos traçados de antemão.

A cartografia não se baseia em estratégias previamente delimitadas; permite que o pesquisador flexibilize suas estratégias, de acordo com as necessidades com as quais vai se deparar em seus estudos. Ela é de base sistêmica, composta, simultaneamente, por diversos movimentos. Para Passos *et al.*:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas,

nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (2009, p.17).

Nessa perspectiva, utilizamos observações participantes, questionários e entrevistas cartográficas, para entender como o sujeito observado construiu os conceitos etnomatemáticos que aplica em seu cotidiano laboral.

Justificamos nossa escolha pelo delineamento cartográfico baseado, especialmente, no diálogo e na observação, corroborando a ideia de D'Ambrosio acerca das fontes utilizadas no desenvolvimento de atividades etnomatemáticas. Nessa perspectiva, buscamos

[...] fontes materiais, como monumentos e artefatos, escritos e documentos, mas também a fontesorais, preservadas nas memórias e nas práticas. Fatos, datas e nomes dependem de registros, mas também de outras conceituações de tempo e de lugar. O conceito amplo de fontes mostra que é necessário o diálogo com informantes, que são intelectuais, artesãos, profissionais, o povo, membros da chamada sociedade invisível (D'AMBROSIO, 2018, p. 6).

Na cartografia, “a entrevista se configura como uma conversa menos formal, menos montada ou armada, efetivando-se como um passeio que segue múltiplos vetores” (TEDESCO *et al.*, 2013, p. 312). Em outras palavras, nesse delineamento, a entrevista é uma estratégia para acompanhar o sentido dado pelo sujeito entrevistado, acerca de um fenômeno.

A análise seguiu as premissas da cartografia, em um processo de entender e desvelar o que foi narrado pelo sujeito, visto que esse método é diferenciado dos demais, onde há pesquisa e intervenção articuladas. Não existe

um dia para acompanhar os movimentos e outro dia para interpretá-los. Nas palavras de Barros e Barros,

a atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. Por isso, em cartografia não há uma separação entre as fases de coleta e análise; tal atitude sustentando também algum tipo de separação entre o objeto e o sujeito que o conhece (2009, p. 6).

No acompanhamento dos movimentos cartográficos da pesquisa, utilizamos recursos diversos, como conversas, troca de mensagens, estudos direcionados para os indivíduos, cujas narrativas e fazeres foram acompanhados; utilização de recursos digitais, que integraram o ciclo do rastreamento, do toque, do pouso e do reconhecimento, especialmente, no momento em que iniciamos o acompanhamento dos profissionais de forma presencial.

Simultaneamente, a pesquisa foi acontecendo, através de observações participantes, em que acompanhamos diferentes situações, ao mesmo tempo em que as compreendíamos e as interpretávamos, seguindo os fluxos da cartografia.

Os territórios cartografados

Considerando os princípios do delineamento cartográfico apresentado, acompanhamos as narrativas e os fazeres de trabalhadores, que não têm estudo formal, com vistas a compreender como fizeram para aprender, desenvolver e otimizar a resolução de problemas inerentes às suas respectivas profissões, nas quais fazem o uso de recursos matemáticos.

Para observar esses movimentos e acompanhar essas experiências, adentramos em seus campos de trabalho, observamos as atividades que desenvolvem, cotidianamente, e buscamos entender de que forma

chegaram àquelas conclusões, que deduções fizeram e que caminhos tomaram para chegar aos resultados e aos métodos que utilizam hoje.

Escolhemos três profissionais para integrar nosso estudo:⁵³ Lindomar, um profissional da indústria madeireira; Odília, que é costureira há mais de cinquenta anos, e o José, que também fez parte da indústria madeireira, hoje está aposentado e atua na confecção de móveis de madeira.

Lindomar, ao relatar sua história de vida, nos contou que a necessidade, no trabalho o fez aprender, empiricamente, a realizar as atividades que exerce ainda hoje. Além disso, ao retomar os estudos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), era considerado destaque na área do conhecimento de matemática.

Hoje, é o encarregado com maior responsabilidade dentro do setor onde atua, tendo evoluído desde o seu ingresso na empresa, sendo, constantemente, incentivado para continuar estudando. Em suas atividades, desenvolve, diariamente, situações relacionadas à estimativa de valores, conversões de unidades de medida, cálculo de área, volume, capacidade, cálculos financeiros, dentre outras.

Odília, costureira de longa data, nos relatou que a costura era um passatempo em dias de chuva em sua infância, pois em dias de tempo firme ela auxiliava sua família em atividades de plantio e colheita. Foi através da costura que ela pode ter bonecas em sua infância, visto que ela mesma as confeccionava. Depois de confeccionar bonecas, começou a fazer roupinhas para as mesmas, e, em pouco tempo, a costura evoluiu para roupas dos familiares.

Ao ser indagada sobre como aprendeu a costurar, relatou que aprendeu tudo o que sabe de maneira autodidata, testando, experimentando e criando novas

⁵³ Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer n. 5.069.461, de 28/10/2021.

alternativas, de modo a facilitar os processos que realiza. Em suas atividades, desenvolve situações relacionadas a medições precisas, diferentes formatos de peças, lucro e rentabilidade, referentes a diversas variáveis, como tempo investido, dificuldade para a confecção da peça, aproveitamento de produtos e inflação.

José, o terceiro sujeito cujos fazeres foram acompanhados por nós, nos relatou que trabalhar na indústria madeireira foi um serviço passado entre as gerações, e que aprendeu a desenvolver o ofício com seu pai e seu avô. Ao desenvolver atividades na madeireira, fez uso da matemática empírica, em suas atividades profissionais por muitos anos, inclusive criando métodos próprios, para efetuar cálculos baseados em estimativas. O trabalho na madeireira também serviu como alicerce para que pudesse, posteriormente, trabalhar com a marcenaria.

José nos contou que se aposentou muito cedo, devido a um problema de saúde, e passou a ficar com muito tempo ocioso. Diante disso, começou a assistir vídeos, na internet, para confeccionar pequenos móveis para sua família. Essa atividade, que surgiu como passatempo, evoluiu, e, hoje, ele confecciona móveis de madeira sob encomenda. José criou algumas de suas próprias máquinas e adaptou outras, de modo a poder realizar as atividades de marcenaria, sem danos à sua saúde. Ao desenvolver suas atividades, trabalha com cálculos e medições precisas, ângulos, áreas, diferentes formatos, cálculos de despesa e rentabilidade, dentre outros.

Ao acompanharmos suas atividades, compreendemos que esses profissionais fazem o uso de diferentes linguagens que abordam um mesmo conceito, e utilizam de diferentes estratégias matemáticas para lidar com situações do cotidiano laboral. Esses conhecimentos se construíram de formas distintas: no momento da necessidade, na prática e sendo transmitidos através de gerações.

Resultados e recomendações

Os territórios cartografados mostram que Lindomar, Odília e José percorrem diferentes caminhos, mas com intersecções e conexões entre suas narrativas. “Fazer a cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

Nos movimentos de sua história, percebemos o fato de não visualizarem a matemática estritamente como uma disciplina escolar, uma vez que seus contatos com a escola foram ínfimos, mediante a magnitude do desenvolvimento de ideias e conceitos matemáticos em suas atividades profissionais. Em diversos momentos, inclusive, esses sujeitos nem percebiam que estavam desenvolvendo conceitos e ideias relacionadas à matemática, visto que tudo isso está tão imbricado em suas atividades profissionais, que é difícil que enxerguem de forma isolada. Algumas situações foram relatadas por eles como simples estratégias, para resolver problemas inerentes às suas atividades. Entretanto, com o nosso olhar, pudemos enxergar quanto conhecimento matemático, havia sido construído, durante esses movimentos.

No decorrer de suas vivências, a etnomatemática foi o instrumento que nos levou a dar sentido para as ações tomadas pelos indivíduos, cujas narrativas e fazeres foram acompanhados. Assim, visualizamos que a matemática é uma ciência formal e sistematizada, mas seu entendimento e o sentido atribuído pelo olhar de cada sujeito também podem levá-la a embasar um conjunto de habilidades práticas necessárias à sobrevivência.

A experiência com esses sujeitos nos mostrou que o conhecimento popular não depende do conhecimento formalizado, mas podem ser levados em consideração ao propor práticas de aprendizagem de matemática, em

uma situação escolar, visto que, em diversas situações, estão relacionadas apenas ao formalismo da sua linguagem, sem levar em conta os aspectos socioculturais desse conhecimento. Dessa maneira, possibilitamos, enquanto profissionais da educação, ao aluno compreender a matemática além do currículo escolar, muito além de reproduções desconexas com a realidade que os cerca. Como cita D'Ambrosio (2009), a ideia de trabalhar na perspectiva da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, passando por situações reais, no tempo presente.

Vale salientar que não elencamos a etnomatemática enquanto autossuficiente. O convite é para que os leitores deste trabalho possam repensar ou reconsiderar as práticas matemáticas escolarizadas, em uma perspectiva social, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e conscientes.

Na sequência, destacamos as principais ideias que surgiram nas investigações e reflexões preliminares deste estudo, as quais acreditamos serem pistas essenciais para que o ensino da matemática tenha, de fato, sentido. A ideia de elencar essas ideias como pistas tem o mesmo intuito das pistas cartográficas: mostrar caminhos em vez de criar um algoritmo.

Apesar de trazer ideias para o ensino da matemática, este estudo não tem a intenção de ser um manual, mas uma inspiração, com o intuito de fazer pensar e repensar as práticas pedagógicas do modelo de ensino vigente.

Primeira pista: a contextualização

Ao acompanharmos as vivências de Odília, José e Lindomar, percebemos a matemática viva, ou seja, o significado que cada um deles atribuiu para a matemática em sua vida, a partir do que fazia sentido para o cotidiano e para as experiências de cada um deles.

Em contrapartida, no ensino da matemática ainda visualizamos diversos conteúdos apresentados de forma “solta”, despidos de significados, que se reproduzem de forma mecânica e automática, sem reflexão ou análise. Nas palavras de D’Ambrosio:

Os conteúdos na Educação Matemática tradicional são um arranjo engessado de teorias e técnicas desenvolvidas, muitas vezes há centenas de anos, acumuladas em ambientes acadêmicos, em gaiolas epistemológicas e em torres de marfim. Mesmo assim, é possível, no ensino tradicional, organizar as aulas procurando atalhos e novas organizações e aplicações de técnicas e teorias, sobretudo com os amplos recursos oferecidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação (2018, p. 13).

Segundo o autor, apesar de ser um problema, sua solução pode ser bastante simples:

Os professores podem contextualizar os conteúdos através de problemas formulados em termos da vida real, do cotidiano. Lamentavelmente, muitos criam problemas e questões artificiais, descontextualizadas, como mero mecanismo repetitivo para ilustrar teorias (D’AMBROSIO, 2018, p. 13).

Além da questão da alienação de significado, que ainda perpassa muitas abordagens do ensino de matemáticos, o artigo “Pensar o aprender matemática no conversar com o estudante” trouxe outro tópico importante. As autoras Macedo e Laurino (2018, p. 159) deram voz aos estudantes e, após muitos diálogos e convivência, relataram que o maior desejo desses discentes é se sentir parte do processo, ou seja, a questão do pertencimento.

Os alunos em questão propuseram a criação de espaços de diálogo, com o intuito de partilharem ex-

periências e conhecimentos sobre matemática, não ficando restritos às ideias que o professor traz para a sala de aula. “A criação de um ambiente em que eles se sintam pertencentes poderia mudar o emocional deles frente à Matemática”. E complementam:

Espaços que se tornem um lugar no sentido de significação e apropriação de construção coletiva pelas relações que o constituem são encantados quando o estudante se sentir desafiado, autor, protagonista e se for de seu desejo (MACEDO; LAURINO, 2018, p. 159).

A partir dessas reflexões, inferimos que o mesmo problema pode ocasionar várias percepções, em diferentes pessoas. Sua constituição cultural e suas vivências alicerçam suas estruturas cognitivas e suas visões de mundo. A ideia de pensar no contexto não é limitar o sujeito somente às suas experiências atuais, mas situá-lo de seu lugar no mundo e da relevância de suas percepções e de seu conhecimento. Nesse sentido, legitimamos sua bagagem, aquilo que vivem e aquilo que sabem.

Outro importante item a ser destacado é a importância de abordarmos tópicos relacionados à matemática do cotidiano, dada a possibilidade de corroborar o entendimento da matemática escolar, visto que atribui sentido e significado aos conteúdos estudados, criando um elo entre o que já conhecem e o que podem aprender e desenvolver. Somente aquilo que faz sentido à nossa vida nos cativa. Referências muito alienadas às realidades dos sujeitos não os colocam como protagonistas, nos movimentos que compõem a aprendizagem.

Segunda pista: a importância da comunicação fluida entre professor e aluno

Dominar técnicas, conteúdos e teorias não é suficiente, se não soubermos nos comunicar com nossos alunos. Essa foi a segunda grande lição que obtivemos,

ao viver a experiência de adentrar em um espaço que não era comum às nossas vivências, mas que nos fez pertencentes, a partir do momento em que adentramos como cartógrafas.

Para Freire e Shor (2006), deveríamos pressupor o diálogo além de uma mera estratégia, em busca de um resultado, mas como algo intrínseco ao ser humano, primordial para sua existência e seu desenvolvimento:

[...] deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. [...] Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2006, p. 122-123).

Segundo Freire e Shor (2006), o diálogo é o que possibilita a verdadeira reflexão e a crítica de modo compartilhado, e não seria diferente pensarmos nessa postura, em uma visão pedagógica.

Seguindo o pensamento de Freire (1997), podemos pensar na comunicação como um exercício de reciprocidade, em que há interação entre os sujeitos envolvidos.

Para que ela aconteça de fato, eu preciso saber com quem eu me comunico: Quem é esse sujeito? Onde ele está inserido? Quais são seus interesses? De onde ele vem? Para onde está indo? E, a partir dessas indagações, poder desenvolver uma linguagem que atenda ao perfil de quem eu pretendo me comunicar, reconhecendo as peculiaridades das diferentes pessoas.

Como menciona D'Ambrosio:

É necessário escutar, observar, conversar e aprender. **Eu me proponho a ser a “aluna do meu aluno” para poder entendê-lo, escutá-lo, legitimando o fato de ele ser único em suas vivências e em sua visão de mundo.** Assim, tentar enxergar além da minha bagagem, com a percepção do outro como um legítimo outro. (Palavras do professor Ubiratan, em videochamada comigo, 28/10/2020).

Ao pensarmos sobre linguagem e comunicação, também precisamos pensar nas diferentes formas de expressão e linguagem. Acompanhando as histórias dos três sujeitos que inspiraram a escrita deste estudo, percebemos que cada um deles se expressa de maneira própria, pois seus raciocínios se manifestam em linguagens diferentes das usuais, no ensino formal, caracterizada por símbolos e notações.

Assim, acreditamos que é de suma importância que não fiquemos atrelados ao formalismo da linguagem, durante o processo de ensino e aprendizagem, pois, nesse contexto, aquilo que se diz é mais importante do que a forma como foi dita. Ao entender isso, os professores poderão tomar o saber prévio e cultural de seus alunos e os exemplos, nos quais ela aparece de forma contextualizada, como ponto de partida para criar situações de ensino para a aprendizagem da matemática formal.

Terceira pista: a proposta da alfabetização e da enculturação científica

Acompanhando as experiências vividas com os três sujeitos participantes da pesquisa, trazemos a questão da importância do letramento científico, ou alfabetização científica, nas escolas, que trata da compreensão do conceito de alfabetização, associada à ideia da capacidade de compreender e interpretar a ciência e a tecnologia, no cotidiano que nos cerca.

A ideia da alfabetização científica destacada aqui inicia com as ideias mencionadas por Freire:

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (1980, p. 111).

Freire (1980) destaca, ainda, que o processo de alfabetização culmina na capacidade de cada indivíduo de escrever e reescrever suas percepções de mundo, de forma crítica e consciente, ou seja, de não se limitar à escrita e à leitura das palavras, sem atribuir um significado a elas e às estruturas que elas compõem.

Assim, a alfabetização científica seria a junção da ideia da alfabetização com a perspectiva da ciência, em que o indivíduo passa a ler, interpretar e formar sua opinião acerca da linguagem construída, para explicar o nosso mundo e a dinamicidade que o compõe. Quando visualizamos um sujeito que não teve estudo formal praticando, construindo, ressignificando conceitos e conteúdos que, comumente, veria na escola, mas que aprendeu a partir de suas experiências, inferimos que esse aluno está cientificamente alfabetizado, pois acaba por entender o funcionamento do seu entorno.

Além da ideia da alfabetização científica, um sub-termo, oriundo desse conceito e tão importante quanto o termo original, é a proposta da enculturação científica. Nas palavras de Chernicharo,

[...] enculturação tem sua origem na antropologia, e nessa esfera significa um processo educativo no qual os indivíduos apreendem os elementos de uma cultura, quer informal, quer formalmente. Este processo acontece de um modo contínuo, seja consciente ou inconscientemente, pois se processa essencialmente pela reprodução e pelo envolvimento com grupos espontâneos. Extrapolando essa definição para a educação científica, o processo de enculturação científica seria a aquisição dos elementos da cultura científica através do contato com algumas de suas práticas e formas de expressão (2010, p. 26).

Segundo a autora, o processo acima destacado extrapola os conceitos escolares da ciência, integrando-se à cultura de cada local. A ciência se faz tão presente neste processo quanto a cultura, e ambos os termos convergem com o mesmo propósito, o de uma aprendizagem pertinente e contextualizada. Assim, a enculturação científica parte do pressuposto de que

[...] o ensino das ciências pode e deve promover condições para que os alunos, além da cultura religiosa, social e histórica que carregam consigo, possam também fazer parte de uma cultura em que as noções, idéias e conceitos científicos são parte de seu corpus. Deste modo, seriam capazes de participar das discussões desta cultura, obtendo informações e fazendo-se comunicar (SASSERON; CARVALHO, 2011, s/p.).

Dessa forma, além de valorizarmos as experiências e a bagagem social que cada sujeito carrega consigo, propiciamos que cada aluno também possa interferir

nas dinâmicas sociais, levando sua experiência e aprendendo com as relações através dos acoplamentos sociais, convergindo com as ideias já mencionadas da cultura na educação de Freire e, também, com a proposta da etnomatemática de D'Ambrosio.

Quarta pista: autonomia e protagonismo

Se as histórias dos três sujeitos acompanhados para a construção deste trabalho fossem desenhadas como um rizoma, certamente um de seus encontros seria na raiz da autonomia. Para Martins (2002, p. 224), “autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio”.

Ainda segundo a autora, “o tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social, e, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política, no que tange à descentralização e desconcentração do poder”.

Nesse sentido, nos três casos acompanhados, os sujeitos agiram de forma autônoma, desenvolveram seu trabalho, a partir da bagagem cultural, social e educacional que já carregavam consigo, ampliando essas ideias, através de um viés sociocultural. Até as instruções que tiveram, seja de outras pessoas, de vídeos ou através de registros, só aconteceram porque **eles procuraram**. Os sujeitos **buscaram** suas fontes de aprendizagem, foram protagonistas de sua história.

Com estas observações, não podemos deixar passar despercebido o fato de que conceitos distintos foram construídos de forma experimental, observacional e autodidata por três diferentes sujeitos, em áreas de atuação também distintas e épocas diferentes. Independentemente do contexto, todos desenvolveram estratégias etnomatemáticas indispensáveis para a atuação profissional. Não foi um fato isolado.

Pensando nessas ideias, em uma perspectiva educacional, qual o papel da escola na construção de uma

identidade autônoma? Como instigar meu aluno a ser protagonista de sua aprendizagem, e não mero coadjuvante? Para Martins,

[...] ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área (2002, p. 224).

A autora destaca, ainda, que a autonomia, no âmbito da educação, também é sinônimo de

[...] autogestão, de liberdade, de autogoverno, de autoformação. De uma parte, o termo pode ser entendido como a possibilidade de garantir uma educação libertária – na visão institucional – e, de outra parte, na visão da escola nova, como a possibilidade de ensinar a criança a ser autônoma (MARTINS, 2002, p. 229).

Martins (2002) salienta a autonomia em uma perspectiva libertária, cuja construção pode desenvolver-se na escola, alicerçada pelas premissas de uma escola nova, cujo foco não é apenas o currículo, mas as entrelinhas que compõem a dinamicidade das vivências dos estudantes.

Para Freire (2007, p. 107), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Segundo o autor, não existe um tempo para desenvolver autonomia, e outro para desfrutá-la. Para ele, o processo autônomo vai constituindo a autonomia. Utiliza-se a autonomia enquanto ela é construída e constrói-se a autonomia enquanto ela é utilizada. Assim, a autonomia configura-se como um processo, e não como um resultado.

Freire menciona ainda sobre a importância do papel do profissional da educação na formação emancipatória discente:

[...] que o formando, desde o princípio mesmo da sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2007, p. 22)

Nesse sentido, ensinar não converge com meras transmissões, mas com criar possibilidades para sua construção do conhecimento. Assim, viabiliza-se o protagonismo estudantil, alicerçado pela crítica, pelo olhar atento e pelo pertencimento.

Quinta pista: por uma matemática etnopedagógica

Apresentamos as pistas anteriores, relacionadas a pertencimento, autonomia, protagonismo, diálogo e contextualização social, com o propósito de que a matemática escolar possa ser inspirada por uma perspectiva etnopedagógica, culminando na proposta da etnomatemática.

Para Santos *et al.*,

a etnopedagogia pode ser considerada um ramo recente na área da educação e especialmente do conhecimento científico-pedagógico. Conceitualmente, a etnopedagogia forma uma teia epistemológica complexa da qual fazem parte os conceitos de transmissão de saberes, de natureza, de interações, de organizações, de transformações, de cooperação, de sociedade, de cultura, de complexidade. Uma área que estuda e procura entender os processos de geração e transmissão de conhecimentos por meio das vivências de aprendizagem, das experiências vividas e dos saberes culturais dos membros de uma comunidade,

que interagem no tempo e no espaço, com o propósito de utilizar esses conhecimentos naturais para benefício do próprio grupo, para a manutenção de seus valores e práticas culturais, sociais e profissionais (2019, p. 15).

Nessa perspectiva, compreendemos que a etnopedagogia é inspirada pelos ambientes não formais de ensino, relacionada às práticas cotidianas e à solução de problemas inerentes ao ser humano. Sua proposta está pautada na transmissão de conhecimento e no compartilhamento de ideias, situação na qual não há apenas um detentor dos saberes.

Para D'Ambrosio (1990), a etnopedagogia trata de uma complexa teia epistemológica, na qual muitos conceitos se conectam, dentre eles transmissão de saberes, organizações, cooperação, sociedade, interações, novas ideias, cultura e complexidade. Assim, a etnopedagogia é embasada, construída e legitimada por práticas culturais de ensino e aprendizagem, que se enriquecem na retransmissão, sendo a cultura sua principal vertente.

Nesse sentido, pensar em uma matemática etnopedagógica significa buscar elementos socioculturais vigentes no contexto a ser explorado, com o intuito de atribuir significado ao processo de ensino e aprendizagem. Logo ensinar a partir desse viés significa buscar elementos socioculturais vigentes, no contexto a ser explorado, com o intuito de atribuir significado ao processo de ensino e aprendizagem, ideia que corrobora a perspectiva central da etnomatemática.

Assim, as dinâmicas supracitadas, inspiradas em conceitos etnopedagógicos e etnomatemáticos não podem ser feitas “de forma alienígena ao sujeito educando, mas *com* ele” (SANTOS, 2002, s/p.). A partir da escuta atenta e do diálogo, podemos entender seu lugar no mundo, suas perspectivas, ideias, metas, e teremos subsídios para contextualizar a aprendizagem, a partir de sua bagagem.

Reflexões finais

Embora não exista uma metodologia perfeita, tampouco uma única forma correta de ensinar, o alinhamento das ideias de uma pedagogia libertadora, de Freire, com a proposta da valorização cultural da etnomatemática, de D'Ambrosio, seria nosso sonho de proposta pedagógica uma pedagogia pautada na diversidade e nas premissas da valorização das experiências matemáticas desenvolvidas de maneira empírica.

Como menciona Santos (2002), a proposta de Freire não se limita a alfabetizar os educandos, a juntar letras e ler palavras, mas desenvolver neles e com eles a consciência crítica. Da mesma forma, a etnomatemática de D'Ambrosio não se limita a ensinar matemática aos estudantes, mas sim alfabetizá-los matematicamente, desvelando e incentivando que busquem suas formas matemáticas próprias, em suas realidades, anseios e perspectivas, com embasamento em seus meios socioculturais.

Assim, precisamos **enxergar** e **escutar** nossos alunos, que desenvolvem saberes matemáticos, a partir de seu viver e atuar, com sua família e em seu meio social. Essas ideias surgem quanto medem, estimam, contam, reconhecem formas, organizam objetos e se utilizam de outros conceitos, que, em grande parte das vezes, não estão vinculados a uma linguagem formal, tampouco algoritmos da matemática escolarizada.

Levando em conta essas ideias, deixamos de propor práticas de aprendizagem vazias de sentido, nas quais a matemática, muitas vezes, está relacionada apenas ao formalismo da sua linguagem, sem levar em conta os aspectos socioculturais desse conhecimento. Dessa forma, as operações matemáticas praticadas no cotidiano de atividades profissionais, nas atividades corriqueiras do dia a dia em família, ou mesmo aquelas praticadas por um grupo de crianças de convivência comum, podem ser

um ponto de partida ou, ainda, um elo entre o currículo escolar e as vivências do mundo que nos cerca.

Em uma perspectiva didática, trabalhar com etnomatemática em sala de aula significa incluir a realidade sociocultural, na qual os alunos se inserem, no desdobramento das atividades escolares. Nesse sentido, podemos convidar os alunos a: identificarem situações de seu entorno familiar ou em sua vizinhança; pensarem a respeito das ideias matemáticas desenvolvidas nas atividades profissionais de seus familiares, nas obras construídas em seus bairros, nas produções cotidianas e escolares que realizam e que, muitas vezes, nem se dão conta de que estão utilizando ideias matemáticas.

Podemos visualizar e explorar ideias e conceitos matemáticos que são desenvolvidos em diversas atividades, como, por exemplo, na construção de pipas, na confecção de dobraduras e no desenvolvimento de brincadeiras que são ensinadas através das gerações, como a amarelinha, o pião, os jogos de bolita e até o pular de cordas. Essas atividades podem ser utilizadas como um ponto de partida para o desenvolvimento de conceitos geométricos, como as noções de medidas, de formas geométricas, de ângulos, graus, dentre outros conceitos que podem ser explorados, como as ideias de algoritmos e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Também se faz necessário que saibamos, enquanto professores de matemática, acolher essas ideias, ainda que não estejam alinhadas com a matemática escolarizada, aquém da notação e da linguagem formal. Enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem, faz parte de nossas atribuições auxiliar o aluno a dar sentido às atividades desenvolvidas, identificando as operações e o raciocínio matemático desenvolvido.

Nesse sentido, saber costurar é inteligência, projetar um móvel é inteligência, conhecer sobre madeira é inteligência, efetuar um troco é inteligência, conseguir assentar um piso ou construir um muro também é in-

teligência. A morada do conhecimento não se resume à escola. Inteligência não é definida por diploma.

Ainda que os métodos e a linguagem utilizada por diferentes sujeitos não estejam alinhados com a forma que se ensina na escola, são conhecimentos legítimos e suficientes para dar conta do que necessitam. Por isso, para que o ensino seja pautado em uma pedagogia etnomatemática, faz-se necessário que o professor tenha sensibilidade para reconhecer esses atributos em seus alunos, saiba valorizá-los e incluí-los, no cotidiano de suas aulas.

Referências

BARROS, R. D. B.; PASSOS, E. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana da. (org.). **Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção desubjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

CHERNICHARO, P. S.L. **Práticas docentes e cultura científica: o caso da biologia**. São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-160248/publico/PAULA_DE_SOUZA_LIMA_CHERNICHARO.pdf. Acesso em: 19 jan.2021.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. ed. Rio de Janeiro: Letras, 2011.v. 1, 34.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P., **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P., **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KNIJNIK, G. **Currículo, etnomatemática e educação popular**: um estudo em um assentamento do movimento de sem-terra. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/gelsa.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

LOPES, A. R. C. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. **Em Aberto**, Brasília, n. 58, p. 14-23, 1993.

MACEDO, A. C. O.; LAURINO, D. P. Penhar o aprender matemática no conversar como estudante. **REVEMAT**, v. 13, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2018v13n2p149/38010>. Acesso em: 1º fev. 2021.

MARTINS, A. M. **Autonomia e educação**: a trajetória de um conceito. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSQ4hkbkNcZT9tqJSQVJRSq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan.2022.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, B. P. 2002. **A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas**: algumas indicações. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~mat1287/texto/etnomatematica.htm>. Acesso em 11/01/2022.

SANTOS, A. R. P.; STHEPANI, A. D.; SANTOS, W. R. (org.). **Educação, cultura e etnodesenvolvimento**: saberes em diálogo. Palmas: Eduft, 2019.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. **A entrevista na pesquisa cartográfica**. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4944/4786>. Acesso em: 5 mar. 2022.

Schayla Letyelle Costa Pissetti

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS. Mestre em Educação e Licenciada em Matemática pela Universidade do Planalto Catarinense, SC. É professora das redes pública e privada de Lages, e da Universidade do Planalto Catarinense.

<https://orcid.org/0000-0002-4920-5766>

<http://lattes.cnpq.br/9051131431956851>

E-mail: schayla@gmail.com

Eliana Maria do Sacramento Soares

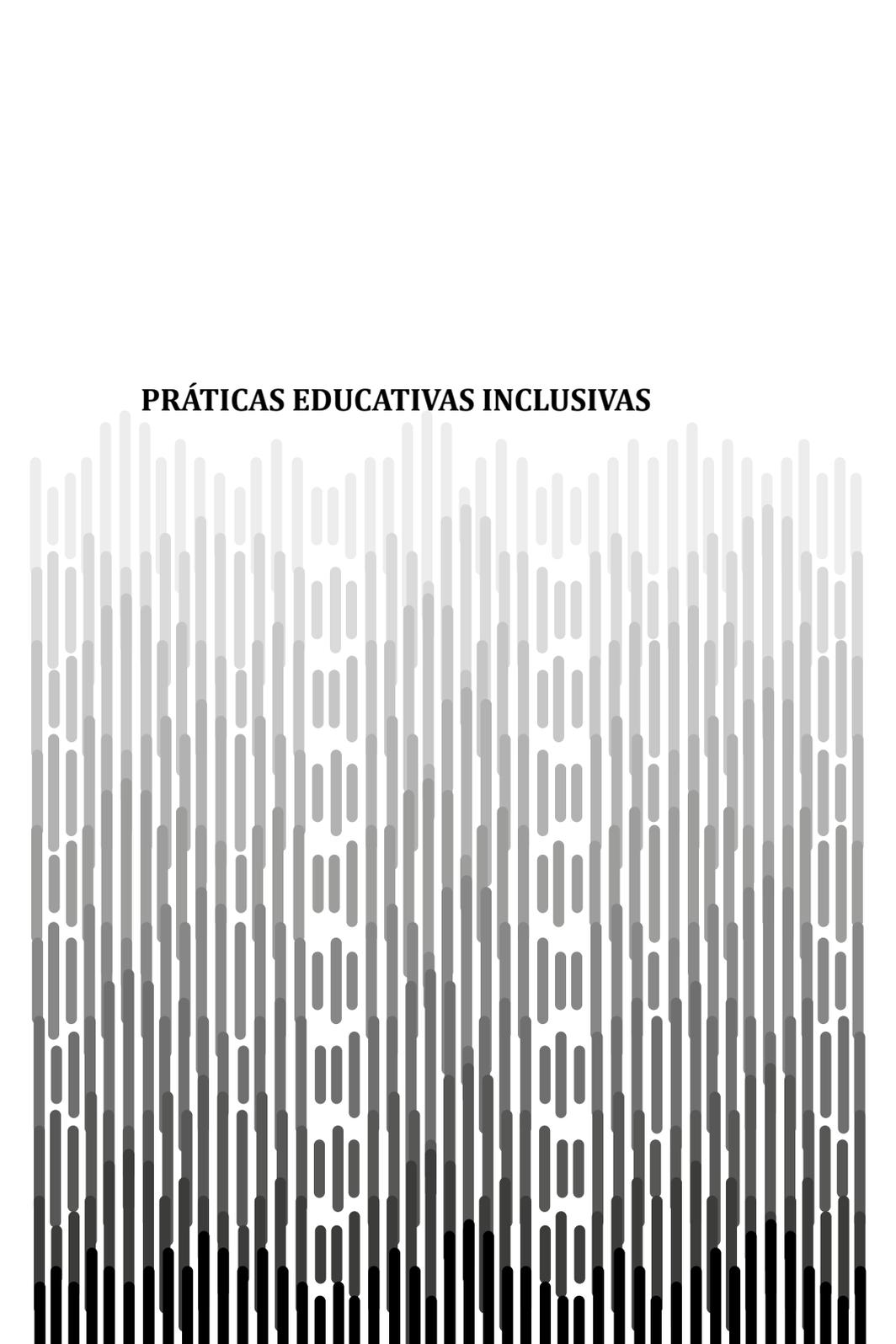
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, SP. Bacharela, Licenciada e Mestra em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, SP. Professora na área do conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Atua na linha de pesquisa Processos educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações e teses relacionadas às seguintes temáticas: formação docente e práticas educativas, no contexto da cultura digital; tecnologia digital e cognição; pensamento computacional e ambientes híbridos de aprendizagem e educação, cultura de paz e espiritualidade.

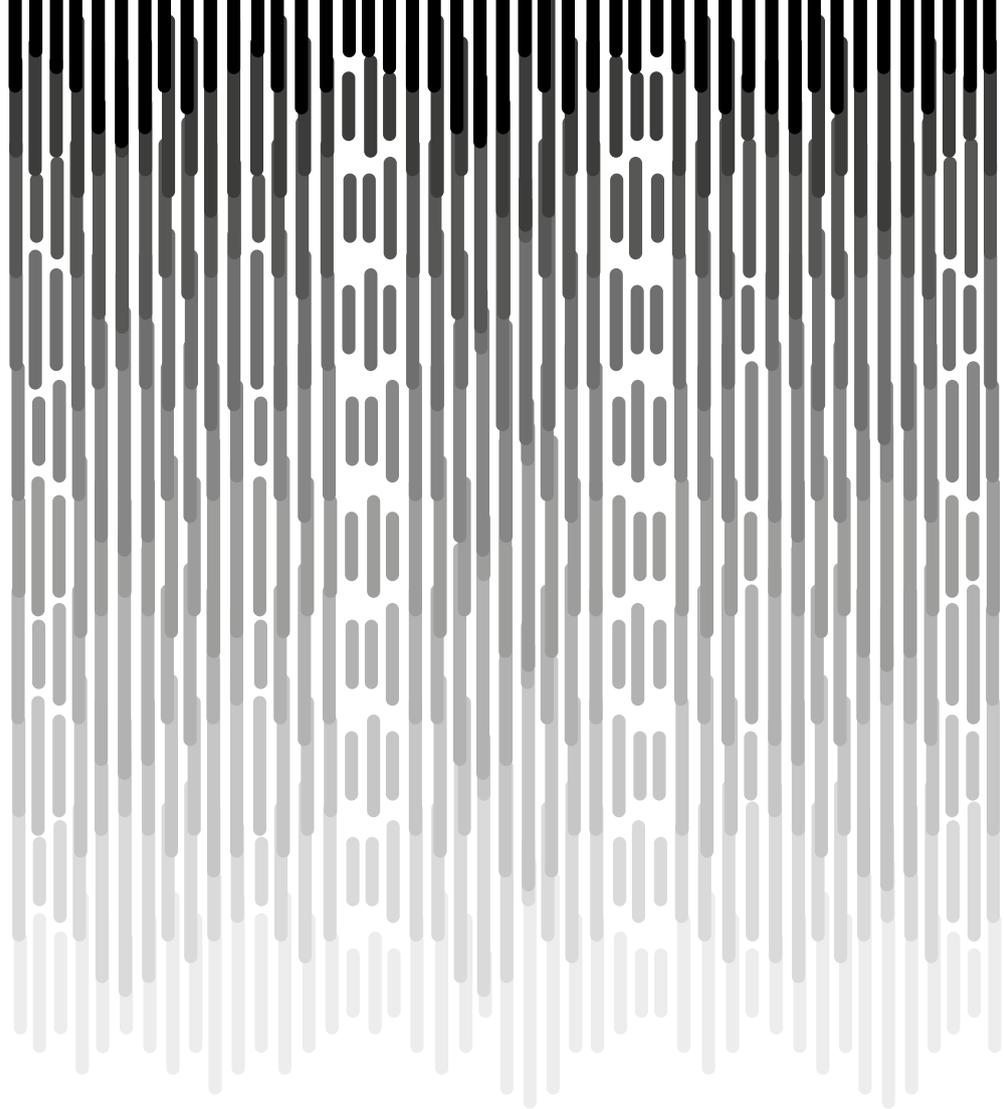
<https://orcid.org/0000-0003-4832-5966>

<http://lattes.cnpq.br/5769696618237368>

E-mail: emsoares@ucs.br

PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

The background of the page is a decorative pattern of vertical bars. These bars vary in height and are colored in a gradient from light gray at the top to black at the bottom. The bars are arranged in a way that creates a textured, almost wood-grain-like appearance, with some bars being solid and others having small gaps or breaks.



TDAH À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL⁵⁴

Fernanda Meneghel Cadore

Cláudia Alquati Bisol

1. INTRODUÇÃO

Este texto se constitui de um recorte da dissertação de mestrado, intitulada “Contribuições dos pais para a aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH: uma análise a partir da teoria de Vigotski”, construída nos anos de 2021 e 2022. Propõe-se, no presente capítulo, compreender como a psicologia histórico-cultural⁵⁵ tem contribuído para uma análise crítica em torno do Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH). A partir dessa compreensão, orientando-se pelos seus conceitos principais, busca-se refletir sobre as contribuições dessa teoria para crianças diagnosticadas com TDAH. Para alcançar tal objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e o referencial teórico adotado foi o desenvolvido no início do século XX por Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). A teoria histórico-cultural tem sido utilizada, em estudos contemporâneos, para constituir uma abordagem crítica à visão biomédica do TDAH. Dentre os críticos da visão biomédica em torno do TDAH, encontram-se muitos autores que recusam a visão maturacionista das funções

⁵⁴ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “Contribuições dos pais para a aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH: uma análise a partir da teoria de Vigotski”, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

⁵⁵ Na literatura encontram-se duas formas de se fazer referência a essa abordagem teórica, a sócio-histórica e a histórico-cultural e para fins de padronização, escolheu-se a perspectiva histórico-cultural.

psicológicas e questionam a excessiva medicalização contemporânea.

Segundo Leontiev (1978), o fator biológico determina as reações inatas do indivíduo. A criança inicia sua vida em um mundo repleto de objetos criados pelas gerações anteriores, e é a apropriação do conhecimento acumulado nesses objetos, que garante a ela o desenvolvimento das aptidões humanas. Para Leite e Tuleski (2011), a psicologia histórico-cultural, como forma de ruptura e novas possibilidades de entendimento, compreende que os transtornos mentais e comportamentais são produtos da relação social em que o indivíduo está inserido.

2. UMA INTRODUÇÃO AO TDAH

Atualmente, muito tem-se falado a respeito de diagnósticos psiquiátricos para justificar problemas de aprendizagem, de comportamento ou até mesmo de dificuldade dos pais em educar seus filhos. O diagnóstico de TDAH é um bom exemplo. Muito presente em nosso cotidiano, esse quadro reúne tanto apoiadores quanto opositores. Muitos casos, em geral, são diagnosticados no período escolar, devido à dificuldade de concentração e aos comportamentos que chamam atenção de pais e professores.

Desde a primeira citação do TDAH na literatura médica até os sintomas hoje descritos como característicos, muitas modificações já foram observadas, inclusive em sua denominação. O interesse pelo tema vem tornando-se cada vez mais frequente nas últimas décadas, tanto pela ciência quanto pelo público em geral, devido ao aumento do número de crianças que têm sido diagnosticadas com o TDAH na infância e as controvérsias

que o assunto sugere. A psiquiatria e a neurologia entendem como um transtorno neurobiológico. Algumas abordagens da psicologia clínica, como a clínica cognitivo-comportamental, compreendem-no como uma limitação no desenvolvimento de estratégias cognitivas, as quais acreditam que poderão ser desenvolvidas por meio de intervenções psicológicas (CORREIA, 2015).

Segundo Caliman (2008), há estudiosos que tecem críticas quanto ao diagnóstico essencialmente clínico e aos critérios baseados prioritariamente na intensidade e frequência dos sintomas de desatenção, de impulsividade e da agitação motora. O fato de não haver dados conclusivos sobre a etiologia do transtorno e sua epidemiologia, além de o tratamento ser essencialmente medicamentoso, mesmo tratando-se de crianças, torna o tema polêmico. O TDAH é um dos diagnósticos mais estudados no campo da neuropsiquiatria e é também considerado um dos mais controversos da atualidade. Sua tríade de sintomas, caracterizados pelo déficit de atenção, a hiperatividade e a impulsividade, são amplamente disseminados atualmente entre profissionais das áreas da saúde, da educação e pela população em geral.

As características que evidenciam o TDAH são geralmente identificadas com maior intensidade na fase escolar, mediante as exigências da escola e, conseqüente apresentação de sinais de dificuldades escolares. Isso faz com que, baseados em observações do comportamento apenas no ambiente escolar, profissionais de educação encaminhem estudantes para avaliação clínica com intenção de confirmar um diagnóstico que eles mesmos, muitas vezes, já realizaram (GUARIDO, 2007).

De acordo com Sousa (2015), esse processo de diagnóstico precisa considerar, de forma dialética, o contexto histórico-cultural no qual esses estudantes

estão inseridos, pois interfere diretamente no ensino e na aprendizagem, considerando que as necessidades individuais dos educandos precisam ser contempladas no contexto educativo.

3. TDAH E A VISÃO PREDOMINANTE NA SOCIEDADE

Prevalece na sociedade o entendimento do TDAH com predomínio da visão biologizante e medicalizante, em especial, a partir das contribuições da psiquiatria, da neurologia e da psicologia cognitivo-comportamental, que pautam muitos estudos e pesquisas, estando presentes nas escolas, na formação de professores, de médicos e de psicólogos. Um exemplo dessa concepção pode ser encontrado em Barkley (2002), médico e autor conhecido da área, cujo trabalho sobre o tema alcança um expressivo volume de vendas e tem servido de referência a inúmeros pesquisadores brasileiros. Para este autor, o TDAH é:

[...] um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e o nível de atividade. Esses problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo – em ter em mente futuros objetivos e consequências. Não se trata apenas [...] de uma questão de estar desatento ou hiperativo. Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, de uma fase probatória, porém normal, da infância. Não é causado por falta de disciplina ou controle parental, assim como não

é o sinal de algum tipo de “maldade” da criança (BARKLEY, 2002, p.35).

Barkley (2020) aponta o TDAH como uma das alterações comportamentais infantis mais estudadas em crianças em idade escolar nos últimos anos. Segundo o autor, isso deve-se ao fato de o aluno nesse espaço conviver com normas e regras que exigem maior necessidade de concentração e, conseqüentemente, as características apresentadas por esses estudantes podem comprometer o desempenho escolar. A concordância a respeito de tal transtorno e de sua prevalência varia bastante de acordo com metodologias utilizadas nas pesquisas, os critérios diagnósticos, as fontes de informações, dentre outros, produzindo dados conflitantes.

Para Souza (2000), boa parte dos encaminhamentos realizados para psiquiatras e neuropsiquiatras a fim de diagnosticar crianças é feito pelas escolas e, com isso, há uma produção massiva de crianças com diagnóstico por meio de práticas que atravessam o contexto escolarizado de aprendizagem. As dificuldades em cumprir atividades escolares no âmbito de processos de desenvolvimento e da aprendizagem são transformadas em queixas referentes aos estudantes, o que alguns especialistas vão nomear como transtornos de aprendizagem. Há uma utilização acentuada de diagnósticos que se referem a problemas escolares, em especial, ligada ao que vem sendo considerado como transtornos de conduta, nos manuais médicos internacionais de classificação. O TDAH está na lista desses transtornos e, atualmente, uma parte considerável de crianças têm sido considerada hiperativa e desatenta, recebendo laudos classificatórios relativos a seus comportamentos, considerados então como transtornos a serem tratados com medicamentos psicotrópicos.

Em se tratando de diagnóstico do TDAH, os autores afirmam que se fundamentam no quadro clínico comportamental, já que não existe um marcador biológico específico que contemple todos os casos desse transtorno. O diagnóstico é o resultado da análise de informações obtidas de várias fontes e, em diversas situações, incluindo desde a queixa feita no consultório do profissional até as informações obtidas mediante entrevistas e escalas com os pais ou responsáveis, os professores e a avaliação da criança (GUARDIOLA; LOW; ROTTA, 2006).

Ainda em relação ao diagnóstico, a partir dos manuais psiquiátricos (APA, 2014), considera-se a existência de 3 sintomas clássicos, caracterizados pela desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, que foram revisados e caracterizados em três subtipos, sendo eles: predominantemente desatento; predominantemente hiperativo/impulsivo e combinado. Segundo os critérios do manual, para atestar o diagnóstico é necessário a presença de no mínimo seis sintomas de desatenção e/ou seis ou mais sintomas de hiperatividade e impulsividade, por pelo menos seis meses. A lista é composta por dezoito sintomas, sendo nove de desatenção, seis de hiperatividade e três de impulsividade e deve surgir antes dos doze anos de idade. A classificação do TDAH ocorre de forma leve, moderada e grave.

O diagnóstico, como mencionado anteriormente, é perpassado por controvérsias no que diz respeito a sua definição, a etiologia e ao tratamento. Apesar do grande número de estudos feitos sobre o tema, a etiologia ainda é incerta, considerando-se que esse transtorno possa ser resultante de fatores genéticos e/ou biológicos somados a questões ambientais e familiares. Já a prevalência, de acordo com o DSM-V (APA, 2014), sugere

que o TDAH ocorre na maioria das culturas em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos, sendo mais frequente no sexo masculino, com uma proporção de cerca de 2:1 nas crianças e de 1,6:1 nos adultos. No entanto, há probabilidade maior de pessoas do sexo feminino apresentarem-se inicialmente com características de desatenção na comparação com as do sexo masculino.

As polêmicas referentes ao uso de medicamentos para controlar sintomas do TDAH também são inúmeras. No Brasil, estão aprovados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) os seguintes medicamentos para TDAH: VENVANSE® (lis-dexanfetamina); RITALINA® e CONCERTA® (metilfenidato) e STRATTERA® (atomoxetina) (BRATS, 2014).

O metilfenidato é um agente estimulante moderado do Sistema Nervoso Central (SNC) indicado como adjuvante em intervenções psicológicas, educacionais e sociais no tratamento de hiperatividade. Seu mecanismo de ação não é inteiramente conhecido, mas acredita-se que o fármaco inibe transportadores de dopamina e norepinefrina, aumentando a disponibilidade desses neurotransmissores na fenda sináptica e produzindo efeito excitatório no SNC. Os efeitos esperados durante o tratamento com esse medicamento são o aumento da atenção e a diminuição da agitação em crianças hiperativas (FREESE, *et al.*, 2012).

No entanto, não é recomendado o uso de metilfenidato em crianças menores de seis anos de idade, pois não estão definidos os critérios de segurança e efetividade para essa faixa etária. A dose deve ser individualizada de acordo com as necessidades e resposta do paciente. Dentre os efeitos adversos mais frequentes estão a diminuição do apetite, insônia e dor de cabeça (BRATS, 2014).

Seguindo ainda nesta perspectiva, Breinis (2014) e Rohde *et al.* (2000) afirmam que o tratamento do TDAH deve ter uma abordagem múltipla, com intervenções psicossociais, educacionais e farmacológicas, bem como concordam que a intervenção medicamentosa mais eficaz consiste no uso de psicoestimulantes. A estratégia medicamentosa é frequentemente escolhida como recurso central na resolução do problema. Embora Mattos, Rohde e Polanczyck (2012) afirmem que o TDAH é subtratado no Brasil, dados do BRATS (2014), apontam para o aumento do consumo do medicamento, inclusive não prescrito, e seu alto potencial para abuso e dependência, evidenciam a necessidade de fornecer informação segura e promover seu uso racional e cauteloso.

Além da administração dos fármacos citados, Benczik (2000) e Rohde *et al.* (2000) sugerem intervenções no ambiente escolar como também importantes. Rohde *et al.* (2000) salientam que os professores devem ser orientados para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada com poucos alunos e com rotinas diárias bem definidas. Citam também ser importante que o aluno com TDAH receba o máximo possível de atendimento individualizado. Portanto, para que isso ocorra, para Benczik (2000), é imprescindível que o professor tenha conhecimentos acerca dos aspectos comportamentais, suas implicações e formas de manejo do transtorno.

4. CRÍTICAS E CONTROVÉRSIAS À PERSPECTIVA DA VISÃO PREDOMINANTE

Nas diferentes áreas que discutem o TDAH, como a medicina, a psicologia e a educação, encontramos controvérsias com relação à comprovação científica do diagnóstico e, conseqüentemente, da existência do transtorno. Controvérsias essas, pautadas na dificulda-

de, e por que não dizer, na imprecisão do diagnóstico e da definição vaga apresentada pelos que defendem a sua existência. Críticos da literatura especializada sobre o TDAH, a partir da qual se tende a legitimá-lo como um transtorno neurológico consistentemente comprovado, estão divididos desde os que questionam a inconsistência dos seus critérios diagnósticos até os que negam completamente a existência do transtorno (CALIMAN, 2010).

Esses dados controversos são muito preocupantes na medida em que a análise da literatura a respeito do TDAH aponta dificuldades para o diagnóstico e o tratamento, uma vez que falta clareza sobre o que é de fato desse quadro clínico ou de outros que apresentam sintomas semelhantes. Constata-se ainda, que não existem estudos consistentes acerca das consequências futuras do uso de estimulantes em crianças (EIDT; TULESKI, 2007). Faz-se necessário aprofundar estudos sobre as consequências dos medicamentos e seus efeitos de longo prazo, em especial no que diz respeito ao uso do fármaco mais utilizado para esses casos, o metilfenidato (VIÉGAS; OLIVEIRA, 2014).

Polanczyk *et. al* (2014) citam que apesar das controvérsias a respeito de sua caracterização como um transtorno, a prevalência do diagnóstico TDAH em crianças e adolescentes têm sido crescente nas últimas três décadas, bem como em muitos casos, a prescrição medicamentosa para seu tratamento.

Para Eidt e Tuleski (2010), o uso propagado desses fármacos em crianças com diagnóstico de TDAH nos últimos anos sugere a prevalência dessa visão naturalizante, idealista e biologizante acerca da constituição do psiquismo humano. Do ponto de vista idealista, o que foge à norma passa a ser facilmente entendido como

disfunção individual, resultado do mau funcionamento do organismo.

5. MÉTODO

Para alcance do objetivo deste estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico, com posterior análise e discussão sobre os achados, partindo do objetivo de compreender como a psicologia histórico-cultural tem contribuído para uma análise crítica em torno do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Neste sentido, apresenta-se um recorte de como têm sido utilizados os estudos contemporâneos em relação ao TDAH à luz da psicologia histórico-cultural. Para uma abordagem mais próxima de nossa realidade, foram selecionados artigos científicos publicados em revistas brasileiras, nos últimos 10 anos (2011-2021). Foi utilizada a base de dados da *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO). Desta busca, foram localizadas 37 publicações resultantes das combinações dos descritores: psicologia sócio-histórica, psicologia histórico-cultural e TDAH. Os critérios de exclusão foram: obras indexadas repetidamente e as que não se referiam especificamente a estudantes. Após leitura e refinamento, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 10 artigos científicos para análise. Não se pretende aqui realizar uma análise exaustiva desse material, mas buscar, do ponto de vista qualitativo, os principais argumentos levantados por aqueles que têm um olhar à luz da teoria histórico-cultural. Uma leitura das produções existentes permite aproximar e conhecer o que existe publicado na área e analisar criticamente, contribuindo para novos estudos.

6. TDAH E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dentre os críticos da visão biomédica em torno do TDAH, encontram-se muitos autores da psicologia de abordagem histórico-cultural, que recusam a visão maturacionista das funções psicológicas e questionam a excessiva medicalização contemporânea. Especialmente em se tratando de crianças desatentas e/ou hiperativas, faz-se necessário uma reflexão crítica acerca das condições sociais, históricas, culturais e biológicas, que de maneira integrada, devem ser analisadas para entender como está ocorrendo a formação do psiquismo humano (VIANA; COELHO, 2019).

Ao orientar-se pela perspectiva teórica histórico-cultural, os possíveis transtornos de aprendizagem e/ou de desenvolvimento, como o TDAH, não são compreendidos como fenômenos naturais, individuais e orgânicos, sobre os quais educadores e pais não teriam muitas possibilidades de intervenção. Estabelece-se, portanto, uma estreita relação entre a qualidade das mediações realizadas entre o adulto e a criança e o progressivo autodomínio do comportamento desta, seja da atenção ou do autocontrole. A maior ou menor qualidade dessas mediações explicaria as diferenças individuais no comportamento. No caso das crianças que têm dificuldades no controle da atenção e/ou no domínio consciente da conduta, a questão está em compreender esse fenômeno não a partir das funções psicológicas elementares, mas a partir das funções psicológicas superiores, que se desenvolvem pela apropriação da cultura humana (EIDT; TULESKI, 2010).

As principais contribuições que essa teoria apresenta para alunos com diagnóstico de TDAH, como apresentam no estudo Leite e Tuleski (2011), são o

desenvolvimento da atenção voluntária desde a infância e a criação de possibilidades de entendimento sobre o não desenvolvimento ou desenvolvimento parcial da atenção, como é o caso das crianças diagnosticadas com TDAH.

Compreender a constituição da atenção a partir desta teoria propicia realizar uma crítica à naturalização da atenção como função voluntária, bem como, abre possibilidades de fundamentar a orientação sistemática de atividades-guia pensando no desenvolvimento desta função. No estudo de Leite e Ferracioli (2019) os autores explicam como ocorre esse processo:

[...] pretendemos ao longo deste texto problematizar a existência da correlação entre a periodização do desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento da atenção voluntária, evidenciando a atenção como um processo que se inverte na relação entre atenção e pensamento. Num primeiro momento os processos de pensamento estão para a atenção, pois ocorrem na medida em que o sujeito percebe e atenta para algo; porém, conforme se dá o desenvolvimento e no interior deste processo há a internalização de signos que ampliam o domínio conceitual do sujeito, o pensamento gradualmente figura em primeiro plano e a atenção passa a estar a serviço dele (LEITE; FERRACIOLLI, 2019, p. 6).

Compreender como o desenvolvimento infantil ocorre é de extrema importância, pois como citam Leite e Rebello (2014), partir de um entendimento

exclusivamente maturacionista do desenvolvimento, corrobora com a noção de que o sucesso ou o fracasso desse desenvolvimento fica a cargo do organismo do indivíduo. Portanto, se chegou à determinada idade e não está desenvolvido foi porque não houve maturação suficiente e conseqüentemente deve ter algum problema. Raciocínios como este dão respaldo para que a responsabilização pelo fracasso de uns e sucesso de outros, especialmente no âmbito escolar, recaia sempre no plano individual. Segundo essas autoras, uma das implicações de tratar-se a atenção primordialmente como uma função que amadurece, é justamente o fato de que tais dados são tomados como verdadeiros para explicar os casos em que há falta de atenção. Ou seja, se a criança não apresenta tais capacidades em determinado período do seu desenvolvimento, estará em *déficit* e este suposto *déficit* passa a explicar e justificar uma série de sintomas e comportamentos.

Por sua vez, Marques e Zoia (2019) enfatizam que é muito importante compreender como a atenção voluntária vai constituindo-se em cada sujeito por meio das relações que estabelece com o contexto histórico e social para, assim, evitarmos diagnósticos antecipados e destituídos de base científica. Entendem que antes de fazer o encaminhamento de uma criança para os profissionais da área da saúde, com hipótese de hiperatividade e/ou déficit de atenção, é necessário que ela vivencie situações que sejam potencializadoras de desenvolvimento, ou seja, a busca por ajuda profissional deve ocorrer exclusivamente depois que todas as possibilidades educativas estiverem esgotadas.

O estudo de Rosa (2011) partiu do entendimento de que o fenômeno existe independentemente de ser classificado como normal ou patológico, ou seja, algu-

mas crianças apresentam dificuldades de atenção, entre outras características psicomotoras, as quais dificultam seu processo de aprendizagem. Entretanto, entende-se que as dificuldades relacionadas ao suposto TDAH como dificuldades de atenção e características como impulsividade e hiperatividade, configuram-se no processo de constituição do sujeito, o qual ocorre na relação com o meio social e por meio de outras pessoas. Os resultados da pesquisa realizada indicam que é possível superar as referidas dificuldades e que, para tanto, faz-se necessário possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e das capacidades de planejamento, controle e avaliação, o que somente é possível se forem mobilizados os interesses do sujeito.

A psicologia histórico-cultural, ao contrário de uma visão maturacionista do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como é o caso da atenção voluntária, inclui questões de ordem política e social, e sobretudo, cultural, sem excluir a dimensão biológica, pois esta apresenta-se como o ponto de partida para que o homem constitua-se como tal e como uma unidade indissociável junto com a dimensão social. Desta forma, entendendo que o cérebro é um órgão dinâmico, flexível, e que os processos sociais precedem os cognitivos, a psicologia histórico-cultural realizará reflexões acerca de como estão se dando os processos de apropriação cultural dentro de um contexto pós-moderno, o qual exige das crianças uma contínua dispersão e intensidade. Assim, problematiza, principalmente, as condições socioeducacionais que estão estabelecidas, as quais parecem, muitas vezes, ter uma profunda relação com os sintomas de desatenção, hiperatividade ou impulsividade (VIANA; COELHO, 2019).

De acordo com pesquisa de Eidt, Tuleski e Franco (2014), as concepções primárias que sustentam que transtornos de aprendizagem como o TDAH são eminentemente orgânicos, afirmam que seu tratamento deve ser medicamentoso. A constituição da atenção voluntária é dependente da mediação de signos estabelecidas entre adultos e crianças e, posteriormente, entre adultos e adolescentes, e possui um longo percurso, subordinado à lei da internalização. Deste modo, não é possível pressupor que uma criança de cinco a sete anos já possua atenção voluntária consolidada, muito menos que isso ocorra antes desta idade. É nesse contexto que temos a retomada das concepções patologizantes do não aprender, que são tão criticadas desde a década de 1980 e que se tornam novamente hegemônicas por meio do viés médico.

Girão e Colaço (2018) partem da compreensão de que o TDAH precisa ser analisado em seus múltiplos aspectos, observando-se não somente uma possível causa orgânica, mas, principalmente, a sua expressão na conduta das crianças e suas narrativas. A compreensão de que o diagnóstico de TDAH não apenas direciona o modo de agir dos adultos para com a criança, mas também a constitui subjetivamente, na medida em que ela reproduz e reinterpreta essa sua condição, possibilita pensar as implicações perigosas das intervenções que visam unicamente aplacar os sintomas, como a medicalização. Esse entendimento aponta para a necessidade de um compromisso com a transformação do ritmo acelerado e exigente imposto às crianças, sem que lhes seja dado espaço para opinar e expor seus medos e limites.

Segundo pesquisa de Vieira e Leal (2018), as queixas escolares relacionadas ao problema da atividade voluntária expõem as condições de desenvolvimento em

que vivemos. Entendem que o desenvolvimento humano advém da apropriação do que a humanidade produziu, conhecimento esse que é passado de geração em geração pela educação. Percebem os prejuízos no desenvolvimento desse processo na forma como a sociedade está organizada. As autoras entendem que a produção do fracasso escolar, das queixas e do aumento de diagnósticos é embasada por concepções teóricas que não compreendem o caráter histórico e cultural do desenvolvimento infantil. Desta forma, o problema do controle de comportamento é resolvido de forma médica, situação que se torna natural para considerável parcela da sociedade.

Neste sentido, Ribeiro e Viégas (2016), afirmam baseadas na teoria histórico-cultural, que pode-se criticar que a atenção voluntária tem sido interpretada como natural, negligenciando-a enquanto manifestação singular e diversa do ser humano. Mesmo existindo um *déficit* de atenção, ele seria na atenção elementar e não voluntária que, como função psíquica superior, desenvolve-se a partir do contexto cultural, histórico e social. As autoras enfatizam ainda que é muito importante compreender como a atenção voluntária vai constituindo-se em cada sujeito, por meio das relações que estabelece com o contexto histórico e social, para, assim, evitar diagnósticos antecipados e destituídos de base científica.

Por fim, Leite e Rebello (2014) afirmam que quando produzem-se interpretações que simplificam questões complexas de ordem social, cultural e política no âmbito da educação a meros comportamentos que podem ser regulados por medicamentos, reduz-se a compreensão do desenvolvimento humano e deixa-se de enfrentar desafios postos socialmente para a educação de crianças e adolescentes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica realizada, percebe-se que diferentes estudos têm questionado a predominância do aspecto biológico na caracterização do TDAH em detrimento de sua constituição social. Estamos diante de um tema que causa muitas divergências, principalmente entre os profissionais que atuam diretamente com o TDAH, seja profissional da área da saúde, professor ou familiar. Conforme exposto inicialmente, o objetivo deste texto foi compreender como a psicologia histórico-cultural tem contribuído para uma análise crítica sobre o TDAH, saindo do contexto tradicional de uma perspectiva orgânica, maturacional e psicologizante. Com base na abordagem histórico-cultural de Vigotski, como sustentar o diagnóstico do TDAH? Como propiciar um olhar mais atento à interação e mediação proporcionada à criança? Como repensar o uso da medicação e as demais intervenções escolares e familiares? Estes são alguns dos questionamentos que surgem ao analisar o TDAH nesta perspectiva teórica.

O crescente número de crianças diagnosticadas com TDAH e o aumento preocupante do uso de medicalização tem nos propiciado pensar criticamente, buscando analisar e discutir condições sociais, históricas e culturais que perpassam as vivências de crianças consideradas desatentas e/ou hiperativas.

A psicologia histórico-cultural inclui questões de ordem social, sobretudo, cultural, sem excluir, claro, a dimensão biológica, sendo esta o ponto de partida para que a constituição humana aconteça e como uma unidade indissociável junto com a dimensão social. Desse modo, compreende-se que o TDAH precisa ser analisado em suas múltiplas facetas, atribuindo não somente uma

possível causa orgânica, mas, principalmente, observando seus aspectos históricos e culturais.

Nesta pesquisa buscou-se encontrar, do ponto de vista qualitativo, os principais argumentos levantados por aqueles que têm um olhar à luz da teoria histórico-cultural. Uma leitura das produções existentes permite aproximar e conhecer o que existe publicado na área e analisar criticamente, contribuindo para novos estudos, extremamente oportunos para essas crianças e suas famílias.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARKLEY, R. A. **TDAH**: transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BENCZIK, P. B. E. **Transtorno de déficit de atenção**: atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brats). Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologia em Saúde**, v. 8, n. 23, 2014.

BREINIS, P. Transtorno do déficit de atenção na infância. **Pediatria Moderna**, v. 50, n.9, p. 388-396, 2014.

CALIMAN, L. V. O TDAH: entre as funções, disfunções e a otimização da atenção. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n.3, p. 559-566, 2008.

CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, Vitória, ES, p. 45-61, 2010.

CORREIA, C. C. G. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e representações sociais: a construção dos saberes por pais

de crianças em idade escolar. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e psicologia Histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.121-146, jan./abr. 2010.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. F. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 78-96, jan./abr. 2014.

FREESE, L. *et al.* Nonmedical use of methylphenidate: a review. **Trends Psychiatry Psychother**, v. 34, n. 2, p. 110-115, 2012.

GIRÃO, M. S.; COLAÇO, V. F. R. TDAH na infância contemporânea: um olhar a partir da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v.13, n.1, jan./abr. 2018.

GUARDIOLA, A. Transtorno de atenção: aspectos neurobiológicos. *In*: RÖTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (eds.). **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2006. p. 285-289.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e pesquisa**, USP, São Paulo: USP, v. 33, n. 1, p. 151-161, 2007.

LEITE, H. A.; FERRACIOLI, M. U. A constituição da atenção voluntária no interior do

processo de periodização do desenvolvimento humano. Obutchénie: **Rev. de Didát. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 3, p.1-23, set./dez. 2019.

LEITE, H. A.; REBELLO, M. P. O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque histórico-cultural. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 59-77, jan./abr.2014.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia histórico-cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para

o TDAH. **Ver. Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-119, jan./jun. 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1978.

MARQUES, F. M.; ZOIA, E. T. O desenvolvimento da atenção voluntária: desafios à prática pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2019.

MATTOS, P.; ROHDE, L. A.; POLANCZYK, G. V. ADHD is undertreated in Brazil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 34, n. 4, p. 513-514, 2012.

POLANCZYK, G. V. *et al.* Estimativas de prevalência de TDAH ao longo de três décadas: uma revisão sistemática atualizada e análise de metarregressão. **International Journal of Epidemiology**, v. 43, n. 2, p. 434-442, abr. 2014.

RIBEIRO, M. I. S.; VIÉGAS, L. S. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto TDAH. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 157-166, jun. 2016.

ROHDE, L. A. *et al.* Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, Supl. II, p. 7-11, 2000.

ROSA, S. A. Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.15, n. 1, p. 143-150, jan./jun.2011.

SOUSA, D. C. S. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem**: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. *In*: E. TANAMACHI, E. M. P.; ROCHA M. (org.). **Psicologia e educação**: desafios teóricos e práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

VIANA, E. F. C.; COÊLHO, J. P. L. O Desenvolvimento da atenção voluntária e a crítica à medicalização da educação. Pensando o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) à luz da Psicologia Histórico-Cultural, *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNI7, 15., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**, Fortaleza, 2019. v. 9.

VIEIRA, A. P. A.; LEAL, Z. F. R. G. Enfrentando as queixas: o desenvolvimento da atividade voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. Cienc. Prof.** v. 38, n. 4, out./dez. 2018.

VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, A. R. F. O. TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Fernanda Meneghel Cadore

Mestra e Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Psicóloga. Áreas de interesse: Infância, escola, TDAH, inclusão.

<https://lattes.cnpq.br/2990880767241230>

E-mail: fmeneghe@ucs.br

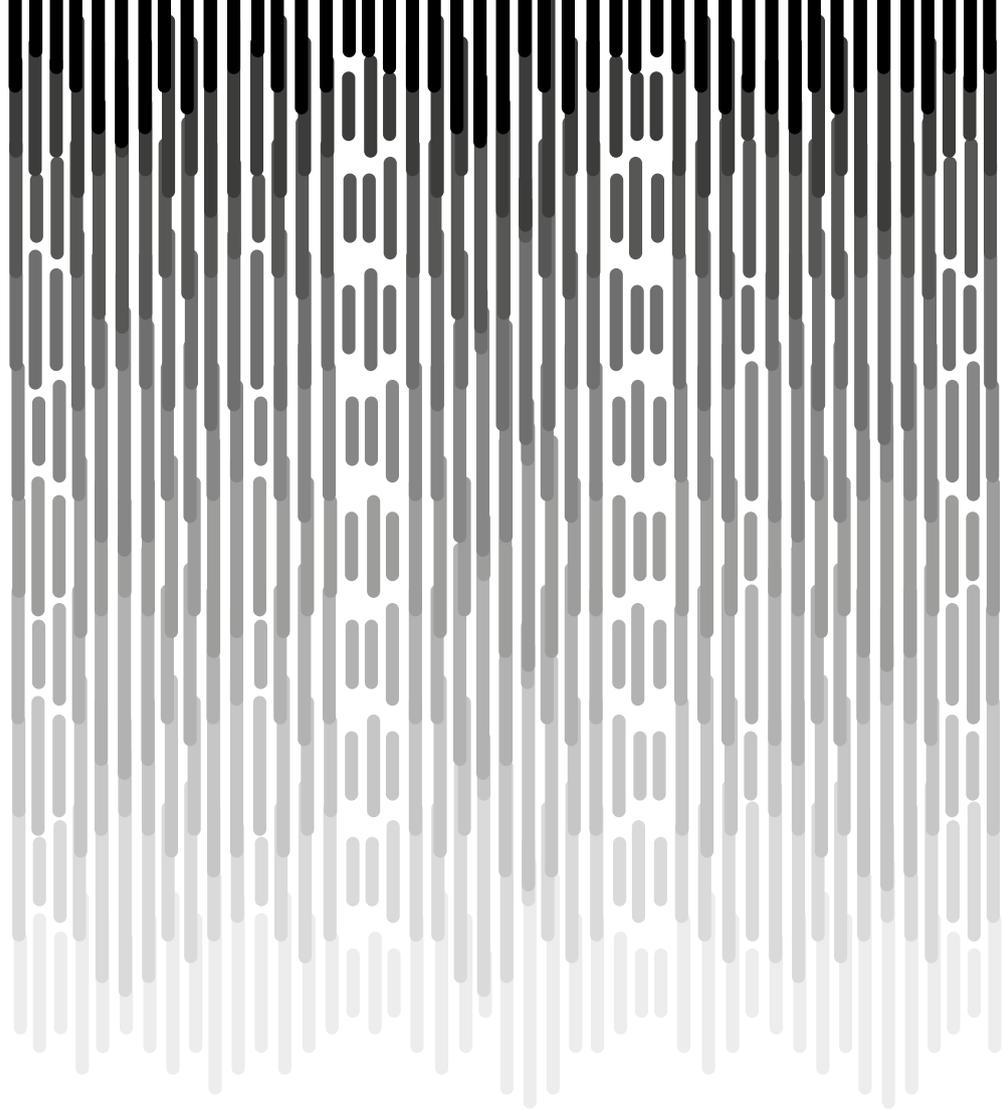
Cláudia Alquati Bisol

Professora nos cursos de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia, na Universidade de Caxias do Sul. Áreas de interesse: Educação inclusiva, psicanálise, educação especial.

<http://lattes.cnpq.br/3997987650767997>

<https://orcid.org/0000-0001-5090-5578>

E-mail: cabisol@ucs.br



A SALA DE RECURSOS E O ENSINO COMUM: ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS PARA VIABILIZAR OS PROCESSOS INCLUSIVOS NA ESCOLA⁵⁶

*Paula Marchesini
Carla Beatris Valentini*

Pesquisas na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em relação à articulação entre o professor da Educação Especial ou o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum são fundamentais para que possam ser analisadas as configurações dos processos inclusivos, nas diferentes realidades.

Para que seja possível realizar um trabalho articulado, a fim de garantir a efetiva escolarização dos alunos da Educação Especial, na escola regular, há uma preocupação com os momentos de encontro, de diálogo, de troca de saberes entre esses profissionais, de modo que seja possível realizar um trabalho articulado, a fim de garantir a efetiva escolarização dos alunos da Educação Especial, na escola regular.

Esta escrita constitui um recorte da Pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata – RS: articulação entre os profissionais”.

Neste capítulo trazemos uma compreensão, à luz dos referenciais teóricos, sobre os conceitos e as concepções, incluindo as diferentes denominações a respeito da relação entre o professor do Atendimento

⁵⁶ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata – RS: articulação entre os profissionais”, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Educacional Especializado (AEE) e do ensino comum quanto à escolarização dos alunos da Educação Especial. Essa discussão objetiva caracterizar a articulação, entendendo-se, neste texto, que esta também possa ser compreendida na perspectiva de um trabalho colaborativo.

Para iniciarmos esta reflexão, trazemos algumas considerações a respeito da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e a organização da modalidade de Educação Especial, de caráter transversal, na escola regular. O AEE, realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, é o serviço de apoio oferecido no contraturno escolar aos alunos da Educação Especial, matriculados no ensino comum. É o modelo de serviço de apoio privilegiado nos textos dos documentos orientadores da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dessa forma, consideramos importante situar de que sujeitos estamos falando e em que contextos atuam dentro do espaço escolar, considerando a organização da modalidade Educação Especial na escola regular. Também estaremos refletindo a respeito da importância da articulação em conjunto e de estratégias que vêm sendo apontadas em pesquisas recentes, a fim de favorecer o trabalho em parceria entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em janeiro de 2008 pelo MEC/Seesp (BRASIL, 2008), tem o objetivo de

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e

continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado; demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Nota-se que a política menciona o caráter transversal da Educação Especial e envolve uma demanda de modificação na organização da escola e dos sujeitos que nela atuam, passando a fazer parte da proposta pedagógica. No texto da política, define-se que a Educação Especial é responsável por realizar o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizar serviços e recursos próprios desse atendimento e fazer a orientação aos professores sobre a utilização desses recursos, nas turmas do ensino regular. Além disso, destacamos a caracterização desse atendimento, ou seja, de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos, isto é, não pode substituir a escolarização e desenvolver atividades diferenciadas daquelas oferecidas no ensino comum/regular (BRASIL, 2008). Conseqüentemente, o AEE é responsável por identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16). Destacamos, ainda, que o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado constitui “oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008, p. 16).

Considerando os excertos trazidos do texto da PNEPEI, como modificação na organização da escola e

dos sujeitos que nela atuam, a Educação Especial deve orientar os professores sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade a serem utilizados com os alunos da Educação Especial, nas turmas do ensino comum, de forma a eliminar barreiras para a plena participação, de acordo com suas necessidades específicas. Acreditamos que são ações que demandam trabalho em conjunto entre os profissionais da Educação Especial e do ensino comum.

A parceria entre os profissionais de Educação Especial e do ensino comum, frente ao trabalho com alunos, é recente no contexto educacional brasileiro. De acordo com Honnef (*et al.*, 2019), os primeiros estudos envolvendo essa parceria remontam ao ano de 2004, a partir da temática do ensino colaborativo trazida por Zanata (2004) e Capellini (2004). Em 2013, foi proposto “O Trabalho Docente Articulado por Honnef (2013), concepção que foi se modificando (HONNEF, 2015), para chegar à proposta de Trabalho Docente Articulado, como concepção teórico-prática para a Educação Especial” (HONNEF, 2018).

O trabalho da Educação Especial soa como um trabalho isolado, apenas com os alunos público-alvo, dificultando na aproximação do educador especial com o restante da turma e os demais professores da sala de aula, ainda mais nos anos finais, onde a demanda de professores são maiores, devido cada disciplina ser representado por um professor. Isso, também, pode ser reflexo da ação de muitos educadores especiais que entendem o trabalho de Atendimento Educacional Especializado restrito a sala de recursos multifuncionais (LEHNHART *et al.*, 2020, p. 9858).

Capellini e Zerbato (2019, p. 67) destacam que “a construção de um trabalho colaborativo [...] não é tarefa fácil, principalmente porque a cultura escolar sempre

os separou e sempre promoveu o trabalho individualizado de cada profissional”. À vista disso, estudos que abordem concepções teóricas e práticas a respeito de estratégias de articulação / colaboração / aproximação entre Educação Especial e ensino comum ou que venham a analisar estratégias promissoras de um trabalho, em conjunto, as duas áreas são relevantes para os avanços em relação ao papel ocupado pela Educação Especial, na escola regular quanto aos alunos atendidos.

Honnet (2018), através de seu trabalho de investigação, deu origem ao conceito de “Trabalho Docente Articulado, como concepção teórico-prática para a Educação Especial”, conceito que também intitula sua tese. A pesquisadora caracteriza esse conceito, enfatizando que o Trabalho Docente Articulado prioriza a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto na sala de recursos, como em sala de aula, e que esse atendimento seja realizado pelo mesmo professor da Educação Especial, tendo como objetivo o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Na tese, considerando o Atendimento Educacional Especializado, buscou

[...] uma articulação com o Ensino Comum, investindo em uma efetiva complementaridade das ações voltadas aos alunos com deficiência nas escolas comuns, de modo que elas pudessem e possam respaldar o trabalho de todos os professores tanto em sala de aula quanto o trabalho em SRM. (HONNET, 2018, p. 87).

A pesquisadora esclarece que, na construção de seu conceito de Trabalho Docente Articulado, utiliza somente a expressão “alunos com deficiência”, por serem os sujeitos da sua pesquisa, mas enfatiza que sua aplicação pode abranger e potencializar o desenvolvimento de todos os alunos da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (HONNET, 2018). Dessa forma, como neste texto não se define um público es-

pecífico da Educação Especial, opta-se por transpor os conceitos utilizados por Honnef (2018), considerando todos os alunos abrangidos pela Educação Especial.

Na definição do conceito de Trabalho Docente Articulado, como concepção teórico-prática para a Educação Especial, Honnef (2018) esclarece a diferenciação que fez entre trabalho docente articulado e ensino colaborativo, sendo este último conceito também encontrado na literatura sobre Educação Especial e educação inclusiva, assim como objeto de investigação de muitas pesquisas nessa área e que será abordado a seguir.

Sobre o trabalho docente articulado, a pesquisadora defende a realização do AEE para alunos da Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e em sala de aula comum pelo mesmo professor da Educação Especial. Defende, também, que a formação desse professor deva acontecer em um curso de graduação específico de Educação Especial. Destaca que qualquer professor, com uma formação em um curso de licenciatura e acrescido de uma especialização em educação inclusiva ou em AEE, pode atuar no ensino colaborativo; porém, os cursos de especialização e aperfeiçoamento em AEE ou SRM restringem a capacitação para o atendimento em Sala de Recursos, abordando estudos que envolvem a oferta de recursos de acessibilidade para alunos com deficiência. Dessa forma, não estariam disponibilizando os saberes que uma graduação em Educação Especial oferece por não desenvolver “uma discussão clara sobre a intencionalidade do trabalho da Educação Especial na escola comum, seu caráter pedagógico e seu papel nesse contexto” (HONNEF, 2018, p. 101).

A pesquisadora, ademais, diferencia o Trabalho Docente Articulado de Ensino Colaborativo relacionando-o à prática e alertando para o cuidado que se deve ter para que o atendimento aos alunos com deficiência não seja restrito apenas aos períodos em que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Para essa

diferenciação, analisou pesquisas que tratam do ensino colaborativo, nas quais não evidenciou indicações a respeito da articulação entre o atendimento em SRM e o ensino colaborativo na classe comum. De acordo com sua análise, encontrou professores que atuam somente em SEM, realizando o AEE, outros que realizam apenas o ensino colaborativo ou, ainda, não especificando qual dos dois seria realizado ao mencionar o ensino colaborativo. Em sua tese, destaca que nenhuma das práticas de ensino colaborativo menciona espaços para diálogo do AEE em SRM e da prática de ensino colaborativo na sala comum, sendo que somente a prática do ensino colaborativo não garante ações complementares entre esses dois espaços. Por isso, adverte que não se deve caracterizar o ensino colaborativo como sinônimo de uma efetiva articulação pedagógica entre a Educação Especial e o Ensino Comum (HONNEF, 2018).

Considerando este movimento, na busca de respostas para suas inquietações a respeito do ensino colaborativo, Honnef (2018) propõe, em contrapartida, o conceito de Trabalho Docente Articulado, como forma de promover a articulação entre Educação Especial e ensino comum, pois

[...] entende-se que o trabalho do professor de Educação Especial acontece ou pode acontecer em todos os espaços da escola. O atendimento ou serviço que esse professor realiza, de modo algum precisa, conforme as condições e cada contexto escolar, buscar articulação com o Ensino Comum, e não somente acontecer nas SRM. [...]. O Trabalho Docente Articulado, então, é diferente do ensino colaborativo porque propõe uma coligação entre as diversas formas de atuação da Educação Especial, que primam pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência e necessitam ser articuladas entre si e articuladas com o ensino comum (HONNEF, 2018, p. 111).

O Trabalho Docente Articulado propõe a busca de “uma complementaridade das ações voltadas aos alunos com deficiência, de modo que elas possam respaldar tanto o trabalho de em sala de aula quanto o trabalho em SRM com esses alunos” (HONNEF, 2018, p. 111). Nessa busca por uma complementaridade das ações, diálogo e práticas coletivas, torna-se necessário “ter como base a articulação com o Ensino Comum para pensar e promover o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência” (HONNEF, 2018, p. 112, grifo nosso).

Na concepção de Trabalho Docente Articulado, Honnef (2018) menciona que é muito importante que o professor da Educação Especial compreenda a importância da articulação e se disponha a realizá-la. Da mesma forma, é importante que o professor do Ensino comum também compreenda a importância desta articulação, visando possibilidades de promover maior desenvolvimento e aprendizado dos alunos com deficiência. É preciso iniciativa, abertura ao diálogo, tanto do professor da Educação Especial como do professor do ensino comum, para promover a articulação, mas também envolve a gestão da escola, no sentido de promover e possibilitar as condições necessárias para que aconteça (HONNEF, 2018).

Além disso, no Trabalho Docente Articulado, o professor da Educação Especial “realiza observações em sala de aula comum, dialoga com os professores e com a gestão escolar, também conversa com a família dos alunos [...] e avalia esses estudantes no espaço da SRM” (HONNEF, 2018, p. 114), com vistas à construção de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para cada aluno da Educação Especial, com a participação tanto dos professores do ensino comum como da equipe gestora. A articulação deve buscar um fortalecimento e, para isso, ações coletivas e momentos de diálogos são necessários, tanto no planejamento como na prática nos diferentes espaços, de forma que o processo de ensino e aprendizagem do aluno da Educação Especial não se

restringa ao professor da Educação Especial, mas, sim, que toda a escola se sinta responsável por esse processo (HONNEF, 2018).

A respeito do Trabalho Docente Articulado, Honnef (*et al.*, 2019) compartilham reflexões realizadas sobre a inclusão de crianças com deficiência, em uma unidade de Educação Infantil vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, onde foi desenvolvido um trabalho de articulação entre Educação Especial e Educação Infantil. As reflexões trazidas partiram de um estudo que pretendeu “investigar e analisar em que medida um Trabalho Docente Articulado entre Educação Especial e Educação Infantil poderia colaborar com o desenvolvimento das crianças com e sem deficiência, e com a formação dos professores envolvidos nessa ação” (HONNEF *et al.*, 2019, p. 129, 134). As pesquisadoras puderam evidenciar que as crianças com deficiência mostraram-se mais seguras ao participarem dos atendimentos realizados na sala comum, junto aos demais colegas de turma, “desenvolvendo maior sentimento de pertencimento a este, pois elas não se sentiram isoladas dos seus colegas para serem atendidas, apesar de isso ser necessário por vezes”.

As pesquisadoras pontuam também que as docentes envolvidas nessa ação, tanto do espaço comum da Educação Infantil como da Educação Especial, sinalizaram a necessidade de que os encontros para dialogar em conjunto pudessem acontecer com mais frequência, já que os momentos de diálogo “possibilitaram a troca de saberes e experiências que potencializaram um sentimento de maior segurança no trabalho desenvolvido” (HONNEF *et al.*, 2019, p.133). Além disso, discutir e pensar coletivamente auxiliou a refletir sobre as possibilidades e os desafios do Trabalho Docente Articulado entre Educação Especial e Educação Infantil.

Através da parceria entre o professor da SRM e da classe regular, é possível planejar e colocar em prática ações mais sólidas e eficazes, permeadas por intenciona-

lidades pedagógicas bem-definidas. O Trabalho Docente Articulado possibilita ao professor da Educação Especial atuar além do espaço da SRM e distingue-se do ensino colaborativo, que se traduz em um apoio a todos os alunos da sala, para focar de forma mais específica nos alunos da Educação Especial, sem deixar de considerar os demais. Nestes momentos de ação conjunta no ensino comum, negociados previamente entre os docentes, a ênfase deve ser dada ao professor do ensino comum, justamente por ser ele o conhecedor das características da turma e do currículo de sua disciplina.

Salienta-se que a articulação é muito importante, e os momentos de prática conjunta permitem que o professor da Educação Especial observe o aluno em sala de aula, em relação a comportamento, desenvolvimento e à aprendizagem, aspectos que podem ser diferentes daquilo que é observado em SRM. Honnef (2018, p. 122) defende que “o Trabalho Docente Articulado [...] é essencial para o sucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência no espaço escolar comum”, justamente por visar uma complementaridade das ações desenvolvidas, com objetivos comuns em benefício dos alunos da Educação Especial na rede regular de ensino (HONNEF, 2018).

Mendes *et al.* (2014) e Capellini e Zerbato (2019) propõem o ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar, mas enfatizam que o processo leva tempo e necessita de um constante aprendizado. Nesse modelo, professor da classe comum e professor licenciado em Educação Especial atuam em parceria em sala de aula e, por meio do diálogo e de interações em grupo, proporcionam uma aprendizagem mais intensa e com mais significado. Essa parceria permite a superação de situações que não seriam possíveis de solucionar de forma individualizada. Segundo as pesquisadoras, o trabalho colaborativo em sala de aula traz resultados positivos para os professores e para os alunos da Educação Especial, pois o ambiente de sala de aula se torna mais

colaborativo e os professores se sentem mais seguros em relação ao seu trabalho. Além disso, as intervenções introduzidas no ensino para alunos da Educação Especial beneficiam também os demais alunos da turma.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019) o modelo de ensino colaborativo ainda é pouco conhecido no Brasil, porém os resultados apresentados nos contextos educacionais onde foi implementado, mesmo que de forma pontual, em alguns sistemas educacionais do País, tem se mostrado uma estratégia eficiente para o um trabalho de parceria entre o professor do AEE, ou, conforme as autoras descrevem, professor especialista e professor do ensino comum. Para as autoras, atuar de forma colaborativa possibilita minimizar as dificuldades encontradas no cotidiano, já que o “trabalho em conjunto possibilitaria o aprendizado de novas práticas para o acesso de todos ao conhecimento” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 29). Ziesmann (2018, p. 132) reforça que “a constituição da docência acontece em um coletivo, pois é na socialização de saberes com os outros que o professor se constitui e desenvolve a sua prática”.

O ensino colaborativo, iniciado na década de 80, do século XX, nos Estados Unidos, como uma alternativa ao modelo de Sala de Recursos, classes ou escolas especiais, pressupõe que, uma vez que o aluno da Educação Especial é matriculado nas turmas do ensino comum, todos os recursos dos quais o aluno necessita devem acompanhá-lo no contexto da sala de aula, inclusive o professor da Educação Especial. Convém enfatizar que a legislação norte-americana garantiu a presença do professor de Educação Especial na sala de aula do ensino comum, diferindo da realidade da legislação brasileira, pois, nesse aspecto, os documentos normativos brasileiros apenas orientam para um trabalho articulado entre professor do AEE e do ensino comum, mas não prevê formas e condições para que se efetive (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Destacamos que essas evidências que Mendes *et al.* (2014) apontam como positivas, em relação ao trabalho colaborativo, apoiam-se em vários estudos e experiências possibilitados pela parceria entre universidade e escola, por meio da atuação de estudantes da graduação e pós-graduação, vinculados ao curso de Licenciatura e Especialização em Educação Especial. Essa parceria entre universidade e escola acontece através da prestação de consultorias, formação de professores, suporte, observação participante, registros em diário de campo, intervenções e atuação direta na proposta de ensino colaborativo.

O ensino colaborativo proposto por Mendes *et al.* (2014) refere-se à atuação do professor da Educação Especial juntamente com o professor do ensino comum em sala de aula comum. Os autores destacam ser importante os atendimentos extraclasse, como é o caso do AEE, mas que, utilizado como única estratégia, fortalece a ideia de que o problema se encontra no aluno, contribuindo para uma passividade no papel da escola e da sala de aula e, embora muito utilizado no Brasil, “dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização das crianças” (MENDES *et al.*, 2014, p. 24).

Glat (2018) aponta pesquisas que envolvem iniciativas, tanto formais quanto informais, de trabalho colaborativo entre professor da Educação Especial e ensino comum, destacando que são estratégias promissoras, no que se refere à promoção da inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência, assim como os demais estudantes da Educação Especial. No ensino colaborativo, “o professor de ensino comum mantém a responsabilidade primária, em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 39).

O modelo de ensino colaborativo privilegia o ensino ministrado em classe comum, “espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais colegas, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 35). Corroborando esta ideia, Glat (2018) também reforça o modelo de ensino colaborativo, como um serviço de apoio que põe em evidência o espaço da sala de aula, do ensino comum, para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos da turma, não necessitando de um espaço específico para atendimento, como é o caso do AEE em Salas de Recursos e que atende somente o aluno da Educação Especial.

Christo (2019) investigou uma prática de colaboração em uma escola regular da rede Municipal de Florianópolis, onde as professoras do AEE realizam um trabalho articulado com os professores da sala comum. As professoras do AEE da escola tomaram a iniciativa de propor e colocar em prática o trabalho colaborativo, porque são “contrárias ao atendimento funcionalista, centrado na sala multifuncional⁵⁷” (CHRISTO, 2019, p. 66). Enfatizamos que a prática de colaboração não é realidade em todas as escolas da rede à qual a escola pesquisada faz parte, já que nem todas as escolas possuem Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola, sendo os alunos deslocados para centros de atendimento. O AEE realizado em outro espaço, que não seja a escola onde o aluno estuda no ensino regular, dificulta a prática colaborativa.

A colaboração analisada por Christo (2019) é, especificamente, entre o professor do AEE e os professores do ensino comum, variando entre professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, mas pontua que nem todos os professores da escola aceitaram participar da proposta de trabalho colaborativo. De acordo com

⁵⁷ Referindo-se a Sala de Recursos Multifuncionais onde acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Christo (2019, p. 41), “o trabalho em conjunto entre esses professores é denominado de muitas formas, como: ensino colaborativo, coensino, codocência, bidocência, corregência entre outros”; no entanto, destaca que são diferentes nomenclaturas com o mesmo significado, ou seja, o trabalho articulado entre o professor do AEE e o professor do ensino comum com o compartilhamento de responsabilidades quanto à escolarização de todos os alunos.

A pesquisadora ressalta como favorável ao trabalho colaborativo a atuação do professor do AEE em uma escola apenas, que o atendimento aconteça dentro da escola onde o estudante está matriculado no ensino regular, o tempo para planejamento em conjunto nos momentos de hora/atividade previstos pelo município, a formação inicial e continuada e a abertura da gestão da escola. O trabalho colaborativo na escola pesquisada está organizado em quatro momentos: 1 – encontro individual, sendo o primeiro obrigatório para todos os professores do ensino comum, que possuem estudantes da Educação Especial; porém este trabalho só terá continuidade, se houver interesse do professor do ensino comum e, conforme a pesquisadora informa, nem todos os professores fazem a adesão ao trabalho colaborativo; 2 – encontro coletivo, em que acontecem as formações em serviço inclusive em parceria com outras instituições, considerando as demandas apontadas pelos professores; 3 – prática colaborativa, em que o professor do AEE e o professor do ensino comum trabalham em sala de aula regular com a turma toda, cuja frequência decorre da demanda da aula ou atividade; 4 – AEE, em que o professor realiza o atendimento em Sala Multimeios,⁵⁸ a partir das necessidades dos estudantes, trabalhando questões específicas e individualizadas em articulação com a sala comum, com as observações do professor

⁵⁸ O suporte oferecido por meio do AEE, nas salas multifuncionais, é denominado pelo município de Florianópolis de salas multimeios (CHRISTO, 2019).

da sala comum e com o contexto da escola (CHRISTO, 2019).

Mesmo que de forma pouco expressiva, sem prever formas ou condições, a legislação traz orientações sobre o trabalho articulado ou colaborativo entre o professor da Educação Especial que realiza o AEE e os professores do ensino comum. Nesse sentido, o artigo 13 da Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, destaca que, entre outras atribuições, o professor do AEE deve “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 3). Essa mesma resolução, no art. 9, também orienta para a articulação na elaboração e execução do plano de AEE, sendo que este é de competência “dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular” (BRASIL, 2009, p. 2), com o envolvimento da família e interação com outros serviços, como saúde e assistência social.

A Resolução n. 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 8, inciso IV, orienta que, dentre outras coisas, “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns [...] serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante [...] atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial” (BRASIL, 2001, p. 2).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), também faz orientação quanto à atuação do professor da Educação Especial ao mencionar que

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado, **aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular**, nas salas de recursos, nos centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 11, grifos nossos).

Conforme esse excerto da PNEEPEI (2008), a atuação do professor de AEE pode ser realizada em Sala de Recursos ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Porém, a permissão trazida nos documentos orientadores da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para que o AEE possa ser realizado em outro espaço que não seja o local onde o aluno está matriculado nas turmas do ensino comum, dificulta uma articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum (HONNEF, 2018). Esses documentos orientadores também delegam autonomia para as instituições de ensino quanto à responsabilidade pela articulação, porém “que autonomia será possível frente ao cotidiano das escolas públicas brasileiras, com poucos professores e estes com carga horária geralmente exclusivamente frente ao aluno [...]?” (HONNEF, 2018, p. 31).

Mendes *et al.* (2014) pontuam que, apesar de evidências prósperas registradas em seus estudos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Pneepei) desconsidera essa possibilidade de suporte “ao priorizar e estimular serviços de apoio baseados no Atendimento Educacio-

nal Especializado fora da sala de aula comum, ofertado em sala de recursos ou em instituições especializadas” (MENDES *et al.*, 2014, p. 17). Para Pletsch (2014, p. 56) “existe uma distância muito grande entre os postulados oficiais e o que de fato ocorre no ambiente escolar”.

A proposta de Trabalho Docente Articulado prima pelo AEE ser realizado em Sala de Recursos Multifuncionais e também na sala do ensino comum com os demais alunos da turma. O modelo Ensino Colaborativo defende a atuação do professor da Educação Especial em colaboração com o professor do Ensino Comum no espaço da sala de aula, modelo que diferencia do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Christo (2019) descreveu uma prática de colaboração em que as professoras do AEE realizam um trabalho articulado com os professores da sala comum, mesclando os atendimentos em Sala de Recursos como em sala de aula do ensino comum, de forma colaborativa.

Os modelos apresentados diferem em alguns aspectos, porém podemos perceber, em sua essência, algo em comum: a defesa e a importância da articulação entre Educação Especial e ensino comum, no que se refere à atuação dos profissionais dessas duas áreas.

Mesmo que os documentos legais priorizem o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, apoiando-se nas concepções trazidas por diferentes pesquisadores, é possível entender que, além do AEE, o professor da Educação Especial pode ampliar o atendimento para o ensino regular, estabelecendo uma relação de parceria com o professor do ensino comum. Mas isso também essa articulação está relacionada à forma com que os sistemas de ensino e as próprias escolas traduzem a legislação.

No contexto brasileiro, a articulação entre o professor da Educação Especial que realiza o AEE e o professor da classe comum, com o objetivo de realizar um trabalho articulado ou colaborativo, muitas vezes

chega até as redes de ensino ou às escolas por intermédio de pesquisas ou de parcerias com universidades, já que não é uma prática habitual nas escolas. A legislação traz orientações, mas a tradução na prática é construída, de acordo com o contexto de cada sistema de ensino ou de cada unidade escolar, considerando ainda as concepções de educação inclusiva dos sujeitos que atuam em cada contexto.

Apesar de vários estudos ressaltarem a importância da colaboração ou de um trabalho articulado na atuação dos profissionais de educação especial e ensino comum, o contexto educacional apresenta alguns entraves que impedem ações articuladas mais efetivas.

Pletsch *et al.* (2016), em estudo que analisa a oferta e organização do AEE para alunos com deficiência múltipla na Baixada Fluminense, apontam algumas adversidades em relação ao aluno matriculado no ensino comum. Para as pesquisadoras, alunos com deficiência múltipla, dentre as quais se inclui a deficiência intelectual, necessitam de ações pedagógicas que se sustentem em um trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor do ensino comum, para que o processo de escolarização não se restrinja apenas à efetivação da matrícula, mas que haja comprometimento com a garantia de aprendizado e desenvolvimento. As pesquisadoras, a partir da análise de outros estudos, apontam essa mesma dificuldade em outros contextos brasileiros.

Ao discutirem alternativas para que professores da Educação Especial e ensino comum atuem de forma colaborativa na definição e execução de estratégias no processo de escolarização do aluno da Educação Especial, nas turmas do ensino comum, no contexto da educação em Portugal; Casal e Fragoso (2019, p. 4) pontuam que “de um modo geral os professores dispõem, contrariamente a outras profissões, de pouco tempo e recursos para (auto) organizar a troca e o debate coletivo das práticas de ensino”.

Marques e Duarte (2013, p. 93), analisando o impacto do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e da Educação Especial na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, constataram, a partir do relato dos participantes do estudo, “que as conversas com professores da Educação Especial são rápidas e acabam sendo superficiais”, alertando para a demanda de mais tempo para os profissionais atuarem de forma colaborativa. Reforçando o exposto, Carvalho (2014, p. 69) menciona que “as relações dialógicas precisam de um espaço nas escolas, não só para a resolução de conflitos, mas, como um horário, remunerado, de trabalho pedagógico rotineiro, de preferência semanal ou quinzenal”.

Porém, Pletsch (2014, p. 255) sinaliza que “a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores espaço para reuniões de planejamento em conjunto”, dificultado as relações dialógicas e planejamento de estratégias para atuação colaborativa. Para Capellini e Zerbato (2019), alguns sistemas de ensino preveem um horário remunerado para estudo e planejamento, porém, esses horários são preenchidos por outras demandas do contexto escolar, impossibilitando o planejamento em conjunto entre o professor do AEE e o do ensino comum. Somem-se a isso as atuais condições de trabalho precárias dos docentes tanto da Educação Especial como do ensino comum, já que a maioria deles “tem dupla (ou, até mesmo, tripla) jornada de trabalho, o que não lhes permite compartilhar um horário para a discussão de caso, preparação conjunta de materiais didáticos e adaptações curriculares” (GLAT, 2018, p. 16).

A pesquisa de Martinelli (2016), que desenvolveu um processo de intervenção com o objetivo de promover um trabalho colaborativo, em uma escola estadual em Londrina, estado do Paraná, considerou que “a organização do horário privilegiando de HA⁵⁹ entre a PE⁶⁰

⁵⁹ Lê-se Hora Atividade

⁶⁰ Lê-se Professora Especialista.

e os professores participantes, para que pudessem realizar esse momento coletivo foi primordial para que se estabelecesse parceria entre eles” (MARTINELLI, 2016, p. 97).

Ao analisar a experiência de prática colaborativa na rede Municipal de Florianópolis, Christo (2019) destaca o contexto favorável em que o estudo foi realizado: a atuação dos professores de AEE se restringia a apenas uma escola e os professores do ensino comum dispunham de tempo para o planejamento em conjunto, através de hora/atividade ofertada pelo município. Para a pesquisadora, a disponibilidade de tempo suficiente para a atuação colaborativa entre os profissionais do AEE e do ensino comum não é a realidade encontrada em outras escolas do município de Florianópolis. Por isso, para a pesquisadora, “é importante que se dê mais ênfase a essa possibilidade de trabalho nos documentos legais sobre Educação Especial” (CHRISTO, 2019, p. 47).

Capellini e Zerbato (2019, p. 34) reforçam que a educação dos estudantes da Educação Especial “não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, quer seja o professor de Educação Especial, ou somente o professor do ensino comum”, por isso apontam para a importância do trabalho em parceria, para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Além disso, algumas condições precisam ser consideradas para a construção de uma cultura colaborativa que envolva, além dos professores do AEE e do ensino comum, profissionais especializados, a gestão administrativa, familiares dos alunos e os próprios estudantes. As autoras destacam que são condições que “não nascem do dia para a noite; são habilidades construídas ao longo do trabalho” (CAPPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 40, 43). As pesquisadoras salientam também que não há um modelo exclusivo de Ensino Colaborativo, pois “a forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar em que os profissionais ensinam [...] e do tempo disponível para trabalhar em conjunto”.

Acrescentamos que “trabalhar em colaboração é um grande desafio, assim como a necessidade de mudanças significativas no sistema educacional para o ensino dos estudantes com e sem deficiência” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 55). Essas mudanças significativas incluem mudanças na legislação que possibilitem a disponibilidade de tempo entre o professor do AEE e professor do ensino comum, para trocar informações e planejar ações em conjunto para atuar de forma colaborativa.

O professor é responsável por alicerçar o processo de ensino e aprendizagem, criando oportunidades para a construção do conhecimento dos alunos, mas precisa ser amparado com condições e possibilidades de trabalho adequadas, para que seja possível realizar um trabalho articulado entre Educação Especial e ensino comum. São condições que demandam ação de gestores que deliberem a respeito de leis e políticas que definem os caminhos da educação brasileira, de forma que seja mais efetiva na prática. Pletsch (2020, p. 67), em artigo que reflete sobre o papel da Educação Especial na atualidade, menciona que há temas recorrentes nos discursos nessa área, dentre eles os “problemas, as contradições e as ausências do poder público para efetivar uma educação inclusiva”.

Apontamos, no que foi exposto, propostas para um trabalho articulado entre Educação Especial e Ensino Comum, que venha a beneficiar o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial. Apontamos também alguns entraves que permeiam o contexto educacional brasileiro no que se refere à educação especial, principalmente a dificuldade de atuar de forma articulada e/ou colaborativa em função da precária disponibilidade de tempo. A maior parte da carga horária docente é destinada ao atendimento aos alunos, restando pouco tempo para o planejamento e a articulação de ações em conjunto.

Além disso, trabalhar em conjunto é uma habilidade que, dependendo de cada profissional, pode levar um

tempo diferente para ser desenvolvida e, sem o apoio necessário, poderá haver impasses. Não basta apenas querer e legislar para que os profissionais se articulem, sem incentivos de todo um coletivo, desde a gestão da escola até os gestores dos sistemas de ensino locais e nacionais. Faz-se imprescindível oferecer condições para favorecer a articulação, principalmente na questão de espaço e tempo, por isso “é necessária a implementação de políticas públicas e investimento em recursos, que deem suporte para o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Especial atuar em conjunto com o professor da classe comum” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 83). Em relação às políticas educacionais, concordamos com Carvalho:

Um documento de política não se encerra em si mesmo. Após o estabelecimento de finalidades e objetivos, para cujos alcances são apresentadas diretrizes, cabe planejar o que precisa ser feito para que as orientações se substantivem em previsões e provisões de recursos de toda a natureza, com vistas a assegurar e garantir sua efetividade, na prática (2014, p. 42).

Dessa forma, entendemos que o Trabalho Docente Articulado, Ensino Colaborativo ou prática de colaboração pressupõem uma articulação entre Educação Especial e classe comum. Mesmo diferindo em alguns aspectos, são estratégias que, conforme apontam estudos na área, têm se mostrado promissoras. Salientamos que cada contexto ou sistema de ensino deve encontrar possíveis caminhos, considerando sua realidade, para promover ações articuladas entre Educação Especial e ensino comum, a fim de contribuir com uma efetiva escolarização dos alunos, mas precisam de incentivo em forma de lei para a previsão e a provisão dos recursos necessários, sendo o tempo para planejamento em conjunto uma das maiores demandas a serem atendidas.

Consideramos importante o debate contínuo e a produção de conhecimento a respeito dessa temática, pois são fundamentais para analisar as configurações dos processos inclusivos nas diferentes realidades, uma vez que apresentam possibilidades e estratégias promissoras para a promoção de ações articuladas entre Educação Especial e ensino comum, além de apontar os obstáculos, que ainda permeiam os contextos educacionais brasileiros.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- BRASIL. **Resolução n 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e58/ 1–16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 4 dez. 2021.

CHRISTO, S. V. de. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. 2019. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>.

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre educação especial e ensino comum. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 37., 2015, Florianópolis, UFSC. **Anais** [...] Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3987.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

HONNEF, C. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial**. 2018. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

HONNEF, C.; LOFFLER, D.; GOELZER, J. O trabalho docente articulado entre educação especial e educação infantil em turmas multi-idades. *In*: BRANCHER, V. R.; BIAZUS, P. H. S. (org.). **Caminhos possíveis à inclusão IV: gênero, educação e humanização**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019, p. 129-145. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335075314_Caminhos_posiveis_a_inclusao_IV_genero_educacao_e_humanizacao.

LEHNHART, G. B.; OLIVEIRA, T. da S.; HONNEF, C.; CASTRO, S. F. de. O ensino colaborativo como prática de iniciação à docência em Educação Especial: anos finais do Ensino Fundamental. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 9855-9863, 2020. DOI 10.34117/bjdv6n3-022. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/7308>. Acesso em: 21 set. 2022.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 23, p. 87-103, dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>. Acesso em: 5 dez. 2021.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 1º dez. 2021.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da; OLIVEIRA, M. C. P. de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 102-121, set/dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016102>. Acesso em: 1º dez. 2021.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

ZIESMANN, C. I. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o Atendimento Educacional Especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky**. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Paula Marchesini

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu UCS). Graduada em Ciências Biológicas (UCS – 2011) e licenciada em Pedagogia (UFRGS – 2019). Especialista em Supervisão Escolar. Professora dos anos iniciais, na rede pública municipal de Nova Prata-RS desenvolvendo atividades de Coordenação Pedagógica.

Áreas de interesse: educação, processos educacionais, linguagem, inclusão, coordenação pedagógica.

<http://lattes.cnpq.br/4440511609503288>

<https://orcid.org/0000-0002-8355-8135>

E-mail: paulaprofe2013@gmail.com

Carla Beatris Valentini

Doutora em Informática na Educação e mestra em Psicologia do Desenvolvimento, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Alfabetização pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduada em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora titular na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UCS. Orientadora de mestrado e doutorado. Professora em cursos de Licenciatura da UCS. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso. Coordenadora de cursos de extensão voltados à formação de professores para a inclusão, articulados às redes de educação. Cocriadora do Objeto de Aprendizagem para Inclusão ProIncluir (<http://www.proincluir.org>), um portal para aprendizagens.

<http://lattes.cnpq.br/5972722112132617>

<https://orcid.org/0000-0003-0355-7712>

E-mail: cbvalent@ucs.br

COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ACERCA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL⁶¹

*Suelen de Marco Sassi
Carla Beatris Valentini
Cristina Maria Pescador*

A trajetória do estudante com deficiência intelectual, no Brasil, é tema recorrente no contexto educacional e tem gerado discussões e reflexões, que se intensificaram desde a implementação das políticas de inclusão nos diferentes níveis de ensino. Além do acesso e da garantia de matrícula, a educação inclusiva deve ter o compromisso com a escolarização do estudante, ou seja, é preciso garantir que a aprendizagem esteja ocorrendo, de fato, através das práticas de letramento, nas diferentes áreas do conhecimento. Visando contribuir com essas reflexões, este artigo originou-se de uma dissertação de Mestrado, no campo dos estudos da Educação, tendo como objetivo caracterizar a percepção que os professores de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo de natureza exploratória cujo *corpus* foi construído, a partir de entrevistas semiestruturadas com seis professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. As entrevistadas atuaram em salas de aula com estudantes com deficiência intelectual, em escolas da rede pública (três professoras) e da rede privada (três professoras),

⁶¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Deficiência intelectual e letramento: compreensão de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental” (2021), sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini e coorientação da Profa. Dra. Cristina Maria Pescador, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

no período entre 2017 e 2019, no Município de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul.

Ao falarmos de letramento, precisamos retomar o surgimento desse termo nos discursos de especialistas em educação e linguística, por volta dos anos 80, mesmo que, no Brasil, soe ainda um tanto desconhecido esse vocábulo, que visa designar algo além da alfabetização, mais amplo, como destaca Tfouni (1995). Ele envolve duas diferentes habilidades: a leitura e a escrita, o que o torna bastante complexo, pois para a sociedade moderna, não basta saber ler e escrever. Os alunos, nesse caso, precisam, além disso, interpretar e compreender o que está sendo dito e/ou escrito.

Desde a última reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, emergiram novas necessidades referentes à área de Linguagens, que abarcam, dessa forma, novas competências a serem trabalhadas nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como em todos os outros níveis de ensino. As competências, especificamente as voltadas à Língua Portuguesa, tomam o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. Assim, pode-se relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem, em atividades de leitura, escrita e produção de textos, em várias mídias e semioses. Logo proporcionam-se experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, participando de forma crítica nas diversas práticas sociais, permeadas pela oralidade, pela escrita e pelas demais linguagens, em todas as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos e outros ambientes da web. Além de acessar produções na web, também é possível produzir e publicar, contemplando práticas de linguagem e produções que transpõem a perspectiva de uso qualificado e ético das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Isso inclui fomentar o debate, reconhecer os diferentes tipos de discurso, refletir

acerca dos limites de liberdade de expressão, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários, contemplando novos letramentos, incluindo os digitais (BRASIL, 2018).

Para auxiliar nisso, a BNCC procura contemplar diferentes linguagens e letramentos, e também a cultura digital, por meio da leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros que permeiam a atividade humana, de forma contextualizada pelas práticas, operando em todos os campos de atuação. Por esses motivos, e segundo as concepções de letramento apresentadas aqui, vale muito mais investirmos em práticas de leitura e escrita voltadas ao dia a dia, à capacidade de aplicar, na prática, esses conhecimentos para que possam fazer sentido, logo, fazendo-se essencial na prática diária relacionada ao cotidiano de todas as pessoas, ao invés de somente se trabalhar, no âmbito da leitura e escrita enquanto alfabetização e/ou práticas sem sentido (BNCC, 2018).

Letramento, portanto, não é considerado apenas o ato de ler e de escrever, mas de ser capaz de desenvolver habilidades de uso do sistema de escrita e leitura, nas práticas sociais que envolvem a língua (SOARES, 2003). Segundo a autora, a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2004). Por isso, faz-se necessário que os alunos se tornem letrados ao longo do processo de escolarização.

Tfouni (1995) defende graus diferentes de letramento, já que, possivelmente, há letramento em todas as práticas. A autora coloca, ainda, que todos sabem algo e/ou ignoram alguma coisa, por isso aprendemos sempre, e, para a leitura e a escrita, a prática é essencial para atribuir significado sem decorar um “be-a-bá”. A escrita exige disciplina, já que não podemos ler um texto, sem atenção ou desistirmos ao encontrar a primeira dificuldade.

Soares (2004) defende que o letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita e como isso se relaciona com as necessidades, os valores e as práticas sociais. É aplicar habilidades necessárias para cultivar a leitura e a escrita, em uma interpretação. É o processo para o pleno desenvolvimento do homem, que pode responder a estas perguntas: Como? Por quê? Quando?

Com o passar do tempo, o conceito de letramento foi se expandindo e passando a contemplar outras habilidades como diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio; identificar, nos gêneros textuais, o foco central do texto; analisar efeitos de sentido; inferir e justificar recursos para efeitos de sentido; produzir e publicar textos de diferentes gêneros; revisar e editar textos produzidos; identificar e analisar posicionamentos; desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, reescrita; apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes; perceber e analisar recursos estilísticos; identificar a forma de organização dos textos; discutir casos; tomar nota em discussões, debates e demais gêneros orais; refletir acerca dos contextos de produção; selecionar informações e dados relevantes; produzir e editar textos; usar, adequadamente, ferramentas de apoio e apresentações orais; inferir a presença de valores sociais e diferentes visões de mundo, como mesmo sugere a BNCC referente à área de Linguagens e Códigos.

Ampliando a discussão, Rojo (2012) afirma a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos, emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes, já nas salas de aula de um mundo globalizado. Além disso, a Pedagogia dos Multiletramentos surge como forma de lidar com a intolerância, com convivência com a diversidade cultural, com alteridade, com o outro, como defende a autora. Com isso, vemos que são necessárias novas ferramentas

além daquelas com as quais estamos acostumados – caderno, livro, lápis. Os recursos, agora, também podem ser audiovisuais, de edição, tratamento de imagem e, com isso, o texto deixa de ser algo fechado e limitado em si mesmo e passa a ser questionado, dialogado. Os textos trabalhados agora na perspectiva do multiletramento são interativos, colaborativos, híbridos.

Rojo (2013) propõe que a Pedagogia do Multiletramento exige e incentiva um aluno crítico, autônomo e, ao invés de proibir alguns recursos em sala de aula, como o celular, utiliza-os como recursos para a interação e comunicação. Rojo (2012, p. 23) destaca ainda algumas características importantes dos textos nos multiletramentos: são interativos e colaborativos, híbridos e mestiços de linguagens, mídias e culturas. Com o permanente desafio em se trabalhar com letramento e multiletramentos em ambiente escolar e até mesmo na sociedade, tudo se intensifica quando falamos de estudantes com alguma deficiência intelectual.

Apesar da urgência dessa temática, ainda são insuficientes os estudos que abordam essa questão – letramento em estudantes com deficiência intelectual. Há, ainda, pelo menos, como assegura a Unesco (2019), 750 milhões de jovens e adultos que não sabem ler nem escrever e 250 milhões de crianças. Isso acarreta a exclusão de pessoas que não conseguem atuar plenamente em seu entorno social. Se pensarmos a respeito dessa dificuldade em universalizar o letramento, imaginemos a parcela da população com alguma deficiência intelectual.

Nesse sentido, caberia à escola olhar para cada aluno de forma individual e singular, a fim de potencializar suas habilidades ao invés de focar em suas limitações, por ser esta uma instituição que oferece a apropriação de conhecimento, não sendo diferente àqueles com deficiência intelectual. Logo todos os indivíduos precisam participar das atividades propostas pelo currículo de cada ano escolar, visando a uma prática pedagógica

que ofereça estratégias, a fim de promover a aprendizagem às necessidades de cada um, levando em conta suas potencialidades e limitações, com um plano de atendimento individualizado, como defendem Galvani e Mendes (2018).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) preconiza a garantia e plenitude do acesso curricular para os alunos com deficiência, sendo que as instituições educacionais precisam ofertar recursos e adequações para o atendimento das características dos alunos com deficiência intelectual com suas práticas voltadas à qualidade e à igualdade de condições. Isso significa que eles também têm o direito de acessar o mesmo currículo escolar, portanto o que deve diferenciar são as estratégias pedagógicas e o nível de complexidade, a quantidade e temporalidade de cada proposta para acessar um mesmo currículo regular de forma flexível, que vise à individualização do processo de aprendizagem. Além disso, é assegurada a adaptação curricular “como um instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa” (HEREDERO, 2010, p. 199), por meio de adaptações e flexibilizações, a partir da organização de estratégias metodológicas, critérios e procedimentos de avaliação que auxiliem e promovam a aprendizagem, com o objetivo de atender às individualidades do estudante com deficiência intelectual.

Sabemos que, ao inserir um aluno com deficiência intelectual na sala de aula regular, a preocupação de toda a comunidade escolar está em desenvolver um planejamento pedagógico que atenda às necessidades individuais, para que esse estudante participe e não se prejudique com a falta de conhecimentos escolares. Para que isso ocorra, é necessário material vasto e diversificado, bem como a mediação docente. Além disso, vale enfatizar que textos orais são tão necessários quanto os escritos, e jogos educativos podem ser ferramentas importantes para o ensino de leitura e escrita dos alunos com esse tipo de deficiência, como jogos de memória,

bingos, quebra-cabeças, jogos de sequência lógica, jogos *online*, alfabeto móvel e outros que possam estimular o desenvolvimento da fala, além da leitura e escrita.

A organização e a sistematização das práticas de letramento são necessárias para os alunos com DI, pois não basta ensinar a ler e a escrever, o letramento pode contribuir para a inserção desse indivíduo na sociedade, sendo autônomo e capaz de participar ativamente da sociedade da qual faz parte. Contudo, vemos que a deficiência intelectual é heterogênea e repleta de particularidades, logo não há métodos e/ou estratégias únicos que abarquem todas as pessoas com DI.

Segundo dados do MEC/Inep (2018), no que se refere ao Censo Escolar, o total de matrículas ao público da educação especial no Brasil, de 2007 a 2014, demonstra um crescimento importante em relação à inclusão de estudantes com deficiência. Em 2007, por exemplo, 270 mil alunos frequentavam escolas especiais, enquanto em 2017 esse número passou a ser de 161 mil estudantes. A deficiência intelectual (DI) é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes e, conforme Lima e Pletsch (2018), representa 70% do contingente dos alunos público da educação especial.

Um dos aspectos que podem auxiliar o professor é o Plano de Desenvolvimento Individual ou Plano Educacional Individualizado, em que são planejadas atividades, conforme a necessidade de cada aluno (SILVA; BELO; DRUMOND, 2011). Como defende Vigotski (2008), é preciso construir caminhos indiretos de desenvolvimento, quando este resulta impossível por caminhos diretos. Devemos olhar a criança não pela falta ou pelas limitações, mas, buscar caminhos alternativos que lhe permitam chegar à aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento. Para que haja a aprendizagem efetiva, bem como o desenvolvimento desses sujeitos com DI, não basta efetivar a matrícula e garantir o acesso à escola, é preciso mais do que isso, assegurar a escolarização, em diferentes contextos educacionais.

PESQUISA DE CAMPO

Este estudo constituiu-se como qualitativo, de natureza exploratória. Para a construção dos dados foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, com professoras, tanto de escolas privadas quanto de públicas, de Língua Portuguesa, de anos finais do Ensino Fundamental, que tenham atuado, entre 2017 e 2019, com estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCS sendo o CAAE 30407520.6.0000.5341 seu número de aprovação.

Após aceitarem participar das entrevistas, presencialmente, e fora do expediente escolar, as professoras receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinarem, conforme prevê os cuidados éticos. As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro prévio, e tiveram a duração de, aproximadamente, uma hora, além de terem sido gravadas em áudio, a fim de permitir a transcrição para compor os dados da análise. As professoras entrevistadas receberam nomes fictícios. Os nomes inspirados nas “Marias” foram de escolha aleatória, representando as entrevistadas, todas mulheres. Outro critério foi a escolha pessoal, já que o objetivo é proteger a identidade das entrevistadas.

Para a realização da análise das entrevistas, foram utilizadas as orientações de Bardin (1991), no que se refere à análise de conteúdo. A análise foi construída buscando identificar a concepção de Deficiência Intelectual para os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental; identificar quais são as concepções de letramento dos professores; e analisar as práticas utilizadas, no letramento do estudante com deficiência intelectual, a partir da fala dos professores entrevistados.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir das etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2006), emergiram as categorias: “Difícil e desafiador: o “não saber” do professor”, que procura trazer o que os professores relataram como ser difícil e desafiador em sala de aula, durante o processo de aprendizagem, bem como o quanto se sentem desamparados diante do ambiente escolar e o quanto a pouca formação influencia nesse processo. A segunda categoria, intitulada “É diferente”, busca demonstrar como os professores veem as práticas docentes com estudantes com DI, incluindo suas práticas, nos momentos de letramento e nas formas de avaliação dos estudantes. Além disso, demonstram como seu olhar de professor reflete a aprendizagem desses estudantes de inclusão.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante as entrevistas, cinco das seis professoras entrevistadas relataram que o mundo da deficiência é ainda desconhecido para elas, o que acarreta insegurança quanto à sua atuação docente. Parece que isso constitui uma lacuna quanto ao conhecimento de como esse profissional pode atuar em sala de aula, o que traz implicações diretas para a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o aluno com DI tem dificuldades em demonstrar sua capacidade cognitiva, devido ao modelo conservador ao qual está submetido. Conservador, no sentido de ser ensinado como os demais, de não considerar suas singularidades, de não avaliar o processo de evolução desse estudante, em relação a ele mesmo e também devido ao não saber do professor, tornando a prática de inclusão ainda mais desafiadora.

Comparar a aprendizagem do aluno com DI com a dos demais agrava o problema. Além de gerar frustração a esse sujeito, isso faz com que haja mais um empecilho em sala de aula, já que o professor tende a focar unicamente nas dificuldades, e não nas potencialidades de

cada um, fazendo com que o aluno deixe de desenvolver as habilidades das quais necessita aprimorar. Mesmo com seu direito assegurado de ingressar à escola regular, ainda assim muitas são as barreiras enfrentadas no seu interior.

De acordo com os relatos das professoras de Língua Portuguesa entrevistadas, podemos notar, diante das falas, de que forma o ambiente escolar ainda pode ser marcado pelos termos “difícil” e “desafiador”, quando analisamos o contexto das práticas de letramento e o quanto o “não saber” das professoras, diante das práticas pedagógicas, pode influenciar diretamente no ensino e na aprendizagem de tais indivíduos. Por mais de dezoito vezes, durante as entrevistas, foram mencionados – por elas – os termos “difícil” e “desafiador”, demonstrando, dessa forma, o quanto parece ser angustiante para o professor trabalhar em sala de aula com a deficiência intelectual – algo ainda desconhecido para muitos. Por esse motivo, a categoria se denomina “Difícil e desafiador: o “não saber” do professor”, evidenciando, pelas suas falas, as lacunas que aparecem acerca tanto de letramento quanto de deficiência intelectual. É assim que a maioria das entrevistadas fez referência às práticas de letramento, como sendo a cada dia um novo desafio, aparentemente sem grandes soluções e aprendizados. Acontece que esse é um modo “normalizador” de olhar para esta questão, segundo o qual se entende que o indivíduo com deficiência deveria agir o mais próximo possível da normalidade, que é o ideal de ser humano, ou seja, isso nos mostra que há uma maneira adequada, uma forma desejada, no mais, além disso, são desvios.

E, assim, seguimos nessa discussão binária entre normalidade e anormalidade, como sugerem Bisol e Valentini (2011). Tendo em vista que a deficiência intelectual permeia o ambiente escolar como sendo a mais comum nessa realidade, representada por 70% dos estudantes do público da inclusão (LIMA; PLETSCHE, 2018), um fator ainda bastante presente é em relação

à compreensão da heterogeneidade desses alunos. Na prática, uma das principais queixas é quanto à formação, cheia de lacunas, que envolvem o currículo da formação do professor. Aparecem itens como a falta de estudo desse assunto, nas instituições acadêmicas; o desinteresse pela procura em estudar a respeito; a escassez de promoção de cursos na área e de forma acessível e a escola que, geralmente, não costuma tratar desse assunto nas formações docentes.

Além disso, percebe-se um desamparo em relação ao educador, afinal, apenas duas entrevistadas relataram auxílio de membros da direção, coordenação pedagógica ou orientação escolar. Evidencia-se carência a uma visão atenta à sala de aula e alguém que, de fato, se preocupe com a escolarização desses estudantes. Quando discutem esse assunto, isso ocorre em momentos informais, como relataram, nos corredores ou no intervalo na sala dos professores. Desse modo, a troca é sempre espontânea e feita entre os próprios professores que descrevem como são suas experiências com esses alunos, a partir de tentativa e erro, muitas vezes. Além do mais, parecem ter receio de demonstrar fraqueza e, por isso, pouco questionam acerca da inclusão.

No que se refere à monitoria, apenas as professoras de escola privada mencionaram ter monitoria à disposição em sala de aula; já as demais afirmaram que a escola pública não fornece monitoria ou, quando fornece, é porque há um número grande de alunos com deficiência na mesma sala de aula. Duas das seis entrevistadas mencionaram a presença de monitoria exclusiva em sala de aula, para estudantes com DI. As demais professoras expuseram falta desse auxílio – mesmo que esteja previsto em lei – ou esse benefício era concedido se tivessem em torno de três estudantes com deficiência na mesma sala de aula. Logo torna-se difícil conciliar o atendimento individualizado com o grupo. Também citaram pouco conhecimento, a fim de compreender um estudante com DI, não sabendo de que forma oportunizar a apren-

dizagem e o modo pelo qual esse estudante é capaz de aprender; por último, mas também muito presente, está a ausência de tempo e auxílio para a elaboração de um plano e planejamento individualizados, sugestões de adaptações de conteúdos e pessoas disponíveis em auxiliar o professor nessa situação pouco discutida, embora muito presente em sala de aula.

O Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) deve ser visto como uma perspectiva de apoio, complementando os serviços de educação inclusiva. A partir dele é possível promover estratégias pedagógicas individualizadas, a fim de auxiliar no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, quanto ao processo de aprendizagem escolar e às habilidades sociais, para que haja inclusão, como defendem Pletsch e Glat (2012). Quando os estudantes não são alfabetizados, muitas vezes, alguns professores adotam tarefas de pouca exigência, aceitando o pouco que fazem ou o fato de que estar em sala de aula para socializar já é o suficiente. Outro indicador, quanto ao atendimento e ao plano de ensino individualizado, parece basear-se ainda no modelo médico, em uma visão estática das possibilidades de aprendizagem, sendo necessário o laudo médico, para que o estudante tenha direito a um ensino individualizado. Segundo Glat e Pletsch (2012), muitas vezes, por falta de conhecimento, as propostas consistem em recorte, colagem, cópia do quadro e pintura, que, na verdade, não favorecem o desenvolvimento cognitivo mais elaborado.

De acordo com as falas das entrevistadas, as escolas não garantem a oferta do serviço de AEE, mesmo sabendo que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibiliza recursos e serviços, além de orientar a educação especial. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas

comuns do ensino regular e ofertar esse atendimento especializado, promovendo o acesso e as condições para uma educação com qualidade. A partir dos relatos das professoras entrevistadas, podemos identificar que, embora seja assegurado por lei, enquanto direito dos estudantes público da educação especial e dever do Estado e das instituições de ensino, ainda parece haver uma lacuna entre o que a Lei aponta e o que realmente acontece na realidade escolar. A ausência de monitoria é um dos fatores que aparentam dificuldades para ser efetivos na prática, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que funciona na sala de recursos, sendo que nenhuma das seis entrevistadas assegurou dispor, em sua escola – tanto de rede pública quanto de privada.

Em relação à formação do professor, percebe-se que é preciso investigar as práticas de maneira a contribuir para a reflexão e, assim, promover a formação continuada, de modo a estimular o pensar diferente acerca do aluno e do lugar do não saber. Ainda, o não saber é, na maioria das vezes, entendido, como responsabilidade do outro, já que não é o professor que não se capacita, mas o sistema e o governo que não oferecem suporte aos docentes, conforme também mencionado nas entrevistas. No entanto, de acordo com Skliar (2015), mais do que estar preparado, é preciso estar disponível para os estudantes e aprender a enfrentar essa realidade. Assim, a falta de ação não deve ser justificada pelo não saber, caso contrário o professor permanece estável e, em consequência disso, paralisa, também, o aluno em suas possibilidades. Parece que há, ainda, um não saber de toda a equipe pedagógica (professor, equipe gestora), que não contribui com suporte à prática em sala de aula, deixando o professor ao léu.

Aos docentes, o aluno sem deficiência continua sendo o padrão de normalidade, cabendo ao aluno com deficiência atingir o mesmo nível para se enquadrar. É realmente difícil estar preparado para todas as possibi-

lidades que poderemos encontrar no futuro. No entanto, como Skliar (2015) defende, o fato é estar disponível e estar articulado à ética da responsabilidade. Finalmente, para algumas das entrevistadas, a ideia de inclusão, além de parecer ainda descontextualizada do século XXI, ao defender o modelo binário da escola regular para alunos “normais” e da especial para os deficientes, não é tão simplista assim. Isso porque, em nosso dia a dia, enfrentamos situações mais complexas, como comorbidades severas junto à deficiência, até mesmo alunos com deficiência intelectual num grau muito severo, e ainda fica a dúvida se a escola regular é o melhor ambiente e até que idade. Por esses motivos também, o que parece ocorrer, em muitos ambientes escolares até o presente momento, é o modelo de integração ou inserção. Segundo a fala de uma entrevistada, a inclusão é essencial ao ambiente escolar; contudo, sem amparo, como parece acontecer em muitas instituições de ensino, a prática pode vir a se tornar “exclusão”, uma vez que a ideia não é apenas integrar, mas fornecer subsídios, a fim de escolarizar esse educando, em que o difícil e o desafiador possam se reinventar e que o “não saber” possa dar lugar à investigação das práticas e à tentativa de incluir cada estudante como ser único e potencial do processo de sua própria aprendizagem.

No item “É diferente”, vemos que a fala de uma professora perpassa a ideia de que a sala de aula é repleta de normalidade e igualdade, e que a deficiência é vista como a falta de algo, não se encaixando em um padrão. Assim, não se leva em conta o fato de que a escola é espaço de desenvolvimento humano e de acolhimento das diversidades e direito de todo cidadão, como defende Kassar (2016), já que as ideias de normalização e “capacitismo” ainda se mostram bem presentes. A normalização anula a presença de diversidade e o “capacitismo”, por sua vez, age de forma discriminatória, já que vê a pessoa com deficiência como inapta na realização de suas atividades. Ao contrário disso, o propósito da escola inclusiva é que

tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, e que todos possam ter, com equidade, acesso a oportunidades e aprendizagem na vida.

Assim, é necessário que sejam feitas mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais, de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa vivenciar a inclusão, tanto no seu Projeto Político-Pedagógico quanto no acesso à matrícula e à escolarização, de modo a garantir Educação Inclusiva.

A partir da análise da transcrição das entrevistas, identificamos que, durante as práticas de letramento, mesmo após o Plano de Atendimento Individualizado, os professores de Língua Portuguesa enfrentam o desafio de trabalhar com atividades que promovam o letramento, tanto para a turma em geral, quanto para os alunos com DI. Ainda assim, o fato de a deficiência intelectual não ser homogênea causa maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Uma fala que chama a atenção é “eu não consigo entender direito como eu posso ajudar”, demonstrando que, muitas vezes, o que pode ocorrer é uma falta de ação ou de pesquisa, justificada pelo não saber. Para que a inclusão ocorra com efetividade, parece ser necessário um permanente investimento na formação de professores, bem como nos espaços pedagógicos que permeiam o âmbito escolar, a fim de conhecer, estudar e, de fato, viver a inclusão em sala de aula, focando no potencial de cada aluno, ao invés de enfatizar as dificuldades, como defende Vigotski (2011). Ao passo que as professoras compartilharam angústias e necessidade de auxílio e partilha, vemos aqui uma possibilidade de desenvolvimento de estratégia, a fim de suprir essas barreiras, para que a

inclusão escolar deixe de ser uma teoria e passe a ser uma filosofia de vida, um caminho comum e normal presente nas instituições, com planos educacionais individualizados, com espaço para conhecimento e trocas, sem medo do “desconhecido” – já que é assim que hoje a deficiência é ainda vista. Precisamos conhecê-la para poder enfrentá-la sem medo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados que constituíram as categorias: “Difícil e desafiador: o ‘não saber’ do professor” e “É diferente”, é importante salientar que as instituições parecem conhecer a política de inclusão e investir na constituição de documentos normativos orientadores da política de inclusão, bem como garantir acessibilidade a todos os sujeitos e a garantia de oferta de matrícula, como prevê a Lei. No entanto, a partir da fala das entrevistadas, a prática dessa política inclusiva apresenta-se fragilizada, muitas vezes por desconhecimento da própria política ou por falta de estrutura tanto humana quanto de recursos disponíveis. Essa situação parece se agravar quando, nas entrevistas, elas relataram que a maioria das escolas não conta com outros profissionais para auxiliar, como monitores, professor especializado (cinco das seis professoras entrevistadas relataram que a escola onde atuam não possui sala de AEE), orientação e coordenação atuantes às demandas dos estudantes com deficiência intelectual.

Diante desses relatos, a intenção de adentrar às escolas é a de reforçar a importância de estratégias e processos que podem favorecer as ações inclusivas nas instituições, tais como: propor momentos de formação continuada dos profissionais de todos os níveis de ensino, para que a inclusão possa realmente acontecer na escola; sugerir a reavaliação da estrutura dos espaços, de modo a garantir a oferta da sala de recursos multifuncionais com profissional especializado atuando; discutir e pensar possibilidades de docência compartilhada;

apostar na maior articulação com as famílias; sugerir a viabilidade da contratação de profissionais de apoio, como monitores, já que são fundamentais para o suporte pedagógico no processo de escolarização, além de sugerir e investir em estratégias que possam auxiliar no letramento dos estudantes. Durante as falas, cinco das seis professoras entrevistadas parecem desconhecer o que caracteriza deficiência intelectual e letramento e demonstram fragilidade e dificuldade em realizar práticas pedagógicas, sem ao poio pedagógico de outros setores.

Além disso, durante as propostas oferecidas ao aluno, quatro entrevistadas relataram que, além de não haver suporte, têm dificuldade em conciliar o estudante com deficiência intelectual com o atendimento a toda a turma, por não possuírem monitoria e momentos de formação para auxiliar no planejamento e, por isso, muitas investem em atividades apenas de cópia do quadro ou de recorte e pintura, sem haver tanto investimento na aprendizagem do estudante com DI. Ainda assim, percebe-se que há tentativa, por parte dos professores em relação à aprendizagem dos estudantes, mas, mesmo em uma perspectiva inclusiva, parece que a educação continua a ser pensada ao público comum, gerando o mesmo discurso de normalização. Nesse contexto, o aluno com DI não se encaixa, e muitos profissionais continuam acreditando que esse estudante poderia estar em um ambiente à parte, não notando que a sala de aula regular é um ambiente de aquisição e troca de conhecimentos para todos, marcado por singularidades e diferenças entre cada um que a compõe.

Por isso, para garantir o trabalho efetivo do aluno com deficiência que está na escola, talvez seja possível viabilizar momentos de formação continuada dos professores ou em planejamentos em conjunto com o AEE e a coordenação pedagógica, a fim de incorporar o discurso das práticas de letramento, seja em qual for a área do conhecimento. Assim, pode-se relacionar a visão de mundo de cada estudante, que permitirá fazer com que

esse sujeito possa contemplar as diferentes habilidades e os usos de leitura e escrita em seu cotidiano. Dessa forma, a aprendizagem passa a ter sentido, e a fazer significado a esse aluno, que, aos poucos, torna-se capaz de viver em sociedade de forma autônoma, interpretando e refletindo o mundo que o cerca. Além do mais, é essencial reforçar que momentos de formação continuada e avaliação processual devem ser propostos, com o intuito de todos tenham condições de desenvolver sua aprendizagem. Ressaltamos a importância do desenvolvimento de um trabalho em equipe composto pelos diferentes profissionais, que atendam ao estudante com DI dentro e fora do ambiente escolar, trabalhando em prol do desenvolvimento de cada ser.

É preciso enxergar esse estudante para além de suas limitações impostas pela deficiência, ressaltando e investindo em possibilidades e potencialidades. Hoje, há a compreensão de que precisamos trabalhar com as potencialidades de cada indivíduo, por meio de caminhos alternativos (VIGOTSKI, 1991), e não buscar uma forma única de proporcionar conhecimento aos estudantes. Afinal, se todos os animais passassem por uma prova que propusesse subir em árvore, alguém tem dúvida de que o macaco seria um dos poucos que conseguiria? Mesmo que o terreno da inclusão escolar seja incerto, é preciso estar disponível, mais do que estar preparado (SKLIAR, 2015). É preciso, antes de tudo, querer e acreditar que a educação é possível para todos e, dessa forma, investir na caminhada. Que seja assim! E que possamos compreender que a inclusão acontece quando, além de se aprender de forma significativa, aprende-se com as diferenças muito mais do que com as igualdades.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **De perto ninguém é normal.** Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_texto_diversidade.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GALVANI, Márcia Duarte; MENDES, Melina Thaís da Silva. Letramento para estudantes com deficiência intelectual: *In: GONÇALVES; CIA; CAMPOS. Letramento para o estudante com deficiência.* São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos (EdUFSCar), 2018.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016.

LANUTI, E. de Oliveira Evangelista; MANTOAN, M. T. Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem, a partir da Filosofia da Diferença, Polyphônía. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Marcia Denise. Escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889, dez. 2018.

PLETSCHE, Márcia; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847/3518>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e multiletramentos.** 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagens na escola. 2012. Disponível em: catalogo.

educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia.../rojo_2012.doc. Acesso em: 12 ago. 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, J.; BELO, V. S.; DRUMOND, A. C. Análise dos processos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down matriculada na escola comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 245-258, 2011.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Incluir diferenças: um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Ensinar**, Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época, v. 47).

UNESCO. **Education transforms lives**. [S. l.] 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education>. Acesso em: 11 maio 2021.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira, Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Suelen de Marco Sassi

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, com a dissertação cujo tema é sobre letramento e deficiência intelectual. Especialista em: Supervisão Escolar (Educinter), Orientação Educacional (Uniasselvi) e Educação, Ciência e Sociedade (IFRS). Graduada em

Letras pela UCS. Atualmente, é coordenadora pedagógica da *Impulso Bento*. Possui interesse na pesquisa em letramentos, deficiência intelectual, educação inclusiva e professores de língua portuguesa.

<http://lattes.cnpq.br/6314839411524285>

E-mail: suelensassi@gmail.com

Carla Beatris Valentini

Doutora em Informática na Educação e Mestra em Psicologia do Desenvolvimento, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Alfabetização pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduação em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora titular da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Membro do Programa de Pós-Graduação em cursos de Licenciatura da UCS. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso. Coordenadora de cursos de Extensão voltados à formação de professores para a inclusão, articulados às redes de educação. Cocriadora do Objeto de Aprendizagem para Inclusão ProIncluir (<http://www.proincluir.org>), um portal para aprendizagens.

<http://lattes.cnpq.br/5972722112132617>

<https://orcid.org/0000-0003-0355-7712>

E-mail: cbvalent@ucs.br

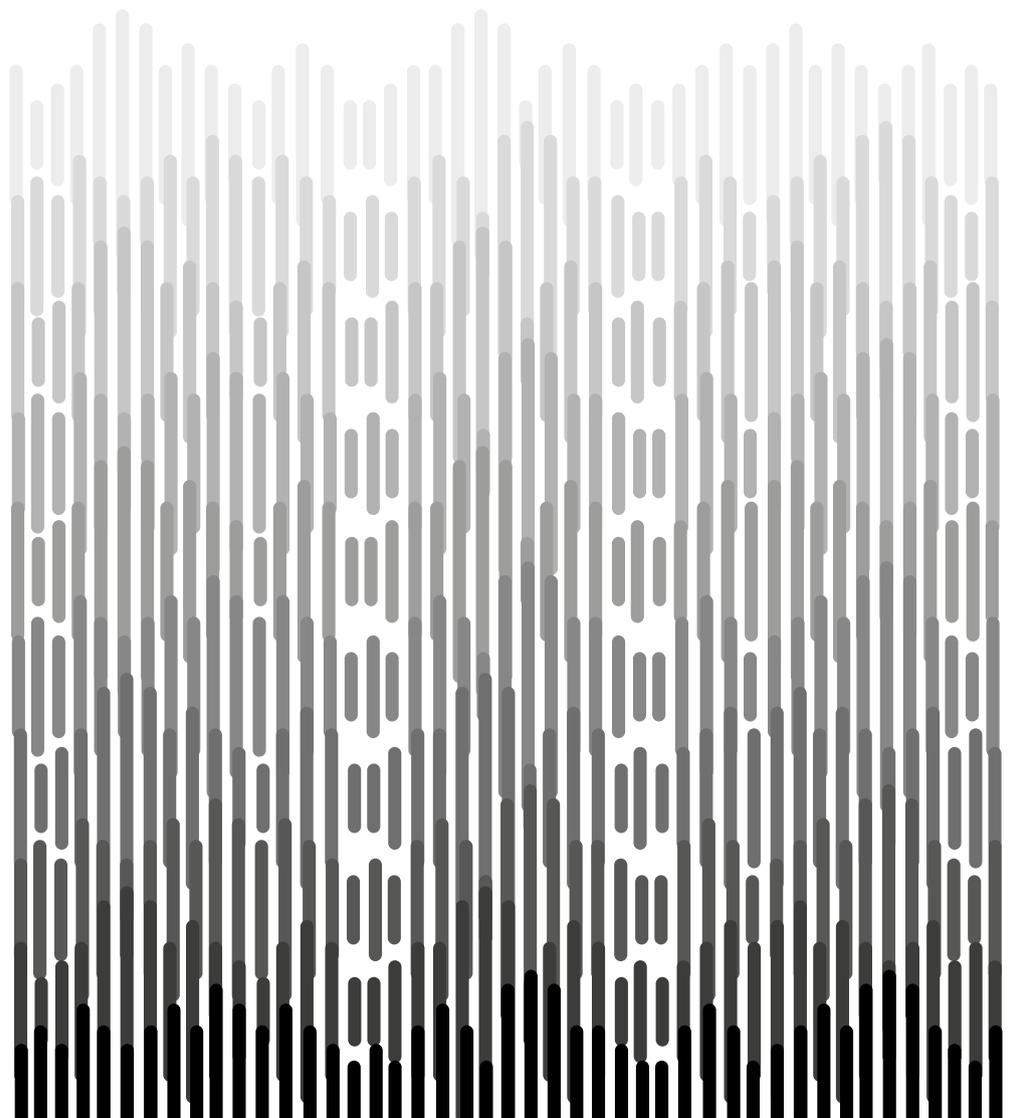
Cristina Maria Pescador

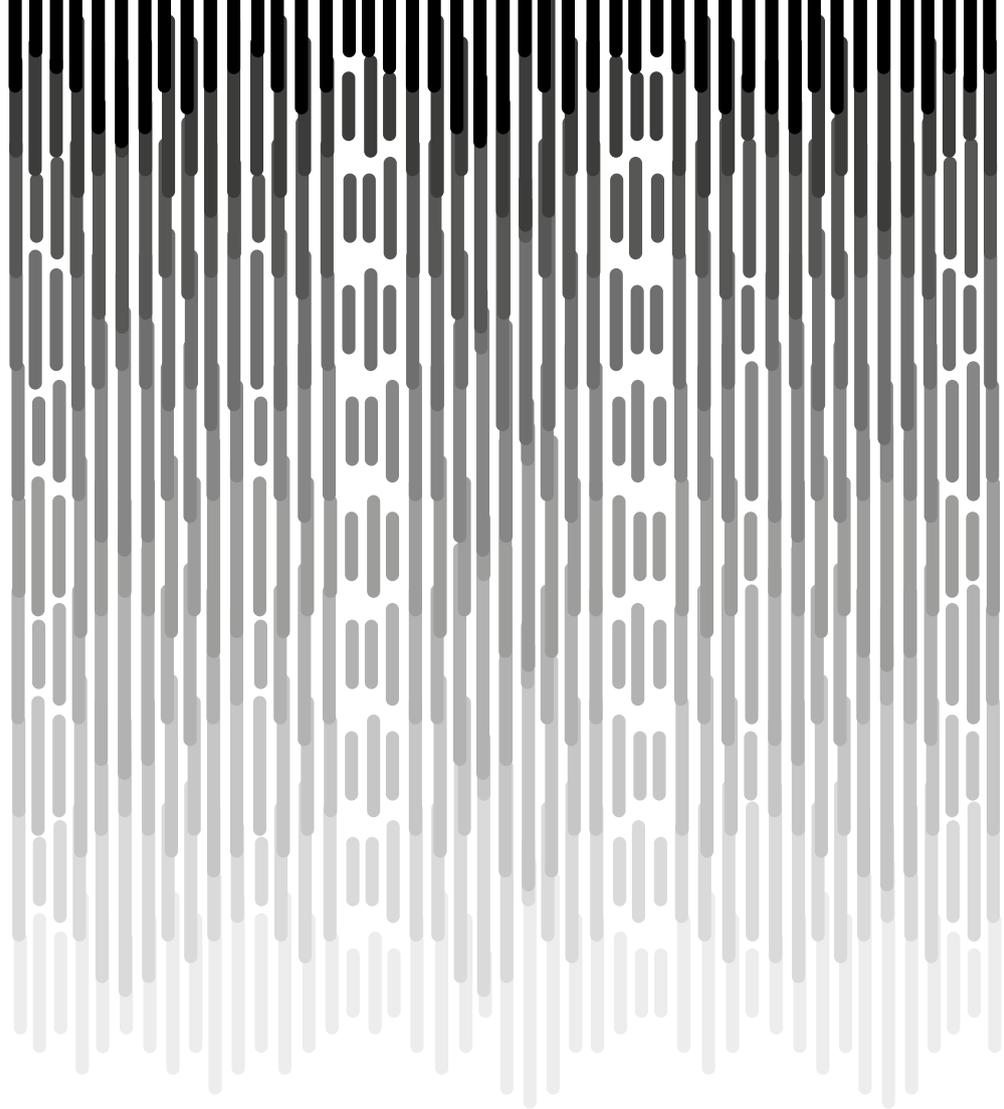
Doutora em Informática na Educação (PGIE/UFRGS). Bacharela em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS, 1983). Especialista em Educação a Distância (UCS, 2005). Mestra em Educação (UCS, 2010). Desenvolveu sua pesquisa de doutoramento com foco nos movimentos de inclusão digital e letramento digital: Atualmente faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – curso de Mestrado e Doutorado, na Universidade de Caxias do Sul. Coordena o projeto de pesquisa “Práticas Educacionais Online: desafios e conexões”. Participa

do Observatório de Docência, Inclusão e Cultura Digital da UCS. Atua como professora e coordenadora pedagógica de Língua Inglesa, na Escola de Ensino Médio da Universidade (Cetec), e na Graduação, no curso de Comércio Internacional.

<http://lattes.cnpq.br/3383415676186162>

E-mail: cmpescad@ucs.br







A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

