



Magali Rosa de Sant'Anna Mônica de Ávila Todaro Rosiley Aparecida Teixeira Organizadoras

Iniciação Científica: voz e vez de estudantes

Magali Rosa de Sant'Anna Mônica de Ávila Todaro Rosiley Aparecida Teixeira Organizadoras

Iniciação Científica: voz e vez de estudantes

2ª edição (E-book)



© Dos autores – 2016 rosileyteixeira@uol.com.br

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Doorway revealing bright light,

por 4774344sean. iStockphoto.com #24498049

Revisão: Geraldo Korndörfer Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL/MHVSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda. Rua Paraná, 240 – Cx. P. 1081 93120-020 São Leopoldo/RS Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965 contato@oikoseditora.com.br www.oikoseditora.com.br

I56 Iniciação Científica: voz e vez de estudantes / Organizadoras Magali Rosa de Sant'Anna, Mônica de Ávila Todaro e Rosiley Aparecida Teixeira. 2. ed. – São Leopoldo: Oikos, 2016.

da Teixena. 2. ed. - 5ao Ecopoido. Oike

184 p.; 14 x 21 cm.

E-book

ISBN 978-85-7843-592-9

1. Iniciação científica – Ensino superior. 2. Iniciação científica – Pesquisa. 3. Ensino superior – Iniciação científica – Estudante. 4. Educação. I. Sant'Anna, Magali Rosa de. II. Todaro, Mônica de Ávila. III. Teixeira, Rosiley Aparecida.

CDU 001.891

Sumário

Prefácio7
Apresentação15
A pluralidade cultural na escola: um estudo de teses e dissertações
As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos
Interculturalidade e raízes nacionais: os "sem terra" acadêmicos
Neologismos: aspectos da cultura moçambicana em <i>A Varanda do Frangipani</i> , de Mia Couto
O ensino da Língua Inglesa no 1° ano do Ensino Médio das escolas públicas
Os Cadernos do Gestor e a formação de professores dentro da proposta curricular do Estado de São Paulo: ação formativa e conformativa de um estado educador 103 Samira Maria Pereira Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti

Senior English: um modelo para o ensino de Língua Inglesa 129 Wesley Turci da Silva Lais Cristina Oliveira Meire Cachioni
Seria o CIEJA Campo Limpo-SP uma escola democrática que promove a educação popular?
Vestígios da sociedade inglesa do século XIX no romance Wuthering Heights, de Emily Brontë
Sobre autores e autoras

Prefácio

Nas sociedades contemporâneas, extraordinariamente mutáveis e expectantes, denominadas, ideologicamente, sociedades da informação e do conhecimento, a pesquisa, como conjunto de processos, estratégias e procedimentos tendo em vista a construção do conhecimento e, em última instância, a mudança social, adquire cada vez maior relevância e centralidade. Face à evolução do conhecimento, às transformações céleres da sociedade e à complexidade das situações pedagógicas, a ideia de pesquisa e a respectiva prática tornaram-se absolutamente essenciais em qualquer nível de ensino, de modo que a função docente se converta numa atividade de pesquisa, única forma de o professor deixar de ser o reprodutor de ideias feitas e se transformar num estimulador exemplar da construção do conhecimento científico em situações dialéticas de aprendizagem.

Uma pedagogia ativa e crítica, centrada no processo de desenvolvimento das aprendizagens, exige uma permanente atitude de pesquisa e não uma rotineira cópia de informações e de saberes. A reprodução dos saberes deve dar lugar à construção do conhecimento. Todavia, importa fazer a distinção entre informação e conhecimento: a quantidade de dados que recebemos cotidianamente, provenientes das mais diversas situações, pode ser transformada em informações que os seres humanos retêm ou não, em função dos seus interesses imediatos e das suas expectativas.

Informações são importantes para a construção do conhecimento, mas não são conhecimentos e, muito menos, conhecimentos científicos. A construção do conhecimento científico implica um olhar problematizante e crítico em relação à realidade sensorial, ao senso comum, é uma construção que supõe um trabalho conceitual e abordagens metodológicas que são inacessíveis

Prefácio

à maioria da população. Os objetos de pesquisa (e nem tudo pode ser considerado objeto de pesquisa) são realidades que atraem a atenção do pesquisador por suscitarem problemas que precisam ser solucionados. Todo o conhecimento científico parte de problemas que supõem um diálogo interrogativo entre pesquisador e o que se pretende pesquisar. Sem problema não haverá pesquisa. Daí que grande parte da população tenha, apenas, acesso a dados e a informações, mas que não transforma em conhecimentos por tomar como evidente as falsas evidências e tomar como verdadeiro aquilo que, dogmaticamente, é aceito por todos ou o que, apenas, poderá ser verossímil. É verdade que, como referia Karl Popper, todo o conhecimento científico tem o seu ponto de partida no senso comum, mas a atitude científica implica superar o imediatismo e certa ignorância arrogante que toma como evidente aquilo que habitualmente é uma mera convicção de caráter subjetivo e ideológico.

Como referia Bourdieu (2001, p. 20), "na construção de um objeto de pesquisa, é preciso pôr em causa os objetos pré-construídos, ainda que tenham a faculdade de despertar a atenção". Não significa isto que o que se denomina por objeto socialmente insignificante não possa ser objeto de pesquisa. Neste caso, a tarefa do pesquisador é, e ainda nas palavras de Bourdieu, "ser capaz de transformar um objeto socialmente insignificante em objeto científico" (p. 20), ou, como afirmava Flaubert em relação ao pintor, "pintar bem o mediocre". Na perspectiva freiriana, a educação é um ato libertador e humanizador que implica mudanças culturais, de teorias, estruturas, atitudes e de comportamentos. A realidade concreta, aquela que é sensorialmente percebida, nunca é um dado objetivo, um fato real, o que significa que educadores e educandos deverão alterar as suas atitudes perante o mundo numa perspectiva de problematização dialógica e crítica desse mesmo mundo.

Neste sentido, a pesquisa no âmbito educacional constitui um conjunto de processos que visam problematizar o mundo social e as práticas educacionais tendo em vista a construção de "boas práticas" geradoras de mudança educacional e social. A pesquisa no âmbito educacional envolve um trabalho colaborativo e dialógico no processo de observação, planejamento, reflexão e ação. O envolvimento crítico de educadores e educandos no processo educacional constitui um pressuposto incontornável para transformar os problemas educacionais em problemas de pesquisa. Torna-se necessário, também, o aprofundamento das questões teóricas e epistemológicas para o fortalecimento das pesquisas no campo educacional. Em muitos casos, presta-se atenção aos processos metodológicos, aos instrumentos de pesquisa e às técnicas de análise de dados sem ter em consideração as questões teóricas e epistemológicas que fundamentam toda e qualquer pesquisa de campo. Os fundamentos teóricos e epistemológicos de uma pesquisa educacional devem permitir a compreensão de um objeto de estudo e não apenas a sua descrição. A escolha adequada dos fundamentos teóricos e epistemológicos, ou seja, do modelo de racionalidade ou cosmovisão que o pesquisador pretende adotar confere solidez ao processo de pesquisa.

Tendo em consideração que nenhum processo de pesquisa é neutro, esta cosmovisão não pode estar em contradição com as perspectivas ético-políticas do pesquisador, do modo como vê o mundo, da concepção que tem da realidade, das suas perspectivas em relação à educação, da sua função como professor e o modo como encara a profissionalidade docente, das suas relações com os estudantes e do papel que estes poderão desempenhar no processo de construção do conhecimento. É neste sentido que o posicionamento epistemológico se converte em posicionamento ético-político do pesquisador, inerente ao seu posicionamento ontológico, ou seja, ao modo como compreende a realidade. As opções técnicas no que diz respeito ao campo empírico de pesquisa são inseparáveis das opções teóricas de construção do objeto de pesquisa. É em função da construção do objeto que se fazem opções em relação à abordagem metodológica, aos instrumentos de pesquisa e às técnicas de análise de dados. Dito de outro modo, é a partir de um corpo estruturado de hipóteses, que, por sua vez, derivam de um conjunto de pressuposições teóricas, que um determinado dado empírico poderá funcionar como prova.

Somos de opinião que o paradigma ou modelo de racionalidade da modernidade que, habitualmente constituía e ainda constituí o enfoque teórico das pesquisas de campo, não dá conta da pluralidade de dimensões da realidade, seja educativa ou social. É necessária, por isso, uma vigilância epistemológica sobre os próprios processos de pesquisa e que se tenha em consideração a diversidade de modelos de racionalidade que superem e completem a redutibilidade do modelo tradicional europeu-ocidental. De um modo mais afirmativo e claro, é importante, no âmbito da formação de pesquisadores, trabalhar no sentido da descolonização das mentes, processo que contribuirá, em última instância, para a desinfecção colonial das pesquisas e resgatar todas as perspectivas epistemológicas silenciadas ao longo da história.

Autores latino-americanos, tais como Canclini, Dussel, Mignolo, Quijano, Silviano Santiago, Catherine Walsh, Eustáquio Romão têm trabalhado outras razões consideradas subalternas pela razão dominante e sugerem outros conceitos com densidades ontológicas diferenciadas: Razão Híbrida (Garcia Canclini), Razão Exterior (Enrique Dussel), Razão Fronteiriça e Pensamento ou Gnose Liminar (W. Mignolo), Razão Mestiça (Darcy Ribeiro), Entre-lugar (Silviano Santiago), Razão Silenciada (Boaventura de Sousa Santos), Razão Oprimida (Paulo Freire), Razões D-Enunciadas (José Eustáquio Romão). A partir da desocultação da razão hegemônica, portadora de uma espécie de "estrabismo epistemológico", há que resgatar outras epistemologias tendo em vista a construção de uma nova geopolítica do conhecimento a partir do reconhecimento dos vários saberes e da pluralidade dos seus lugares de enunciação científica. Nesta linha de pensamento, não faz qualquer sentido fazer pesquisa sobre questões étnico-raciais, sobre inclusão da diversidade cultural e epistemológica, sobre questões do gênero, sobre uma nova geopolítica do corpo ou sobre problemas que foram subalternizados historicamente, a partir de um

modelo de racionalidade excludente, dualista, racista e tipicamente masculino. Neste sentido, o ajustamento entre o modelo de racionalidade e a dimensão metodológica e empírica afigura-se fundamental para o sucesso de qualquer pesquisa.

Nas décadas de 80 e 90 do século passado, a enorme difusão das ideias de Schön e Perrenoud tem grande impacto na profissão docente e no modo de perspectivar a atividade pedagógica: a construção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, em oposição à de um mero aplicador de soluções prontas emanadas de esferas externas, marcadas por uma racionalidade técnica e instrumental, e às soluções inscritas em livros didáticos comprometidos com a ideologia dominante que fazem do professor um mero reprodutor acrítico de ideias feitas. A figura do *reflective practitioner*, sugerida por Schön (1983), aproxima muito as ideias de reflexão e de pesquisa a um ponto de quase propor a identificação entre professor reflexivo e professor pesquisador. Consideramos, no entanto, que nem todo o professor reflexivo é pesquisador, embora a recíproca seja verdadeira.

A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico, como anteriormente referimos. Todavia, a realidade com que se confrontam os professores da escola pública impede a construção da sua autonomia profissional e concentra a sua atividade em funções técnico-instrumentais. As condições de trabalho, a falta de preparação adequada para o bom desempenho em pesquisa, o número excessivo de horas letivas, a não contemplação de atividades de pesquisa na atividade docente, relacionadas com a realidade específica de cada escola, e a ausência de um estatuto da carreira docente que conceba uma nova profissionalidade docente e que ponha fim a um processo histórico e degradante de proletarização dos professores comprometem, significativamente, a alteração do quadro educacional existente.

Como afirmava Perrenoud (1996), o professor da educação não superior é obrigado, na maior parte da sua atividade, a *agir na*

Prefácio

urgência e a decidir na incerteza, o que compromete a pesquisa, lancando a atividade docente nos braços do improviso, do imediatismo e do aleatório. A criação de um movimento de pesquisa do professor (teacher research movement) ocupa, nos Estados Unidos da América, um largo espaço nas discussões e na literatura específica, o que, não é, ainda, o caso na realidade da educação básica brasileira. A relação entre ensino e pesquisa, muito caraterística da realidade das universidades, deverá adquirir centralidade na educação básica, condição essencial para o desenvolvimento da autonomia do professor como profissional da educação e como pressuposto para a mudança educativa. Não consideramos que deva ser transposto para a educação básica o modelo de pesquisa acadêmico. Como afirma Santos (2001, p. 22), "a sacralização do modelo de pesquisa nos moldes acadêmicos assenta num regime de verdades, criado pelas comunidades científicas, que têm poder para ditar as normas e os critérios para validar esse tipo de atividade". O que está em causa, ao nível da educação básica, é a formação de um docente que seja capaz de inquirir, problematizar, que seja investigador, reflexivo e crítico. A pesquisa-ação é considerada por muitos teóricos, quer no Brasil quer em outros países da América Latina e do Ocidente (LUDKE, 2009; ZEICHNER, 2000; DEMO, 1996; FREIRE, 1991, NÓVOA, 1991), uma abordagem que tem o propósito de compreender e transformar a própria prática docente. Os obstáculos que se interpõem a este tipo de pesquisa surgem, sobretudo, de movimentos e reformas conservadores voltados para uma formação de professores que garante o controle sobre eles.

Do nosso ponto de vista, a pesquisa-ação reúne condições para se constituir num movimento contra-hegemônico, estabelecendo uma ruptura com os modelos conservadores, quer no âmbito da formação docente quer da prática pedagógica. Por outro lado, reforça a importância do trabalho cooperativo e colaborativo e de responsabilização partilhada, condições imprescindíveis para o diálogo, discussões, negociação de conflitos e tomada de decisões no decorrer do processo de pesquisa, tendo em vista a

produção conjunta do conhecimento. Trata-se, como refere Ludke (2009, p. 59), de um tipo de pesquisa que, nas condições atuais das escolas públicas, "envolve alguma complexidade e que supõe, por parte dos pesquisadores, capacidade de equilíbrio entre as exigências da ação e a produção do conhecimento". É verdade que existem experiências inovadoras ao nível da educação básica, certa "pedagogia do silêncio" que urge resgatar por intermédio da criação de condições, de apoios financeiros, para que essas pedagogias silenciosas se tornem emergentes e constituam um movimento contra-hegemônico relativamente às pedagogias de caráter bancário.

A formação no domínio da problemática da pesquisa científica, como acontece com os projetos de iniciação científica, cujos resultados aqui se apresentam, significa, como defendia Freire, o investimento numa formação que gere, no estudante, uma atitude permanente de dúvida em relação às respostas prontas e dogmáticas, uma ruptura com as convicções primeiras e com uma rotina cultural aprisionante. Por outro lado, o espírito de pesquisador conduz à superação de uma curiosidade espontânea para imergir numa curiosidade científica. É o espírito de curiosidade intelectual e também afetiva que define uma atitude de investigacão científica, como uma aventura mesclada de interesses e até de devoção. Por isso, entendemos que a formação e a aprendizagem da pesquisa constituem passos necessários para uma educação em cidadania, promotora da reconstrução de uma cultura do debate, da problematização, da crítica e que seja marcada pela interação e pelo diálogo. Como afirma António Nóvoa (2015, p. 18), é necessário reinventar a pesquisa "como uma práxis coletiva, aberta e colaborativa". Os resultados das pesquisas realizadas por estudantes da graduação, no âmbito dos projetos de Iniciação Científica, acompanhados pelos seus orientadores, e aqui apresentados na obra Iniciação científica: voz e vez de estudantes, representa o início de uma jornada bem longa, dado que as mudanças sociais e, particularmente, as educativas exigem novas mentalidades, alteração de atitudes, suportadas por uma formação acadêmica sólida que ultrapasse as teorizações estéreis, alie as dimensões de ensino, pesquisa e extensão e aponte para uma práxis emancipatória e humanizante. Mudar é dificil, dizia Paulo Freire, mas não é impossível. Esta é, também, a nossa convicção.

Referências

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 2001.

DEMO, P. Educar para a pesquisa. São Paulo: Editores Associados, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

LUDKE, M. (Coord.). O que conta como pesquisa? São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades. Para que serve a investigação em Educação? *Revista Lusófona de Educação, 28*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2015, p. 11-21.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *I Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, P. Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris: ESF, 1996.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-25.

SCHÖN, D. The reflective pratitioner. Londres: Temple Smith, 1983.

ZEICHNER, K. M. *Teacher research as professional development*. Washington: U. S. Department of Education, 2000.

Manuel Tavares¹ São Paulo, março de 2015

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade de Sevilha, Universidade de Coimbra e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do programa de pós-graduação em Educação, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Apresentação

Na tentativa de valorizar e contribuir com a formação do(a) pesquisador(a), a presente obra se apresenta na forma de capítulos que trazem, no seu bojo, o fruto de pesquisas de Iniciação Científica realizadas em diferentes instituições de ensino superior.

Cada estudante optou por um estilo e tamanho de relatório, o que no nosso ponto de vista enriquece sobremaneira a visão do(a) leitor(a).

As abordagens teóricas se entrelaçam nas escolhas de Freire, Foucault, Bourdieu, Nóvoa, Orlandi e Piaget, dentre outras tantas referências consagradas.

A formulação clara do problema a ser pesquisado e a relevância teórica e prática do mesmo se faz presente em cada capítulo, que revela diferentes contextos nos quais cada investigação foi realizada.

Os textos, ora reunidos como capítulos, trazem diversas metodologias adotadas em cada uma das pesquisas, o que pode servir como parâmetro para o(a) leitor(a) quando da escolha do "como" irá percorrer a obra.

No primeiro capítulo, "A pluralidade cultural na escola: um estudo de teses e dissertações", as autoras buscam entender como a literatura científica vem tratando o tema *pluralidade cultural* nos trabalhos publicados de 2000 a 2012 no Brasil.

O segundo capítulo, "As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos", traz a discussão sobre as regras estabelecidas em sala de aula, a fim de compreender como as educadoras de uma escola pública estadual paulista realizavam essa prática.

O terceiro capítulo, "Interculturalidade e raízes nacionais: os 'sem terra' acadêmicos" oferece-nos uma importante reflexão

sobre a situação de alunos guineenses nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo, alunos que provêm de comunidades que têm um estatuto de multilíngue.

O quarto capítulo, "Neologismos: aspectos da cultura moçambicana em *A Varanda do Frangipani*, de Mia Couto", analisa as formações morfológicas, as colocações sintáticas e os aspectos semânticos de neologismos do romance, reconhecendo a importância da influência africana em nosso patrimônio cultural.

No quinto capítulo, "O ensino da Língua Inglesa no 1º ano do Ensino Médio das escolas públicas", os autores discorrem a respeito do desafio de buscar a forma mais adequada e eficiente para o processo de ensino-aprendizagem do idioma nas escolas públicas, mais precisamente, nos primeiros anos do ensino médio.

No sexto capítulo, "Os Cadernos do Gestor e a formação de professores dentro da proposta curricular do Estado de São Paulo: ação formativa e conformativa de um estado educador", as autoras buscam demonstrar o processo de configuração do Estado de São Paulo como um Estado Educador, não como aquele que educa as populações, mas o que educa seus educadores, seus professores.

O sétimo capítulo, "Senior English: um modelo para o ensino de Língua Inglesa", discute o ensino de língua estrangeira para idosos, tendo como base os conhecimentos relativos às alterações biopsicossociais decorrentes do processo de envelhecimento, de forma a contribuir para a desmistificação de estereótipos que descrevem a velhice como uma fase essencialmente negativa.

O oitavo capítulo, "Seria o CIEJA Campo Limpo-SP uma escola democrática que promove a educação popular?", apresenta um estudo de caso realizado num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, localizado na cidade de São Paulo, a fim de verificar se a proposta pedagógica colocada em prática é compatível com os pressupostos das Escolas Democráticas e da Educação Popular.

O nono capítulo, "Vestígios da sociedade inglesa do século XIX no romance *Wuthering Heights*, de Emily Brontë", tem a fina-

Iniciação Científica: voz e vez de estudantes

lidade de comprovação de o ambiente social interferir e moldar a história descrita na obra e a própria vivência da autora. Trata-se da contraposição dos anseios do ser humano e do reflexo socio-cultural contido nas estruturas vividas pela sociedade inglesa no século XIX, estampada nos elementos indicativos da rigidez social.

Este livro não esgota, em suas páginas, a discussão sobre a formação inicial de pesquisadores. Na verdade, a obra em questão apenas abre espaço e dá vez e voz a pesquisadores em formação.

Magali, Mônica e Rosiley As organizadoras

A pluralidade cultural na escola: um estudo de teses e dissertações

Midien Paula Silva Marcelino Rosiley Aparecida Teixeira

"Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades."

Boaventura de Souza Santos

Introdução

A partir de nossa experiência escolar e ao longo da vida, identificamos uma pluralidade de culturas dentro do contexto escolar que vai desde as questões étnicas e sociais às questões de gênero e religião. Diante desta realidade, entendemos que a escola deve ser um ambiente integrador e não reprodutor de desigualdade. Pois a mesma é uma das instâncias nas quais se articulam os processos de produção de identidades e subjetividades, de reconhecimento do outro e de si próprio, a partir das formas de pensar do sujeito que são construídas ao longo do processo de escolarização. Dentro desse contexto, a cultura é fator predominante.

Partindo desse princípio e tendo como horizonte uma educação que visa proporcionar acesso, a todos, aos bens culturais contribuindo com a formação plena do indivíduo, considerando suas individualidades e seu repertório cultural, o objetivo desta investigação é mapear as pesquisas acadêmicas que tratam dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Temas Transversais/Pluralidade Cultural) buscando entender como no Brasil estamos tratando essa questão.

Durante o período do ano de 2000 a 2012, mapearam-se as teses e dissertações dos programas de pós-graduação ancorados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Buscou-se o tema Pluralidade Cultural, sob enfoque da palavra-chave: *Pluralidade Cultural*, com a finalidade de compreender como essa questão está sendo discutida no espaço acadêmico e de verificar a importância e relevância do tema em determinado momento da sociedade.

Contribuições teóricas para compreensão da temática

Ao iniciar a pesquisa, tínhamos em mente entender um pouco a temática Pluralidade Cultural, como esse tema estava sendo tratado nos PCNs e quais as pesquisas sobre ele. Portanto, antes de iniciar o trabalho, fazia-se necessário compreender o significado de Cultura, Pluralidade Cultural e como essas questões chegam às escolas, e nos PCNs, para depois sim realizarmos os estudos. É evidente que essas questões não estão separadas, pois, à medida que realizávamos a pesquisa, íamos estudando a temática e construindo uma compreensão sobre a mesma.

Desse modo, faz-se necessário apresentarmos ao leitor as compreensões construídas a partir dos autores consultados. Uma vez que essa pesquisa não se atém ao conceito de cultura como forma de vida tão somente, mas de bens culturais e acesso aos mesmos, o que imprime no indivíduo uma formação cultural que pode ampliar o seu modo de ver e compreender o mundo, entendendo, assim, que a escola tem importante papel neste desenvolvimento. Desse modo, podemos nos perguntar: Afinal, o que é cultura? O que entendemos sobre cultura? Com qual conceito de cultura estamos trabalhando?

Existem alguns conceitos de cultura, que foram construídos ao longo dos tempos. Para Moreira & Candau (2007), de modo geral, a cultura esteve associada às classes privilegiadas da sociedade que atingiriam um nível de refinamento que as caracteriza como cultas, associado às artes, música, literatura, teatro, pintura e filosofia.

Será que nossas escolas perpetuam essa segregação, fechando suas portas, dificultando a difusão de manifestações culturais associadas à cultura popular, contribuindo dessa maneira para que a cultura de muitos dos estudantes seja desvalorizada? Como bem anunciam Moreira e Candau (2007), foi apenas no século XX que se passou a conceber uma cultura popular, gerando tensões e conflitos, pois a cultura popular foi caracterizada como de menor valor social. Assim, ainda hoje existe o reflexo dessas interpretações em nosso currículo.

Se usarmos o termo culturas, no plural, estaremos nos referindo aos diversos modos de vida, valores, significados compartilhados por diferentes grupos; representações da realidade e as visões de mundo adotadas por cada grupo enfatizando-se os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais (MOREIRA & CANDAU, 2007). O que se verifica é que o conceito de cultura é amplo e da mesma forma as questões relacionadas a ela, como forma de vida, em que identificamos características peculiares em determinadas regiões do mesmo país.

Será que a escola, como instituição laica, está respeitando todas as manifestações culturais que permeiam as salas de aula das escolas? A criança que mora na periferia, originária de família simples, sem acesso a bens culturais, como museus, centros culturais, teatro, espetáculos entre outros, pode adquirir essa experiência cultural promovida na e pela escola para que seja ampliado o seu repertório de mundo? É sabido que a criança que tem acesso a bens culturais amplia seu campo de visão e repertório de mundo, contribuindo diretamente em seu desempenho cognitivo e crítico da sua formação. A escola é intrinsecamente responsável por promover este acesso. Isso acontece? É importante, a partir desses

aspectos, pensar no caráter puramente político da educação, já que não há como desvincular educação e política. Existem ações e questões ideológicas por trás de cada currículo, de cada documento norteador, o que implica diretamente o tipo de indivíduo que a escola irá formar, bem como todos os questionamentos já feitos no decorrer dessa pesquisa.

No fundo, esses problemas todos sobre os quais a gente quer discutir — escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura —, isso é, sobretudo, um problema político e um problema ideológico. Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação (FREI-RE, 2013, p. 40).

Quanto a isso, o que se pode dizer é que, para tanto, o educador tem que ter clareza relativa sobre seu papel político na formação da sociedade. Pensar sobre questões plurais, curriculares, de formação, de reprodução de desigualdades é pensar sobre o ato político da educação.

O conceito de pluralidade cultural nos parâmetros curriculares nacionais

Nos PCNs, o tema Pluralidade Cultural diz respeito à valorização das diversidades étnicas e culturais dos diversos grupos que encontramos na sociedade brasileira, baseando-se na análise das desigualdades sociais, socioeconômicas, visando à compreensão e o respeito às diferenças sejam elas quais forem, além de apontar transformações necessárias para que sejam alcançados tais objetivos.

Para tanto, é necessário antes compreender as relações de desigualdades e as diversas características culturais encontradas, que marcam nosso país. Entender a Pluralidade Cultural não significa negar a existência de características comuns, e sim, entender que a diversidade é traço fundamental na construção da identidade nacional. Trabalhar a Pluralidade nas escolas é extrema-

mente importante, pois oferece subsídios para entender que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas sim respeitá-los como expressão da diversidade, respeito este que é devido a todo ser humano (PCNs, 1997).

Nos PCNs, salienta-se que é importante observar a diferença entre diversidade cultural e desigualdade social. Pois bem, o que se diz sobre este aspecto é que as culturas são constituídas através dos tempos pelos grupos sociais, por meio da construção de sua forma de subsistência, organização social, política, nas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos; todas estas características são aspectos que diferem uma cultura de outra, e isso é diversidade cultural. Já a desigualdade social é produzida nas relações de dominação, exploração socioeconômica e política, marcadas pela relação de poder, ou seja, são diferenças de outra natureza. Porém, ao tratar a pluralidade, recorremos também ao aspecto social, principalmente ao que se refere à discriminação e desigualdade social que se articulam entre si, surgindo o que é chamado de exclusão social.

O caderno sobre Pluralidade Cultural apresenta, também, a visão de que, apesar de toda discriminação socioeconômica, cultural e étnica, o Brasil vem produzindo o que é chamado de brasilidade, permitindo a cada cidadão reconhecer-se como brasileiro, a partir da possibilidade de uma singularidade múltipla possibilitada pela compreensão de nossa história. História essa marcada por injustiças, migrações de povos de diversas partes do mundo, que revela a singularidade do povo brasileiro, através da ampla diversidade linguística, étnica, religiosa e cultural. Tratar a pluralidade cultural reconhecendo-a e valorizando-a é trabalhar sobre uns dos mecanismos de exclusão, uma das tarefas necessárias para caminharmos rumo a uma sociedade realmente democrática (PCNs, 1997).

O grande desafio, conforme os PCNs, é estabelecer conexão entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira. É um espaço crucial, pois crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes interagem entre si, lugar, este, onde são ensinadas as regras do espaço público para convívio democrático com as diferenças, e é na escola que se aprende a realidade plural do país (PCNs, 1997). Porém, o que vemos muitas vezes é a escola disseminar preconceitos, através de livros, e/ou mentalidades que privilegiam determinadas culturas, apresentando-as como únicas corretas e aceitáveis, em vez de desestimular tais atitudes. E este assunto merece grande atenção. Embora não caiba somente à educação resolver o problema da discriminação, cabe a ela promover ações, processos e atitudes que minimizem tais atitudes e cooperem na transformação da atual situação.

Reconhecer a complexidade da problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A formação dos professores em relação ao tema Pluralidade Cultural também é necessária para que não haja interpretações equivocadas e para que não seja reproduzido discurso que perpetue o mito da democracia racial do país. O documento justifica o trabalho da Pluralidade Cultural na escola, devido à ignorância acerca dos fatos, que leva a práticas discriminatórias, amparadas em discursos vazios, que só dizem de boas intenções, vazias de conceito e de compreensão. Em vista da complexidade do tema há que se lidar com cuidado para que haja garantia da compreensão de seu objetivo, levando em consideração os aspectos mais importantes de acordo com cada região, escola, classe, etc.

O país é caracterizado pela formação de diferentes grupos étnicos e culturais, formando dessa maneira uma população marcada pela diversidade. Os processos migratórios colocam grupos sociais em contato, com suas diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida, etc., os quais compuseram a identidade nacional de nossos cidadãos. Todas essas influências ou confluências constituem o que Bourdieu (2013) chama de *habitus*, que é um sistema de ações e percepções que os indivíduos adquirem com o tempo e com suas experiências sociais em todas as dimensões: material, corpórea, simbólica, cultural, o *habitus* vai além do indivíduo, diz respeito também às relações sociais nas quais está

inserido, possibilitando dessa forma a compreensão tanto de sua posição em um determinado campo, quanto ao seu conjunto de capitais.

Logo, o *habitus* traduz estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos, que é o que caracteriza uma cultura superior e outra inferior. Nas palavras de Bordieu (2013, p. 83), "o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*".

O dia a dia na escola nos mostra claramente a diversidade e a singularidade, pois todos são seres únicos, de famílias diferentes cada qual com sua cultura, sua religião e seus costumes, ou seja, é um ambiente onde todos devem aprender e ensinar. Aprender a compreender e respeitar as diferentes opiniões, diferentes gostos e crenças é aprender a respeitar o próximo, assim como ensinar suas crenças, suas histórias e suas tradições é fazer com que as respeitem e as conheçam. Cabe à escola ser flexível e respeitar a singularidade de cada um que nela atua, fazendo desse respeito a base para uma atuação profissional de qualidade.

A escola está marcada por práticas culturais, historicamente enraizadas, por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de formação de professores insuficientes. O estabelecimento de condições que revertam essas situações parte necessariamente do reconhecimento e da valorização de características específicas e singulares de cada região, etnia, escola, professor e aluno.

Conforme os PCNs (1997), é através da educação que é possível combater a discriminação manifestada por gestos, atitudes e/ou palavras que acabam por distanciar os grupos sociais. É desafio da escola criar uma outra forma de relação social e interpessoal na qual os alunos trabalhem juntos e possam viver em formação, compartilhando fatos sociais que permitam o trabalho com a pluralidade. Permitir que a criança e o adolescente tenham voz ativa na escola é permitir um exercício rico do diálogo e da democracia que possibilitará uma troca de informações sobre vivências culturais e possíveis preconceitos que venham a existir.

Para superar isso, e enfrentar adequadamente com firmeza, o professor deve deixar claro o que é respeito mútuo e solidariedade, ter uma postura calma diante de situações indesejadas e ao mesmo tempo sensível para com os sentimentos do próximo para tentar resolver e colaborar na superação do preconceito e da discriminação, pois quem sofre algum tipo de discriminação sofre na maioria das vezes em silêncio.

Porém, o que identificamos nas escolas, dentro de sala, em sua grande maioria, é que o aluno não se sente pertencente ao meio escolar, pois a falta de compreensão sobre os aspectos da pluralidade, e os conceitos de cultura, esse despreparo para lidar com os assuntos que tangem a diversidade, que deveriam desconstruir e minimizar as situações de desigualdade e desrespeito. Na verdade, reafirmam o preconceito, mesmo que muitas vezes involuntariamente, fazendo com que o aluno se sinta inferiorizado, gerando um sentimento de despertencimento daquele meio.

O professor precisa saber que "a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada" (PCN, 1997, p. 41) e, então, escutar os alunos para que eles expressem o que sentem quando são discriminados, proporcionar conversas em grupo, trocas de sentimentos que levem à aprendizagem. O professor precisa também saber o quão importante é seu papel nesse caminho, saber que também há o que melhorar em si próprio para poder trilhar juntamente com seus alunos no combate ao preconceito e discriminação.

Para além destas questões, analisando mais criticamente o aspecto da formação social, a partir do caderno Temas Transversais, com foco no tema Pluralidade Cultural, devemos refletir em que medida, de que forma e qual tipo de sociedade estaremos construindo, pois, conforme apresentação do documento, esse deve contribuir para construção de

[...] uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

quaisquer outras formas de discriminação, conforme preceitua o art. 3º da Constituição (PCNs, 1997, p. 19).

Entretanto, existe uma grande distância entre a lei e sua aplicação, entre a consciência e a prática dos direitos dos cidadãos. Discutir o que tange a cidadania significa apontar as necessidades de transformações das relações sociais em todas as suas dimensões: econômicas, políticas e culturais.

Para Jacomeli (2004), todo esse discurso é um tanto intrigante; ela faz inclusive comparações da fundamentação da escola nova e da escola tradicional dentro do projeto burguês, elitista de sociedade. Apresenta que, desde o século XIX, pensava-se na escola como um sistema de escolarização de todos os homens. Nesse sentido, a escola foi o instrumento que a classe hegemônica encontrou para transformar "súditos em cidadãos", forjando cidadãos aptos a participar do processo político e para respaldar a ordem democrática, condição para consolidação da sociedade capitalista.

Entender, portanto, a proposta de formação do cidadão pela escola de hoje, através das propostas dos PCNs e dos Temas Transversais, segundo Jacomeli (2004), é compreender que, através da escola, forja-se uma sociedade democrática, com mecanismos dos quais a classe dominante se utiliza, pela via da política educacional de maneira a recompor sua hegemonia e perpetuar as desigualdades, em tempos de crises pelas quais passa a sociedade capitalista. As injustiças sociais também estão ligadas aos aspectos da diversidade cultural, já que a mesma tange diversos aspectos, dentre eles, sociais.

Por isso é tão importante a reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, a utilização e interpretação dos mesmos e a postura que tomamos a partir de ferramentas que carregam grande peso ideológico. A Pluralidade Cultural é um trabalho de construção que pode ser utilizado como ferramenta libertadora ou instrumento de dominação.

O estudo

Diante dos fatos já anunciados, para esta pesquisa foi realizado estudo do volume 10, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de 1997.

A partir dessas leituras e resenhas dos documentos, iniciouse pesquisa e levantamento de teses e dissertações no Banco de Teses CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sobre o tema e palavra-chave: *Pluralidade Cultural*, durante o período de 2000 a 2012, podendo, dessa forma, entender o quanto e como o assunto estava sendo discutido.

Encontramos, entre dissertações e teses, 48 (quarenta e oito) resumos com assuntos relacionados à Pluralidade Cultural, Diversidade, Multiculturalismo e Temas Transversais. Após o levantamento desses resumos, foram construídas tabelas com informações pertinentes à pesquisa, e analisadas, uma a uma.

Além das análises das produções, para compreensão e fundamentação dessa pesquisa, foram realizados estudos de autores que analisam as questões sobre a relação entre cultura e currículo.

Análise das produções pesquisadas

De maneira geral, podemos identificar, na Tabela 1, a produção de teses e dissertações relacionadas ao conceito de Pluralidade Cultural entre os anos de 2000 e 2012. Percebemos que, nos anos 2000 e 2005, houve a maior produção de dissertações sobre a temática. Nos anos de 2001 e 2007 não houve produções. Já com relação às teses, os anos em que houve maior número de produção sobre, foram os de 2000, 2002, 2004 e 2011. Nos anos de 2003, 2008 e 2009 não houve produções.

Tabela 1: Produção acadêmica sobre o tema

A produção sobre o conceito de Pluralidade Cultural			
	no CAPES: dissertações e teses		
Ano	Dissertações (Mestrado)	Teses (Doutorado)	
2000	6	4	
2001	_	1	
2002	3	3	
2003	2	_	
2004	2	3	
2005	6	2	
2006	1	1	
2007	_	2	
2008	1	_	
2009	1	_	
2010	1	2	
2011	2	3	
2012	1	1	
Total	26	22	
Total geral		48	

Verificamos que, nos anos de 2000 e 2005, houve mais dissertações sobre o tema. A análise da Tabela 1 foi determinante para reafirmar o quadro nacional de produções sobre o tema, e o quanto ainda se pesquisa pouco sobre este assunto, apenas 48 trabalhos, apesar do reconhecimento da importância e amplitude das relações da sociedade, educação e cultura.

Identificou-se, no período em análise, pouco interesse nas questões relacionadas à pluralidade cultural, à cultura e ao currículo. Há aqueles que limitam as discussões de pluralidade às formas de vida, que faz parte de todo um contexto, mas que não se

resume a isso; as questões relacionadas à cultura são tanto variadas quanto ambíguas.

Os objetivos

Na relação de trabalhos selecionados, o conceito de Pluralidade Cultural aparece em diferentes contextos. Em um total de quarenta e oito produções, trinta delas possuem como objetivos as questões referentes à pluralidade, multiculturalismo e diversidade dentro de uma perspectiva educacional e/ou escolar. Tratam sobre questões relacionadas à pluralidade cultural um total de dez trabalhos. Sobre questões relacionadas ao multiculturalismo encontramos sete trabalhos; já as questões relacionadas, de uma maneira mais generalizada, à diversidade, constituem um total de treze trabalhos.

Dezoito do total de quarenta e oito destes trabalhos apresentam uma perspectiva da pluralidade fora do âmbito estritamente escolar, sendo que sete deles analisam a pluralidade sob uma perspectiva mais social e antropológica, apresentam temáticas restritas a uma etnia específica e alguns pontos de vista teóricos, antropológicos, sociais e religiosos.

Três trabalhos focam especificamente no estudo com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando a proposta do documento, o impacto na formação do professor, e sua potencialidade.

Objeto e sujeito de estudo

Identificamos que treze dos trabalhos analisados têm como sujeitos da pesquisa os professores e, embora se tenham identificado estudos que possuam por sujeitos da pesquisa estudantes, funcionários de escolas e gestores escolares, esses são ainda muito poucos. Parece-nos que a apenas alguns é permitido falar, ou ser ouvido sobre o que pensam, entendem ou como representam as questões sobre pluralidade cultural.

Observou-se, por fim, que essas pesquisas perpassam por estudos relacionados a contextos históricos, sociais, éticos, implicações socioculturais, políticas e pedagógicas com abordagens históricas, filosóficas, sociológicas e políticas educacionais. Em relação às políticas educacionais, esses trabalhos preocupam-se com a efetividade das políticas compensatórias. Outros temas ainda estão relacionadas ao currículo, à educação não formal, ao acesso a bens de cultura, bem como à análise sobre documentos relacionados à pluralidade cultural.

A metodologia

Quanto à metodologia usada nas produções, em sua grande maioria foi à análise histórico-cultural, histórico-social. Alguns dos trabalhos se estruturaram através de pesquisas e estudos bibliográficos em livros, artigos.

Pesquisas qualitativas, quantitativas, estudo etnográficos, estudos de caso, entrevistas, análises do discurso de professores sobre o multiculturalismo e a pluralidade cultural e pesquisas de campo também foram algumas das outras metodologias identificadas. Além disso, sete das produções não apresentaram metodologia clara nos resumos das produções.

A temática

Com base na leitura dos resumos e quanto à palavra-chave de cada produção, podemos identificar que oito produções têm como temática o multiculturalismo, dentro e fora do contexto escolar.

Identifica-se número significativo de produções relacionadas às relações de cultura com foco na relação espaço e tempo; alguns desses trabalhos também focam em representações sociais e interculturalismo, com onze produções sobre o tema.

É possível também identificar o expressivo número de teses e dissertações que focam na educação plural, sendo vinte e oito dessas produções voltadas a essa temática, permeando pela análi-

se do currículo educacional, o saber docente sobre o ensino plural, formação dos professores, políticas educacionais, temas transversais, propostas pedagógicas e a escola plural.

Tabela 2: Temas

Ensino multicultural	Etnia; educação; história do Brasil
Educação; tolerância; multiculturalismo	Inovação; mudança educativa; formação docente
Saber docente	Trajetória social; educação corporal; capital cultural
Educação indígena; educação matemática; educação	Sem palavra-chave
Sertão, brasilidade, cultura, geografia, representação	Reforma educacional
Relações étnicas e raciais/pluralidade cultural; currículo	Ação educativa; ação cultural; empoderamentos; atores sociais
Linguística, discurso, leitura	Educação brasileira, negros, relação aluno-escola
Cultura; diversidade; estudos culturais; identidade	Cultura, gerenciamento, agente cultural
Teologia; cristianismo; catolicismo; modernidade; pluralismo	Indígena, multiculturalismo, autodeterminação
Educação, cultura, educação intercultural, interculturalismo	Currículo, diferença racial, discurso, poder, subjetividade
Políticas educaconai; curriculum; História da Educação	Tema transversal, PCN, pluralidade cultural
Currículo; pluralidade; diversidade cultural; Ensino Médio	Educação, pluralidade cultural, proposta pedagógica
Educativo-religiosas, índios Potiguara, rituais	Temas transversais, formação de professores
Tempo escolar; política educacional; organização escolar	Literatura infantil, diversidade, modernidade, atualidade
Ações afirmativas; desenvolvimento; compensação	Colegiado escolar, gestão escolar, democracia
Identidade, diálogo intercultural, interculturação	Diversidade cultural, escola plural
Curso de Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais	Religião, educação, ensino religioso, currículo

Cultura, afro-brasileira, multicultural	Instituição, diversidade
Educação, formação de professores, alfabetização.	Escola pública, Ensino Médio
Mediação, cultura, teoria	Identidade negra, multiculturalismo, pesquisa-ação
Multiculturalismo; direitos fundamentais; infanticídio indígena	Educação, diversidade, cotidiano escolar
Representações sociais, cultura, midiatização	Ensino de ciências, currículo, pluralidade cultural
Formação educador, adultos, multiculturalismo crítico	Currículo, diversidade cultural, formação de professores
Educação de jovens e adultos, educação intercultural	Sem palavra-chave
Ética, justiça, cultura, multiculturalismo e Kymilicka	Trajetória social, educação corporal, capital cultural
Etnia, educação, história do Brasil	Inovação, mudança educativa, formação docente

As pesquisas sobre pluralidade cultural e os PCNs

Como já anunciado, em toda a busca realizada, embora a temática Pluralidade Cultural apareça em muitos dos trabalhos, apenas três desses tratam da temática ligada aos PCNs dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A tese de Claudia Malbergier Caon (2000) cujo título é: *Escola étnica e ensino multicultural: uma alternativa aos parâmetros curriculares nacionais*, busca conciliar duas metas: a preservação de grupos culturais específicos em cenário mundial e o desenvolvimento do respeito ao outro nas crianças do Ensino Fundamental de uma escola étnica.

A autora caracterizou inicialmente, de maneira geral, os estudos atuais que falam sobre identidade. Analisou também o caderno Pluralidade Cultural dos PCNs, dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental (a alteração nos ciclos de ensino ainda não havia sido feita), além de levantar críticas sobre alguns pressupostos do referido documento, como, por exemplo, a relação direta e necessária do conhecimento do outro e a tolerância e também

a questão relativa de que as crianças nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental estão em fase inicial de socialização, com diferentes visões de mundo e práticas culturais.

Caon (2000) propõe então que, no caso das escolas étnicas, se busquem histórias exemplares e princípios étnicos de suas respectivas culturas, que favoreçam a construção de uma imagem positiva do outro, para estabelecer desta forma relações respeitosas, e que concomitantemente reforcem os laços comunitários, o que naturalmente amplia o conhecimento dos alunos acerca de valores de diversos grupos.

Para finalizar, a autora realizou um exercício de seleção e interpretação de histórias do repertório judaico, perpassando por reflexões filosóficas no que diz respeito ao papel das narrativas tradicionais na educação, que definem, fundamentam e legitimam a moral, os modelos éticos, quanto também os processos de transmissão, recepção e criação de conhecimento.

Eliane Regina Martins Anselmo (2003), em sua dissertação, cujo título é: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais na produção da diferença racial*, propõe uma análise sobre a maneira como é descrita a temática racial nos PCNs e como tal discurso subjetiva professores e alunos.

A autora se deteve na análise do documento que norteia os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental (a pesquisa foi realizada antes da alteração nos ciclos de ensino, antigo Ensino Fundamental de 8 anos) em especial a Introdução do documento, a Apresentação dos Temas Transversais e Ética, e dos cadernos de História e Geografia, e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Anselmo (2003) problematiza a escolha das temáticas do documento e a forma como são abordadas, como a questão racial é produzida e os seus efeitos a partir do discurso dos PCNs, entre os quais o "mito da democracia racial". Além disso, a autora se fundamenta em conceitos foucaultianos, que, segundo seu relato, lhe possibilitam um pensar diferente e analítico da questão racial.

Por fim, a dissertação de Ana Sebastiana Monteiro (2004), cujo título é: *Análise do tema transversal na pluralidade cultural nos*

parâmetros curriculares nacionais a partir de propostas práticas escolares para o multiculturalismo e a interculturalidade, analisa o Tema Transversal Pluralidade Cultural dos PCNs, a partir de uma perspectiva que atende a prática de uma proposta pedagógica voltada à pluralidade cultural dentro do sistema educacional brasileiro.

A autora discute a respeito de abordagens para uma educação plural, os sujeitos sociais oriundos de diferentes contextos culturais que compõem uma mesma sociedade, considerando os crescentes debates que surgiram dentro do contexto educacional brasileiro, sobre identidade do currículo escolar, apoiando uma política educacional da multiculturalidade. Monteiro define multiculturalidade como o reconhecimento, direito e questionamento das diferenças, colocando em questão a ampla diversidade cultural presente na escola, para que propostas políticas no campo educacional sejam definidas. Finaliza admitindo que uma educação multicultural exige grande esforço e trabalho de desconstrução do que está posto até então, para que a proposta da pluralidade presente nos PCNs possa ser trabalhada em sala de aula.

Considerações finais

Pensando sobre os aspectos da dinâmica social, política e cultural que trazem indagações na construção do conhecimento e nas práticas educativas, levantamos como mote de pesquisa as relações entre cultura e a escola, cultura e o currículo, cultura e formação social. Pois se deve pensar na escola como local que reconhece o multiculturalismo e a diversidade como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem numa escola democrática.

Entender a formação da nossa sociedade, antes de tudo, é entender quem a compõe, para que possamos compreender, então, o quão ampla é a relação entre cultura e conhecimento, cultura e formação, cultura e currículo, e compreender como essas relações acontecem no ambiente escolar que deve ser ambiente democrático e de respeito.

Reconhecer estas muitas identidades nos permite entendêlas e respeitá-las. Identificar defasagens culturais nos permite trabalhar algo que precisa ser melhorado, que precisa ser direito de todos.

A pesquisa trouxe o questionamento sobre as relações culturais que acontecem dentro da escola, para reflexão do nosso papel como educadores, como formadores e como mediadores do conhecimento. A escola, como um dos aparelhos ideológicos da sociedade, tem papel fundamental na formação de uma sociedade melhor.

Ao estudar os trabalhos acadêmicos sobre tema Pluralidade Cultural, vale questionar: Será que a escola não é usada como um instrumento para moldar a sociedade dentro dos parâmetros neoliberais atuais? Pois, como sabemos, o centro do discurso liberal é o "livre desenvolvimento do indivíduo", porém, pensando dessa forma, entende-se que, a partir de condicionantes históricos, se uma pessoa vive na mais completa miséria isto se deve à sua própria incapacidade de lidar com as responsabilidades e os desafios da vida.

Refletir sobre a atual sociedade em que vivemos, regida sob a égide de um modelo de sistema neoliberal capitalista, nos faz refletir se nosso papel como professores é formar cidadãos moldados para contribuir para esse sistema de consumo, em que identificamos que as diferenças são toleradas e não respeitadas. Ou ainda, quebrar esta linha de pensamento e contribuir para a formação de cidadãos que enxergam as diferenças como naturais, a partir da ótica de que ser diferente é o que nos caracteriza e não o contrário.

A partir deste questionamento, foram analisadas criticamente as intensões dos PCNs, que podem servir apenas de manobra para uma ideologia dominante ou para emancipação dos sujeitos. Pois pensar as relações tanto sociais quanto escolares sob a ótica da pluralidade nos permite perceber como as relações de cultura e dominação interagem dentro da escola,implícita ou explicitamente, e nos ajuda a compreender onde e como atuar.

Desse modo, os atores que compõem a escola precisam en-

tender como as relações de cultura, o capital cultural, se tornaram instrumentos de dominação. Precisam entender o quanto o currículo, livros didáticos, documentos norteadores estão carregados de ideologias, muitas vezes reprodutoras de desigualdade, e o quanto estamos sendo coniventes com isso e contribuindo para reproduzir uma sociedade intolerante, desigual e meritocrática. Devemos lutar para combater a violência simbólica que a escola reproduz, reconhecendo e legitimando todas as formas e segmentos de cultura, sejam elas quais forem, e não tão somente uma única, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares.

Referências

BOURDIEU, Pierre (Org.); CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Escritos de Educação*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Indagações sobre currículo – currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, 1997.

EAGLETON, Terry. Tradução Sandra Castello Branco. *A ideia de cultura*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia da Tole-rância*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2013.

JACOMELI, Mara Regina Martins. *Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais uma abordagem histórica (1971-2000).* Tese – UNICAMP. Campinas, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.* Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 5-21.

As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos

Thiago Valim Oliveira Simone Garhi Santana Molinari

Iniciando o diálogo

Esse texto consiste em uma síntese substancial de uma Iniciação Científica na qual os autores objetivaram compreender como os "combinados", conhecidos academicamente como "contratos pedagógicos", podem auxiliar o docente a lidar com os casos de disciplina e indisciplina, superando uma gestão de sala de aula unilateral e "magistrocêntrica", e a construir coletivamente as normas e regras que norteiam o trabalho pedagógico, bem como aquelas que organizam a relação professor-aluno. Para tanto, buscou-se o respaldo em bibliografias variadas, como livros, artigos e dissertações de mestrado. Também se quis compreender se as educadoras de uma escola pública estadual paulista localizada na Zona Norte da Capital realizavam essa prática, para identificar como, quando e com quais objetivos elas agiam, desvelando assim as ações cotidianas do ambiente escolar.

Há grande angústia que paira no seio do corpo docente no que concerne ao modo de organizar as regras para um bom convívio entre os alunos e para o encaminhamento saudável do processo de ensino. Muitas vezes, a ordem é conquistada com autoritarismo declarado, sem espaço para as manifestações da opinião do alunado. Contudo, há dispositivos que podem auxiliar na mudança deste quadro, trazendo possíveis soluções para os entraves com-

portamentais que obstruem as vias mais democráticas. Um destes dispositivos é o Contrato Pedagógico.

Contratos Pedagógicos: definição e reflexão

Para Aquino (2003), os Contratos Pedagógicos são o "estabelecimento de parâmetros de conduta para ambas as partes (professores e alunos) até, e principalmente, a explicação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação" (p. 68). Afinal, todas as formas de relações sociais pautam-se em regras: "A própria concepção de civilização funda-se sobre a necessidade de aceitação de critérios válidos e comuns a fim de se instituir a vida em coletividade" (MORO, 2004, p. 2). Isto é, os Contratos Pedagógicos pautam-se em uma ação dialógica, em que ambas as partes ficam cientes e responsáveis por favorecer o melhor clima possível à prática educacional. Segundo este autor, o momento mais fecundo para sua realização é o primeiro dia de aula, visto que já aponta de antemão quais comportamentos são esperados do professor e do aluno.

É pertinente apontar que este trabalho não deve ocorrer apenas no início do ano letivo, pois "é fundamental o professor dispor abertamente de seu projeto de trabalho que se inicia, explicitando as exigências e as condições mínimas para que as aulas transcorram a contento" (AQUINO, 2003, p. 70). Releva-se que também é importante apontar o fato de que o docente deve apresentar sua proposta de trabalho, seu planejamento e quais são os objetivos que ele pretende alcançar. Quando isso acontece, os alunos passam a compreender determinados comportamentos do professor.

Destacam-se algumas fases da construção de um contrato pedagógico: primeiro, deve haver uma celebração inicial, um diálogo prévio, com base no estabelecimento das normas e regras que vão reger a contratualização (o que pode, o que não pode e o porquê dos "podes" e "não podes"); após essa fase, precisa ocorrer uma implementação paulatina dos pontos acordados.

Sendo assim, o docente necessita se antecipar e cumprir a parte que lhe é cabida, servindo de exemplo aos demais, uma vez

que é em sua figura que os alunos poderão a vir a se espelhar. E, por fim, destaca-se o fato de que todos têm o direito de supervisionar o cumprimento ou não das regras, mas quem atua como gestor e coordenador deste processo é o educador.

Telma Vinha (1999) apresenta uma proposta similar a de Aquino. No entanto, sua divergência crucial baseia-se no fato de que os contratos pedagógicos não devem ser construídos logo no início do ano letivo, como um trabalho inicial e, de certa forma, preventivo, mas sim ao longo do processo, mediante os acontecimentos reconhecidos como indisciplinares ou caóticos, pois o aluno "[...] precisa sentir a necessidade da regra, e se colocarmos no começo do ano, antecipamos o processo" (1999, p. 34).

A autora também discorre que há normas que podem ser discutidas e acertadas no grupo classe, como o uso de bonés, o comer ou não durante a aula, etc. Mas há outras regras que não são passíveis de discussão, como o horário de entrada e saída e das refeições, o não bater, ofender ou humilhar alguém, de maneira que é preciso separar, e deixar bem claro, quais são as regras que são flexíveis e quais não são.

A prática dos Contratos Pedagógicos pode se dar por diferentes meios, como em rodas da conversa, diálogos coletivos, por meio da elaboração de cartazes ou placas ilustradas, de painel temático, enfim, por múltiplos modos. Além disso, também há a possibilidade de uma intervenção por meio de projetos e em uma perspectiva transversal, abordando a questão das regras e da disciplina concomitantemente com uma vasta gama de saberes que enriquecerão a formação cultural do educando.

Por uma gestão democrática do grupo-classe

Os Contratos Pedagógicos favorecem o rompimento com práticas cristalizadas baseadas no poder disciplinar representado e comandado, segundo Foucault (2010), no âmbito escolar, principalmente pelo diretor e pelo professor. Em seu livro Vigiar e Punir, o autor traz a questão de que "o poder disciplinar que caracte-

riza a estrutura e o funcionamento de instituições, de modo particular, da escola, constitui-se por dispositivos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame" (2010, p. 58).

Desta forma, buscando uma escola mais humana, logo com mais qualidade social, dando espaço ao corpo discente, a escola pode adquirir uma dimensão mais viva, uma cara nova que seja a síntese de todos os rostos, brilhos e olhares que compõem a paisagem escolar, "pintando-se" um quadro em que "[...] o diálogo nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. É por isso, que apenas ele permite a comunicação" (FREIRE, 1999, p. 64).

Neste sentido, aponta-se um personagem crucial para a discussão sobre contratos, que foi uma das mentes que propuseram os sustentáculos do ideário democrático, com uma educação mais sensível e acolhedora: Jean Jacques Rousseau.

Maria de Fátima Simões Francisco, em seu artigo "Autoridade e Contrato Pedagógico em Rousseau" (1999), faz uma análise contundente, buscando equalizar a questão da autoridade docente com a liberdade do educando por meio de um contrato.

Francisco (1999, p. 103) afirma que "Assim como a instituição da sociedade e da própria família seriam para ele baseadas no contrato firmado entre as respectivas partes que formam essas instituições, também a relação pedagógica seria baseada num contrato". Os pressupostos rousseaunianos propõem que a autoridade do docente seja compreendida não como algo "natural", mas sim, como uma coisa artificial e que deve ser construída ao longo da relação entre estes sujeitos. Nesta circunstância,

[...] se pode formular papéis claramente definidos para cada uma das duas partes, de modo que se possa ter em vista alcançar tanto a justa medida da autoridade do educador – sem abusos nem tampouco hesitações no exercício dessa autoridade –, quanto a justa medida na liberdade da criança – igualmente sem abusos dessa liberdade (FRANCISCO, 1999, p. 104).

Para Rosseau, o comando e a condução encaminhados pelo mestre (professor) é algo apenas temporário, tendo por finalidade

dar condições para que o discente construa sua capacidade de autocondução, porque "o fim último da autoridade docente é a construção do aluno como autônomo, como livre, como sujeito capaz de se autodeterminar, de dispensar, enfim, qualquer condução alheia" (FRANCISCO, 1999, p. 106).

Além do mais, o fato de o aluno obedecer a uma autoridade não o macula, nem o priva de sua liberdade, já que, ao obedecer, ele, direta ou indiretamente, está buscando o que é melhor para si.

Outra cláusula apontada dentro dos parâmetros do iluminista conta com o amparo de uma dimensão ética empática, no sentido de benefícios comuns aos envolvidos, em especial, à educação do discente, fazendo-o compreender que as suas ações particulares podem ter resultados em cadeia, prejudicando o resultado maior que se busca na escola: o conhecimento. Antes de finalizar, vale apontar que, ao longo de todo esse processo, o educador necessita conquistar seu corpo discente para que este confie a condução da sua vida e do seu aprendizado nas mãos deste profissional.

A ética e os Contratos Pedagógicos

Ao construir os Contratos Pedagógicos, o docente pode convencer seus educandos sobre a importância das regras, mostrando-lhes uma perspectiva baseada em uma lógica empática, isto é, levá-los a raciocinar antes de agir, colocando-se no lugar do outro.

Sobre isso, encontra-se a proposta de moralidade sustentada por Emanuel Kant, principalmente, nos predispostos contidos na sua obra Fundamentos da Metafísica dos Costumes (1974).

Este filósofo sistematizou uma doutrina ética que se embasa na capacidade da razão como fonte de atitudes e ações verdadeiramente morais. Segundo ele, o ser humano tem a necessidade de agir mediante certas regras que podem constituir-se em dois imperativos: o imperativo hipotético e o categórico.

O imperativo hipotético é, sucintamente, o resultado das experiências do sujeito e tende à obediência pelo medo da sanção e das consequências negativas. Já o imperativo categórico é advin-

do de uma razão "mais pura" que, para Kant, tem um verdadeiro valor moral. Calca-se no princípio da universalidade, isto é, de agir segundo o que é positivo para si e para todos os outros indivíduos. Este processo acontece por meio de uma reflexão pautada no bem-estar comum, colocando a sua vontade em segundo plano a fim de viver em um ambiente mais harmônico e justo. Quando isso acontece, há o respeito à dignidade do próprio indivíduo e do outro (ARAÚJO, 1996).

Os Contratos Pedagógicos propiciam situações em que o educando vai, paulatinamente, rompendo com uma forma de pensar "hipotética" e caminhando rumo a um caminho mais *categórico*, por assim dizer, nas palavras de Kant.

O objetivo é que o discente compreenda que as suas ações têm resultados em cadeia. Esta discussão pode ser extravasada para o âmbito da sociedade como um todo, afinal, "na ética está a esperança de a sociedade eliminar a agressividade mútua, intrínseca ao ser humano, por meio da elaboração de regras de conduta" (MORO, 2004, p. 3).

Ora, mas como o educando vai desenvolvendo a sua moralidade, podendo chegar até ao ponto em que não precise, com tanto afinco, que as normas lhes sejam ditadas pelos outros?

Para esta resposta, buscar-se-ão subsídios na Psicologia do Desenvolvimento.

O desenvolvimento da moralidade

Em 1932, Jean Piaget publicou uma de suas obras clássicas que fornece subsídios para a compreensão de como a criança desenvolve as suas noções sobre a moralidade. Este livro se chama O Juízo Moral na Criança (1932) e aborda a temática de acordo com a Epistemologia Genética.

A preocupação central do estudioso consistiu em compreender "como" a criança chega a respeitar as regras, apontando um percurso que segue por três caminhos: a anomia, a heteronomia e a autonomia. O estado de anomia consiste na fase em que a criança vive a ausência de regras, característico, por exemplo, do recém-nascido. Seu mundo é egocêntrico e este busca, apenas, o que lhe é necessário e conveniente.

Já no estado da heteronomia, o indivíduo percebe a existência das regras, mas a fonte delas sempre advém de outras pessoas. Nessa fase, as crianças acreditam que as regras são sagradas e imutáveis, mas, na prática, muitas vezes, não as seguem, pois ainda não assimilaram o sentido da importância delas, bem como ainda não as entendem como necessárias para regular suas ações (LA TAIL-LE, 2005), sendo uma moral de pura obediência, conforme Freitas (2003), tendo em vista que elas vêm de fora do indivíduo.

Por último, segundo Piaget, através de experiências com as relações entre os sujeitos e o meio, o indivíduo chega à fase da autonomia, que é quando ele já compreende a existência e a importância das regras, reconhecendo-se também como construtor delas, caso necessário.

O estado autônomo provém, dentre outras causas, do processo de cooperação, no momento em que o infante irá se confrontar com o ponto de vista dos outros indivíduos com os quais não mantém relações pautadas no respeito unilateral:

É a partir desse processo de cooperação que o respeito unilateral pode ceder espaço para o surgimento de um outro tipo de relação, que é o respeito mútuo, [...]. Essa relação de respeito mútuo poderá, então, substituir a imposição pela cooperação, e a legalidade poderá suplantar a autoridade. Assim, do ponto de vista moral, a cooperação pode conduzir a uma ética de solidariedade e reciprocidade nas relações, que irá resultar no surgimento de uma autonomia progressiva da consciência [...] (ARAÚJO, 1996, p. 108).

O que difere um sujeito do outro é justamente suas experiências intrínsecas em um ambiente participativo. Desta forma, para que os educandos cheguem à autonomia moral, eles precisam de vivências para a superação de sua heteronomia, sendo os Contratos Pedagógicos uma ferramenta importante para esse processo.

A pesquisa de campo

A pesquisa aconteceu em uma escola pública da rede estadual de São Paulo que atende ao público do Ensino Fundamental I. Ela se localiza na Zona Norte da Capital, em um bairro periférico. A mesma tem cerca de mil alunos; seus espaços são amplos e bem cuidados, sendo uma unidade considerada exemplar em relação às demais unidades escolares da região.

A instituição conta com trinta e oito professores, sendo que apenas sete dentre os dez, cuja participação a direção permitiu solicitar, contribuíram efetivamente com a pesquisa.

Doravante, eles serão identificados por letras. Para a ordenação, respeitou-se o critério do tempo de docência (da mais caloura à mais veterana). Quanto aos anos de experiência no magistério: A tem 2; B tem 4; C tem 5; D tem 13; E tem 14; F tem 24; e G tem 27 anos.

Perguntadas se conheciam ou não a prática dos Contratos Pedagógicos (mais conhecidos como "combinados"), todas, exceto uma, responderam que sim.

Em seguida, perguntadas se faziam ou não uso dos combinados, A e F apontaram que não. A justificativa de A foi: "Não. Não acho que os combinados funcionem em sala de aula, pelo menos no meu caso, pois eles estão em uma idade onde não compreendem as regras; no caso dos combinados, as crianças combinam e logo esquecem, e tem que sempre estar retomando; por isso, não uso essa forma como meio de controle entre meus alunos".

Já a justificativa de F consistiu no fato de que os alunos não compreendem as regras dos combinados, tendo em vista que "No mesmo instante, já não estão seguindo o que lhes foi proposto".

Ressalta-se que as pesquisas sobre o desenvolvimento moral, ancoradas nos pressupostos piagetianos, não confirmam que as crianças de 7 e 8 anos não entendem as regras. Elas, na verdade, entendem de forma heterônoma, precisando, como foi analisado, de intervenções externas. Sobre a retomada constante dos combinados, Aquino (2003) alerta a comunidade docente de que real-

mente eles sempre precisarão ser revistos. O estudioso também aponta que, muitas vezes, as regras não são acatadas pelo fato de não serem claras, objetivas e compreendidas pelo corpo discente. Afinal, "[...] é sabido que cumprir o combinado nem sempre é fácil, assim como nem sempre se consegue na primeira tentativa" (AQUINO, 2003, p. 88).

Alguns professores são a favor da prática dos combinados/contratos pedagógicos. "Os combinados com os alunos mostram que a convivência possui regras e limites, havendo a necessidade de serem respeitados". A professora B complementa: "Quando há o rompimento dos combinados, retomamos e lembramos a importância dos mesmos para o bom andamento da classe (grupo)".

A docente E afirma que "[...] faz parte da rotina. Para um bom andamento da sala é necessário termos os combinados". Assim como para a professora G, "Os alunos devem [se] acostumar que em cada ambiente que frequentamos existem regras a seguir".

Averigua-se que a professora B corrobora Aquino (2003) quando aborda que as regras precisam sempre ser retomadas. A professora E, de forma implícita, também afirma retomar sempre os combinados/contratos pedagógicos e aponta que este instrumento faz parte da rotina da aula. E a professora G afirma retomá-los quando há o rompimento das regras.

Enquanto isso, a professora G traz no bojo do seu discurso uma proposta de formação não só para o ambiente escolar, mas para a inserção do educando na estrutura dos tempos e espaços que subsidiam as ações sociais, uma vez que em cada ambiente há diferentes regras, de modo que são esperados comportamentos diferenciados.

Todas as professoras que usam os combinados/contratos pedagógicos declararam fazê-los no início do ano letivo. Apenas a professora E deixou claro que também retoma os combinados quando necessário.

Na confluência deste pensamento, Telma Vinha (1999) aponta que os incidentes disciplinares e indisciplinares devem ser tratados no momento e após acontecerem, ou seja, os Contratos Peda-

gógicos requerem paulatina (re)construção com base na problematização dos casos ocorridos. Segundo a autora, "não adianta desenterrar o passado ou antecipar o futuro. O incidente tem que ser lidado no momento específico" (VINHA, 1999, p. 33).

Quanto ao modo de construção do objeto aqui estudado, verificaram-se maneiras diferenciadas: a professora B alega que os Contratos Pedagógicos "são realizados em comum acordo com as crianças"; a professora C mostra que os pareceres dos combinados devem ser previamente elaborados pelo docente, numa espécie de pauta. Já a professora D usa o diálogo e o registro em cartazes afixados na sala de aula; e a professora E afirma que os constrói em roda de conversa "[...] com alguns combinados preestabelecidos e discutindo com os alunos a importância deles".

Percebe-se que, conforme as expressões citadas acima, os contratos pedagógicos são construídos em comum acordo, sendo discutida com os alunos a importância deles.

Nos registros das docentes, é possível perceber que há a tentativa de organizar uma prática pedagógica e que esta se baseia na responsabilidade da formação de educandos participativos e críticos, que não aceitam apenas passivamente as regras que lhes são impostas. Antes disso, elas passam pelo crivo da consciência e da criticidade "[...] discutido com os alunos a importância deles" — professora D. Estas ações permitem uma "zona de desenvolvimento proximal" (OLIVEIRA, 2000) para que o aluno supere sua fase heterônoma rumo a uma consciência autônoma quanto ao seu comportamento.

Concernente aos resultados obtidos, a professora B declara que "a convivência entre o grupo se torna saudável. Os alunos entendem que é melhor conviver dentro do ambiente respeitando o espaço e o limite de cada um". Já a professora C alega que "os resultados aparecem na questão da disciplina e, principalmente, na aprendizagem". A professora D relata sobre a "a consciência dos alunos no que diz respeito ao assunto abordado no momento". Já a professora E, com um certo tom de lamento, afirma que "apesar de ser dificil os mais obtidos são: levantar a mão para falar, respeitar os amigos. Com isso, os alunos apren-

dem a respeitar as regras e percebem a importância de cumpri-las". Enquanto isso, G trata que "alguns combinados os alunos adquirem como regra básica, porém, nem todos são obedecidos. Exemplos: hora da leitura (silêncio), manter a higiene e a organização da sala".

A resposta de B, como se pode perceber, almeja o alcance de atitudes que se coadunam com um propósito de conscientização do grupo discente sobre a importância das normas e regras para um convívio social harmonioso. A professora C também coloca que os combinados/contratos pedagógicos surtem efeito no comportamento disciplinar e, consequentemente, na aprendizagem. Em contrapartida, a professora G também se pronuncia de forma positiva aos combinados, mas faz a ressalva de que nem todos os estabelecidos são colocados em prática.

Neste sentido, os pressupostos psicológicos sobre o desenvolvimento moral enfatizam que as crianças com a faixa etária do público do Ensino Fundamental I/Anos Iniciais são heterônomas; as regras têm que vir do outro (neste caso, do adulto, do sujeito mais experiente do processo, do professor). E o próprio Aquino (2003), retomando, alerta-nos de que estas precisam ser lembradas sempre.

Todas as professoras que utilizam os combinados/contratos pedagógicos afirmam que há uma relação entre estes e o controle sobre o comportamento das crianças.

Desta forma, podem-se traçar dois significados neste contexto sobre a palavra controle: ou um controle ao extremo, que equivaleria a uma *docilização do corpo* nas palavras de Foucault (2010), em que há uma preocupação direta e central com "o poder disciplinar que [...] constitui-se por dispositivos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame" (p. 58); ou outro sentido, que é aquele controle saudável *sine qua non* para a gestão de um bom andamento das aulas.

A esse respeito, a professora B traz a questão de que "a limitação dos combinados age como controle sobre o comportamento dos alunos"; a professora C coloca em pauta que esse controle gera responsabilidades; já a professora D enfatiza que "a criança tem consciência do que pode ou não ser feito, e ela mesma se policia". Enquanto

isso, a professora E justifica que "os combinados foram discutidos com eles; sendo assim, o professor consegue retomá-los a todo tempo para um melhor controle da sala". Já a professora G faz uma ressalva: "Em algumas situações, sim, mas nem todas as crianças obedecem às regras ou combinados".

Questionadas quanto à opinião que elas têm de que os combinados/contratos pedagógicos permitem ou não que as crianças pensem, discutam e compreendam a existência das regras e normas a serem cumpridas, as respostas convergiram no "sim" e há colocações plausíveis de serem aqui transcritas, como a da professora B, que afirma que "as crianças percebem a partir das regras e normas que, para participar de um grupo é necessário respeitar estes princípios, não entendido como algo imposto e sim como um comportamento adequado onde os integrantes [do] grupo se respeitam entre si".

Enquanto isso, a professora C aponta que "o diálogo deve ser contínuo e, através disso, surge o respeito pelas opiniões dos colegas". Já a docente G alega que: "Sim, as crianças chamam a atenção dos coleguinhas, isso é possível, isso não, eles mesmos questionam, criticam as atitudes inadequadas do colega, porém, há crianças que não aceitam diálogos, partem para a agressividade; se não fossem estabelecidos combinados, no início das aulas, seria impossível lecionar sem regras e normas, limites".

A professora E atenta para algo importante, afirmando que "[...] para isso eles precisam ser feitos e discutidos coletivamente, percebendo a importância de cumprir o que foi estabelecido". Na redação da referida professora, encontra-se a proposta da construção coletiva, algo essencial quando se busca uma educação que se firme como democrática.

Ainda no que concerne ao fato de os combinados permitirem ou não que os infantes discutam, pensem e compreendam a existência das regras e normas necessárias, a professora G engendra alguns pareceres, como: "Nem todas as crianças obedecem regras. Existem crianças sem limites ou com problemas patológicos. Há crianças violentas (problemas sociais) as quais participam dos combinados, mas não acatam para si".

Esta docente não explicitou se as crianças citadas com "problemas patológicos" têm ou não diagnóstico. Sobre isso, Júlio Groppa Aquino (2003), no seu livro "Indisciplina – O Contraponto das Escolas Democráticas", dedica todo o segundo capítulo para questionar que há alunos tidos como indisciplinados e são tachados como hiperativos e têm medicações prescritas, mas, na verdade, o problema é social. E está relacionado à "ensinagem", à falta de uma educação eficiente que propicie vivências significativas que garantam a verdadeira compreensão do conceito de regras.

Não concluindo, mas pontuando...

No meio do alarde estonteante que irrompe sobre as subjetividades escolares, às vezes, corre-se o risco de esquecer que, também, é da alçada da escola prover uma formação sistemática que objetive o desenvolvimento moral dos alunos.

Não se pode mais esperar que o respeito ao próximo e às regras seja um requisito prévio para o ingresso na instituição escolar, não como comumente se pensa: "ah, essas coisas têm que vir de casa". Tais competências têm que se constituir como um dos "conteúdos" básicos, iniciais e essenciais quando se pensa em currículo, tanto o prescrito, quanto o oculto.

Sendo assim, a escola precisa, de forma *sine qua non*, não apenas buscar meios e formas para remediar a violência e a indisciplina que ocorre no interior dos seus muros, mas investigar e colocar em prática ferramentas que previnam esses casos, em vez de só buscar a remediação perante os casos gerais de conflito já ocorridos. Uma destas ferramentas que ensejam o espírito democrático e a real compreensão das regras que organizam os tempos e espaços da escola são os Contratos Pedagógicos.

Eles podem ser construídos com vistas a dar vez e voz aos educandos e educandas, de maneira que estes não sejam apenas "tábulas rasas" que são preenchidas com os "podes" e os "não podes" dos mandos escolares, de modo que se possa alcançar ao longo do processo educacional o que Paulo Freire chama de "vo-

cação ontológica do ser humano", que é a capacidade de fazer o discente avançar, progredir, de sempre ser mais!

Referências

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina – O Contraponto das Escolas Democráticas*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir:* história da violência nas prisões. 38. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Julio Groppa. *Autoridade e Autonomia na Escola:* Alternativas Teóricas e Práticas. 1. ed. São Paulo: Summus, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. B. L. *A moral na obra de Jean Piaget*. Um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003 p. 82, 91. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27822/000765797.pdf?sequence. Acesso em: jun. de 2013.

KANT, I. (1785/1974) Fundamentos da Metafísica dos Costumes. In: *Kant II*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural (col. Os Pensadores).

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral. In: *Coleção Memória da Pedagogia:* Jean Piaget. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MORO, Paula Adriana de Brito. *Contratos em Sala de Aula:* as Regras Escolares em Questão. São Paulo: Universidade São Paulo, Mestrado em Educação, 2004.

OLIVEIRA. Marta Kohl de. *Vygotsky* – Aprendizado e Desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 2000.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

VINHA, Telma Pillegi. O Educador e a Moralidade Infantil Numa Perspectiva Construtivista. São Paulo. *Cogeime – Revista Científica*, n° 14, julho 1999. Disponível em: http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>. Acesso em: mar. de 2013.

Interculturalidade e raízes nacionais: os "sem terra" acadêmicos

Florsil Alfredo Mendonça Maria Célia Lima-Hernandes

Multilinguismo e ignorância social

Este texto começa a ser gerado durante um momento de reflexão sobre a situação de alunos guineenses nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo. Esses alunos provêm de comunidades que têm um estatuto de multilíngue, mas, na verdade, somente numa macroesfera esse estatuto se consolida. Nas microesferas sociais, comunidades interagem por meio de uma língua crioula, que permite interações interétnicas, mas, em casa e em células sociais menores, continuam se comunicando por meio da língua materna. Essa realidade não é só característica de regiões colonizadas. Ela transcende essa realidade de contatos linguísticos entre orientais e ocidentais. Na África, na China, na extinta União da República Socialista Soviética também ocorre fato semelhante. Mas não precisamos ir muito longe. No Brasil e na Europa, há casos recorrentes. Ainda assim, são fatos silenciados em nome de uma dita unidade, em nome da força conjunta. E, em nome disso, línguas morrem todos os dias, e, com elas, elementos culturais muito importantes para entender a cognição humana são desprezados.

Este texto se estabelece em microesferas sociais e transcende para esferas em que a política linguística precisa ser discutida, a esferas em que uma política sociocultural e as línguas de herança tenham seu lugar resiliente como espaço de resistência social e de continuidade cognitivo-cultural. A Universidade de São Paulo, um exemplo substantivo de universidade pública de respeito, tem a tradição de receber alunos de toda a parte do mundo todos os anos. O convívio produzido tem se demonstrado benéfico para os alunos uspianos e para a comunidade estrangeira que circula pelos corredores das diversas unidades e *campus*. Existem, contudo, alguns grupos invisíveis que podem ser exemplares para a discussão que tecemos neste momento. Para esses grupos, as dificuldades são redobradas e, embora tenham demonstrado um destacado desempenho acadêmico em seu país de origem, vivenciam situações que os afastam dos seus objetivos de chegada.

Retomar essas experiências permitirá não só discutir as dificuldades enfrentadas pelo grupo, mas também conhecer as formas que encontraram para superá-las durante a evolução de seus cursos. Aos poucos, conseguiremos mostrar que essas experiências convergem para um mesmo padrão de forças que merece um espaço de reflexão científica. Assim, este texto se justifica pela inadiável discussão sobre inserção sociocultural ou, como preferem os sujeitos entrevistados, sobre o choque cultural. Entenderemos como as dificuldades e as redes de auxílio mútuo nesse novo enquadramento social podem favorecer a adoção de estratégias interculturais salutares para as redes de estrangeiros. Demonstraremos, ao final, que estratégias de pequenos grupos coincidem com as de massas migratórias maiores, diferindo, em grande medida, pelo preconceito resiliente no espaço de chegada.

Estudo de caso: os guineenses em São Paulo

Com base nos resultados do projeto de iniciação científica, em que se procedeu a rigoroso trabalho de campo registrando entrevistas com sete alunos guineenses vinculados ao curso de graduação na USP e habitantes do alojamento estudantil Crusp, foi possível identificar alguns problemas enfrentados por esses alunos, mas todos poderiam ser sintetizados no rótulo 'choque cultural'. Seu objetivo era contribuir com as discussões sobre interculturalidade no âmbito universitário.

A quem interessa discutir cultura e interculturalidade?

O termo "*Cultura*" tem origem latina, vem do verbo *colere*, que significa cultivar, tratar. No seu sentido antropológico, é tudo o que é feito e valorado pelo homem (HOUAISS; VILLAR, 2001). É um conceito de várias acepções, sendo a mais corrente a definição genérica formulada por Edward B. Tylor, segundo a qual cultura é "aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade".

Para Silva e Silva (2009), o significado mais simples desse termo remete a todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças. Cultura, portanto, é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica.

Quando tratamos de "Choque Cultural", deslocamos o que é de todos e mais entranhado na alma de pares a uma esfera de ansiedade e sentimentos que, a depender das situações vivenciadas, culmina com a surpresa, a desorientação, a incerteza e até mesmo com a confusão mental. Esses sentimentos derivam do fato de que um ser num movimento típico e alinhado com o de sua comunidade, numa circunstância marcada, é apartado desse movimento. Seus sentidos passam a operar numa esfera diferente e numa desconhecida cultura ou ambiente social. Após deixar o que era familiar para trás, tem de encontrar o caminho em uma nova cultura com um modo de vida diferente e uma mentalidade diferente.

Com a consciência da diferença, nascem as dificuldades de assimilar a nova cultura, perdendo-se a condição de julgar o que é ou não adequado. Os efeitos desse deslocamento são entendidos por alguns interagentes como a dificuldade que as pessoas têm para se ajustar a uma nova cultura diferente da sua. Mas a problemática discutida neste projeto vai mais a fundo. Alcança a esfera

universitária: em que medida a Universidade está preparada para lidar com o outro, com o diferente? Algumas situações dão suporte a esse questionamento, conforme exposição a seguir.

Situação 1: Ensino da língua portuguesa do Brasil e o contato sociocultural

As universidades brasileiras partem do pressuposto de que a língua portuguesa falada e a escrita no Brasil e na Guiné-Bissau sejam a mesma. Apostam nas variações lexicais ou diferenças nas expressões linguísticas, isto é, na forma de falar e escrever, no sotaque, na entonação de voz entre outras características identificadas por esses estudantes. Porém, a questão da língua é tão significativa na vida desses estudantes que, avaliados à luz dessa língua uniformizadora, acabam acreditando, inclusive, que são incompetentes e que estar ali pode ser um grande equívoco.

O mais forte argumento para se sentirem assim é a queda do rendimento escolar, em decorrência das dificuldades surgidas em torno da comunicação e por não conseguirem expressar bem e de maneira eficaz o que pretendem, conforme é possível atestar de seus históricos escolares. Como no ambiente acadêmico se exige uma 'correta' expressão oral e escrita, todo aluno estrangeiro orienta-se pela gramática normativa. No entanto, um problema inusitado que surge é que a língua falada é bem distante da escrita no Brasil e que nem sempre a escrita condiz com as normatizações. Assim, existe, já, uma norma brasileira consolidada, distante da normatização de Portugal, e aos alunos estrangeiros a compreensão disso é demorada, pois não há a discussão intercultural do tema.

Segundo os entrevistados, é normal enfrentar problemas comunicativos. A questão da língua tem uma incidência negativa para esses não nativos provenientes do continente africano. Na avaliação de A.R.¹, os brasileiros falam diferentemente entre si,

¹ Codificamos os informantes com siglas e códigos a fim de preservar a identidade dos entrevistados

escrevem diferentemente entre si e pronunciam diferentemente entre si, mas essas diferenças não ganham eco na língua portuguesa compreendida por esses alunos em sua cidade de origem. Buscando uma ilustração, esse mesmo informante mencionou a primeira aula a que assistiu quando chegou ao Brasil. Disse não ter conseguido compreender absolutamente nada do que os demais alunos ou professor falavam.

Também do ponto de vista de um dos entrevistados sobre as dificuldades que vivenciou com o ensino brasileiro e sobre o estatuto da língua portuguesa tal como é falada e escrita no Brasil, ele declarou que isso foi decisivo para seu aprendizado:

Para começar, as dificuldades com a língua portuguesa já são uma barreira inicial, porque, apesar de ser um país que oficialmente ou que a língua oficial é a língua portuguesa [refere-se à Guiné-Bissaul, não é uma lingua falada no dia a dia, ou seja, no cotidiano tal como no Brasil. Então, nós falamos pouco e escrevemos mais. Quando chegamos aqui, às vezes constitui a barreira né para comunicar com os outros, mas no que toca às outras dificuldades também nós saímos de um sistema de ensino bem diferente, e quando chegamos aqui deparamos com outro sistema de ensino e que tem uma outra estrutura. Um exemplo disto pode ser, por exemplo, visto nas questões das provas. Nós não estamos habituados a fazer aquelas provas objetivas, nós costumamos dissertar numa prova e, fazendo uma prova objetiva, mesmo estudando, pra nós constitui muita das vezes bastante dificuldade o que acaba tornando muito dificil a prova mesmo estudando. E tem também outras dificuldades ainda em termos da explicação que às vezes você não entende muito bem o professor por causa da questão da língua que é diferente, o sotaque, que não é mal, mas é diferente, e tem também a questão de enquadrar próprio com os colegas da turma que muitas das vezes não são abertos para receber quem é novo ou quem é diferente para aceitar ideologias diferentes às vezes acaba constituindo barreiras no sistema do aprendizado (E. K.).

Situação 2: A escolha de estudar no Brasil dada a trajetória histórica de ambos os países

Ao escolher um país para prosseguir os estudos, o Brasil acaba apresentando vantagens aos olhos do guineense, pois os laços de amizade que unem o Brasil e a Guiné-Bissau são enormes. É fácil intuir que países que tenham tido uma história de colonização por europeus e que tenham tido tanto sua cultura afetada ou atravessada por esse advento se assemelhem, mesmo que tenham suas especificidades históricas, sociais, econômicas, educacionais e culturais. É óbvio também que o que é considerado um entrave para os alunos guineenses foi justamente o motivo de sua decisão pelo Brasil: a língua oficial. É o que revela o depoimento de S.I.L.:

O Brasil foi a minha primeira escolha por causa da língua portuguesa, que é um facilitador. Já pensei em estudar em Portugal, mas pela língua também acabei escolhendo o Brasil porque sabia que era um dos melhores países em termos de ensino (S. J. L.).

Isso nos conduz a inquirir desses alunos o que conheciam do Brasil. De suas respostas, constata-se que muitos desses estudantes tinham várias informações acerca do Brasil, inclusive as impressões sobre o carnaval, o futebol, a novela e o samba, os emblemas brasileiros. Mas não somente isso. Eles também conheciam alguns pontos geográficos típicos de turistas estrangeiros, ou seja, os cartões postais (ou seriam carões de visita?) do Brasil: Cristo Redentor, Copacabana, Ipanema e Av. Paulista. Muito do que imaginam saber sobre o Brasil integra sua imagem folclórica, longe da realidade verde-amarela:

Eu, antes de vir para o Brasil, tinha outra visão daqui que é um pouco diferente, que estou conhecendo agora. Gostava de ver a novela brasileira, o carnaval e o futebol brasileiro, mas não, que eu não gosto de tudo isso. Continuo gostando de tudo. Eu pensava que o carnaval no Brasil era durante um mês, que as pessoas saíam à rua para se divertirem, brincar e tudo sem ir ao trabalho. Mas agora que estou aqui, vi tudo diferente (B. D. S.).

Essa realidade diversa começa a se mostrar já na recepção aos alunos estrangeiros, organizada pela Universidade, como revela J.O.C.:

Então, o primeiro contato com a Universidade é uma coisa que eu acho muito surpreendente, porque, nos primeiros dias das aulas que eu tive contato com os amigos e colegas da sala para mim eu acho que é absurdo um pouco, porque é muito estranho eu acho. Eles perguntam, ah! Você é da África, outras perguntam o que eles fazem aaah! Sim, você veio de tal país da África, eles falam você fala África, você conhece tal espécie de animais, você mora perto de animais e, ah... na verdade o seu país tem muita crise, fome, guerra, essas perguntas banais assim. Eu acho que é falta de informações, outras pessoas, os colegas de sala, também perguntam assim: ah! O seu país lá as pessoas dormem juntos com os animais? Eu acho que é falta de informações. Outras pessoas não sabem também que a África é um continente. A África tem vários países com diferentes culturas, e nesses países, por exemplo, no meu país há trinta e duas etnias, cada etnia tem a sua cultura diferente, sua cozinha diferente e a língua mesmo que é diferente, mas eles acham que a África é só um país, mas pelo contrário não é isso. Eu acho que é uma falta de informações que não foram passadas a eles (J. O. C.).

Então, se os intercambistas chegam imaginando um país de cartão postal, em troca recebem perguntas inspiradas em seriados do Tarzan ou do Mogli. Essa desinformação intercultural é uma vala que se abre no centro da USP, bem perto dos escritórios de Relações Internacionais, e perdura por todo o *campus*.

Assim sendo, todos vivenciam em espaço brasileiro o contato com a situação social marcada pela desigualdade entre os ricos e os pobres, uma desigualdade que não está descrita ou representada em nenhum cartão postal. E os guineenses se perguntam, invariavelmente, sobre a responsabilidade de cada um, como ser humano, a partir das atitudes diárias, principalmente na USP, que representa uma reserva de massa crítica da cidade. Assim, a postura no dia a dia sobre consentirmos ou repudiarmos ações e eventos permitem-nos esclarecer fatos que contribuem para a construção da imagem de outras sociedades, mas como fazer isso se a

massa crítica encerra-se confinada nos polos da Praça do Relógio? Baseado nisso, é necessária uma mudança radical de postura que permita a todos estar abertos a conhecer o outro, tal como se apresenta; afinal de contas, ninguém é obrigado a saber tudo de outros países; no entanto, também não é lícito manter o *status quo* da ignorância num espaço de saber e de construção de conhecimento.

Situação 3: Relações raciais dentro e fora da universidade

O Brasil é um país com grande miscigenação. Isso é tão forte na cidade que mal é possível determinar as diferenças de raízes étnicas nas ruas. Essa ideia sustenta-se também como um cartão postal brasileiro. Também não condiz com a realidade, nem em sala de aula. É o que avalia A.G.

A primeira coisa que me vem à mente é o olhar que te é dirigido muitas das vezes em sala de aula. Não é nada palpável, é muito sutil. Não é aquilo de chegar e dizer que você não é da mesma cultura, você não é da mesma raça, aqui a discriminação é muito sutil. É do tipo que à frente te ofereço um sorriso e atrás falam mal de você (A. G.).

Trata-se de uma constatação que sempre corre o risco de ser refutada. O comportamento de exílio dentro da Universidade é muito complicado. Os informantes caracterizam essas atitudes como "atos de racismo". O aspecto positivo, segundo os informantes, é que aprendem a lidar com isso gradativamente. Ao longo das entrevistas registradas, esse foi um dos temas mais recorrentes: o da discriminação.

Alguns estudantes entrevistados admitiram ter sido vítimas de preconceito linguístico e discriminação, mas reconheceram também que é muito difícil conseguir perceber essas atitudes nas pessoas que os cercam, pois elas se manifestam de maneira muito sutil e, na maioria dos casos, não explicitamente. É importante chamar a atenção para o fato de que, apesar de haver concordância generalizada em relação à existência dessas atitudes, isso não se manifesta da mesma forma com todos esses estudantes.

Um caso exemplar dessas atitudes foi a relatada por F.A.M., vítima de humilhação e discriminação "muito dolorosa" em abordagens policiais. Uma delas ocorreu no entorno da USP, quando um grupo de guineenses conversava distraidamente e os policiais de uma viatura os interpelaram. A identificação como estudantes da USP é suficiente para resolver o problema, mas a situação é invariavelmente altamente constrangedora. Disse F.A.M. que, com o tempo, acostuma-se até com essa situação.

Situação 4: A convivência de guineenses com professores e colegas

Um aprendizado cultural necessário entre os estudantes guineenses é aprender a agir como um aluno brasileiro. Por isso, falar da convivência é falar de um tipo de barreira que existe entre esses estudantes e os professores. Os guineenses são cobrados na Guiné-Bissau pelo silêncio, pelo respeito e pela atenção às aulas. No Brasil, um aluno deve falar, pode sair de sala e pode não ter lido o conteúdo indicado por um professor.

Na Guiné-Bissau, o professor é tido como um ser superior capaz de mandar em tudo, e o aluno, quando tem dúvida, é obrigado a falar em sala de aula, mas no momento certo. Na USP, as regras são diversas. Os alunos entram e saem quando bem entendem e não ficam parados durante as aulas. Mexem-se de um lado para outro, provocando o desvio da atenção de muitos que, como os guineenses, não conseguem considerar essa uma atitude normal. É preciso aprender a dosar as atitudes, a adequar as ações, sempre adaptadas a cada padrão de professor e de aula ministrada. O mesmo se dá na luta interior, entre o preservar e o não preservar traços e comportamentos culturais que estão, sempre, sob a avaliação do nativo que ora qualifica, ora desqualifica características dos não nativos, mas, na verbalização, em geral, há um respeito que se mantém:

Em minha opinião tem alguns colegas que se aproximam de você com toda amizade e respeito, mas alguns só se aproximam quando interessa ou precisam de algum favor, e quando resolvem jamais aparecerão (F. A. M.).

Pode-se dizer que a relação professor-aluno na USP é descrita, segundo a entrevistada I.B., como sendo uma relação que é caracterizada por cordialidade sem, com isso, rejeitar o profissionalismo que deve pautar esses contatos.

[...] bem a convivência é boa, porque quando a gente apresenta as dúvidas e tal, os professores são receptivos e são atenciosos sobre as questões. Quanto aos colegas da faculdade, temos tido também uma certa atenção, assim posso dizer na medida do possível eles são respeitosos (I. B.).

Conclusões: o que é ser estrangeiro na USP e a quem servem as relações interculturais

Devido ao intenso processo de globalização, as barreiras regionais estão sendo quebradas numa velocidade estonteante, e são cada vez mais comuns laços de cooperações entre países, como é o caso das relações acadêmico-científicas entre a Guiné-Bissau e o Brasil. Entretanto, observa-se que a inserção de um indivíduo numa cultura diferente da sua resulta num conjunto de processos sociais e psicológicos característicos denominados por alguns como 'choque de cultura' e, por outros, de doença nostálgica, ou ainda, síndrome de adaptação do estrangeiro. Mas hoje muitos alunos afirmam que, apesar de muitas dificuldades nos primeiros momentos após a chegada ao Brasil, já não se sentem estrangeiros, porque conseguiram adaptar-se à realidade e à cultura brasileira, embora isso não seja uma regra, como demonstra o depoimento de A.Sh.M.

[...] claro que sim, porque quer sim quer não sempre você é estrangeiro. O processo da adaptação já foi feito, já me adaptei à realidade, a essa nova cultura, mas nunca cem por cento. E outra coisa: você sempre vai se sentir estrangeiro porque não vai fazer parte daquilo. Nunca vou fazer parte dessa sociedade, portanto, quer sim ou quer não vou me sentindo mesmo estrangeira (A.Sh.M.).

Notamos, assim, que o "Choque Cultural" tem como principais fatores ou causas as grandes dificuldades desses alunos, inclusive nos primeiros anos da faculdade, não só pelo que trazem de equívocos sobre a realidade brasileira, mas principalmente pela ruptura de expectativas sobre sua inserção sociocultural e linguística imediata.

Todos os entrevistados, sem exceção, sofrem com a parca inserção sociocultural, o que os conduz ao isolamento ou à restrição de convivência entre os colegas de mesma origem. A distância dos colegas brasileiros cada vez é maior. Por conviverem sempre em grupos restritos, não se engajam como uma população cruspiana em favor do coletivo. E essas dificuldades atrapalham o avanço das redes interculturais.

Quanto à questão linguística, pode-se entender que muitos desses alunos entrevistados apresentam algumas dificuldades em expor com maior facilidade suas ideias em português, mesmo estando no meio em que se fala somente português, o que propiciaria, em tese, uma fluência mais acentuada. Ao contrário, como não são falantes nativos do português na Guiné-Bissau, continuam excluídos das relações interculturais.

É importante frisar que, no pequeno território da atual Guiné-Bissau, são faladas cerca de 20 línguas, muitas das quais pertencentes a famílias diferentes que não propiciam a interação imediata. Outras são tão aparentadas que poderiam ser classificadas como 'dialetos' de uma mesma língua, tal como o carioquês e o paulistanês.

Todas essas línguas guineenses coabitam com o crioulo, língua veicular e de unidade nacional, e com o português, língua oficial, aprendida na escola. Tanto o crioulo como o português falado naquele espaço são línguas resultantes da colonização portuguesa. A consequência é que, até hoje, as línguas mais faladas naquele espaço são as étnicas e o crioulo.

O português é uma língua minoritária e até hoje não é praticamente falada como língua vernácula na Guiné-Bissau. Passa a fazer parte da comunidade local apenas com o início da escolarização, e só se torna corrente na boca de poucos, uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-no como língua de comunicação familiar.

Há, também, os filhos de casais mistos de guineenses com falantes de português de outras nacionalidades, mas esses também são poucos.

Por outro lado, o português falado em Guiné-Bissau apresenta suas peculiaridades e se distancia das variedades faladas no Brasil, tendo em vista que a formação social e cultural dos dois países é diferente. Tido como idioma oficial na Guiné-Bissau, o português é falado apenas por 10% da população, e ainda é desconhecido por uma grande parcela dos guineenses. Por essa razão, mostram-se as grandes dificuldades linguísticas dos alunos que vêm estudar na USP, especialmente quando são solicitados a expor suas ideias.

Apesar de colônias portuguesas no passado, o Brasil e a Guiné-Bissau mantêm-se peculiares em alguns aspectos. Na Guiné-Bissau, viveu-se uma situação diferente da do Brasil, já que, neste último, por decisão do Marquês de Pombal, em 1757, o ensino da língua portuguesa tornou-se obrigatório, sendo proibido o uso e o ensino das línguas indígenas. Na Guiné-Bissau, isso não aconteceu. Pode parecer descaso do governo português com a população guineense; no entanto, esse é um aspecto positivo para a manutenção mais forte e recrudescente da cultura guineense em seus filhos. No Brasil, a miscigenação foi maior, mas o custo também foi alto aos indígenas. Há, contudo, uma consequência negativa: esse desleixo trouxe consequências danosas para a história do país, dentre as quais está a luta pela independência.

O outro fato importante que se considera no que concerne à língua portuguesa na Guiné-Bissau é o descaso com o ensino público. Dizem que, na escola pública, é o lugar onde se deveria aprender melhor essa língua e também o lugar onde mais se "praticaria" o português. Entretanto, isso não corresponde à mínima verdade, uma vez que os ditos "preparados" para ensiná-la não têm o seu domínio e, muitas vezes, não conseguem passar adequadamente o conteúdo aos alunos, o que os conduz, invariavelmente, a recorrer à língua crioula para explicar melhor o conteúdo do português.

Referências

AUGEL, M. P. *O desafio do escombro:* nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico:* o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CALABRE, Lia. *Políticas Culturais*: teoria e práxis. São Paulo/Rio de Janeiro: Itaú Cultural/Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011.

COELHO, Teixeira. *A Cultura e seu Contrário:* cultura, arte e política pós – 2001. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2008.

COUTO, Hildo Honório do. *Português em contato*: o português e o crioulo na Guiné-Bissau. Iberoamericana Vervuert, 2009.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2006.

VELAZQUEZ, Lisa. Stages of Culture Shock. Disponível em: <www.EzineArticles.com>. Acesso em: 29 set. 2009.

Neologismos: aspectos da cultura moçambicana em A Varanda do Frangipani de Mia Couto

Marina Seabra de Mello Angela Kovachich de Oliveira-Reis

Introdução

O presente trabalho analisa as formações morfológicas, bem como as colocações sintáticas e os aspectos semânticos de neologismos selecionados do romance *A varanda do frangipani*, do escritor moçambicano Mia Couto.

A assinatura da lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, veio iniciar o verdadeiro reconhecimento da importância da influência africana em nosso patrimônio cultural.

Essa pesquisa tem como base uma área que ainda necessita de maior atenção – a literatura africana.

O estudo de uma obra literária africana vem acrescentar dados a tantos outros estudos já publicados sobre a importância das relações culturais entre Brasil e África, pois por meio da literatura sabe-se que é possível abranger não só fatos da história sociopolítica da África, mas também aspectos culturais de uma comunidade que tem a língua portuguesa como oficial.

A estrutura da língua portuguesa abre espaço para as criações neológicas, e escritores africanos dos países de língua portuguesa oficial (PLOP) – composto por Angola, Cabo Verde, Guiné-

Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – como Mia Couto aproveitaram essa possibilidade para como ele mesmo diz, "[...] lidar com o idioma como se ele estivesse em fase de construção, do mesmo modo que uma criança converte o mundo inteiro em brinquedo" (COUTO, 2008, p. 5).

A língua é viva e está em constante movimento. Cada palavra nova que surge em uma língua é denominada neologismo, e o estudo do processo de criação lexical é chamado neologia. Segundo Alves,

Sendo a língua um patrimônio de toda uma comunidade linguística, a todos os membros dessa sociedade é facultado o direito de criatividade léxica. No entanto, é através dos meios de comunicação de massa e de obras literárias que os neologismos recém-criados têm oportunidade de serem conhecidos e, eventualmente, de serem difundidos (ALVES, 1994, p. 6).

Nem todos os neologismos criados serão incorporados ao léxico de uma língua. A linguagem das crianças está cheia deles, porém são inovações feitas por quem ainda não domina o uso da língua e não serão adotadas pelos falantes. "[...] a língua retém uma parte mínima das criações da fala; mas as que duram são bastante numerosas para que se possa ver, de uma época a outra a soma das formas novas dar ao vocabulário e à gramática uma fisionomia inteiramente diversa" (SAUSSURE, 2006, p. 196-197).

No que diz respeito à inclusão de criações neológicas ao léxico, Alves (1994, p. 84) diz: "Não basta a criação do neologismo para que ele se torne membro integrante do acervo lexical de uma língua. É, na verdade, a comunidade linguística pelo uso do elemento neológico ou pela sua não difusão, que decide sobre a integração dessa nova formação ao idioma".

A criação dos neologismos ocorrerá da seguinte maneira: podem pertencer ao léxico, caso sejam vocábulos totalmente novos, tanto na sua forma quanto no seu conteúdo, ou à semântica, quando se tratar de palavras já existentes na língua, porém adquirindo um novo significado. Segundo Martins (1989, p. 163), "Aqueles que formam novas palavras valem-se de elementos da língua,

combinando-os segundo determinados processos, também próprios da língua; e as alterações semânticas, em geral, também preservam alguns traços ou semas do significado nuclear".

A Literatura é um campo privilegiado e fértil para o surgimento de neologismos, por causa da liberdade total de que dispõe o autor. Segundo Pound (2006, p. 32), "Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível".

Frequentemente, Couto, procurando conseguir um efeito especial, único, condensando uma ideia numa palavra, inclui neologismos em suas obras, mostrando, assim, ser esse um dos importantes recursos estilísticos do autor.

Segundo Carvalho (1987, p. 30), "Toda vez que um artista quer expressar e não encontra palavras lança mão de sua criatividade e das possibilidades do sistema linguístico, dando vida a uma forma, que estava em potencial".

O Brasil e alguns países africanos que fazem parte do PLOP foram colônias de Portugal. Alguns países africanos foram colônias até os anos 1970 e têm a Língua Portuguesa como uma de suas línguas. Embora o Português seja a língua oficial, existem dezenas de outras línguas faladas. Mas é o olhar africano, ou seja, a *meninice*¹ que trazem dentro de si que permite que Couto utilize os neologismos para produzir felicidade para os outros. Essa *brincriação*² na língua portuguesa é um dos recursos estilísticos usados por Couto, que consegue dessa forma despertar maior curiosidade e interesse do leitor. Embora o leitor necessite deter-se a cada palavra criada, afinal ela irá causar-lhe certo estranhamento, não encontrará nenhum impedimento à leitura e compreensão do texto.

Na pesquisa de iniciação científica realizada em 2010, encontrou-se um total de 258 neologismos na obra *A varanda do frangipani*. Esse resultado faz com que a obra esteja incluída entre a

¹ Meninice – Expressão usada no sentido de pureza, simplicidade, do gostar de contar e ouvir histórias.

² Brincriação – neologismo criado por Mia Couto na obra *Terra sonâmbula*.

que mais utiliza neologismos de todas as publicações do escritor Couto. Segundo a pesquisa, 29,9% dos neologismos encontrados foram resultado de derivação sufixal, 20,9 % semânticos, 14,9 % criados por derivação prefixal, 13,4 % são estrangeirismos, 11,6% por aglutinação, 5,2 % por justaposição e os restantes divididos entre conversão (1,9 %), redução (0,7 %), pluralização (0,7 %), reduplicação (0,4 %) e gênero feminino (0,4 %).

Os neologismos de uma obra literária possuem uma função expressiva na obra e dificilmente são desneologizados, pois o sentido de cada criação neológica está no enunciado em que ela se encontra. O contato do leitor com o neologismo causa, de início, surpresa e estranhamento, mas depois revela expressividade, não só pela função lúdica que o neologismo possui, mas também pelo efeito que a nova palavra produz dentro do contexto em que se encontra. O efeito causado pela palavra é foco do estudo da Estilística Léxica ou da Palavra. Segundo Martins (2008, p. 97), "A estilística léxica ou da palavra estuda os aspectos expressivos das palavras ligados aos seus componentes semânticos e morfológicos, os quais, entretanto, não podem ser completamente separados dos aspectos sintáticos e contextuais".

Para a análise, neste artigo científico, foram escolhidos dez neologismos da obra *A varanda do frangipani*. Esta escolha foi efetuada durante a leitura do livro de forma a ressaltar os mais relevantes.

Para o estudo de cada um dos dez neologismos escolhidos, foram adotados alguns critérios que serão apresentados na seguinte ordem:

a) **Perspectiva do contexto** – Identificação do contexto em que o neologismo está inserido. Transcrição do contexto acompanhado do número da página, apresentando o neologismo entre aspas francesas < >. Para a identificação da citação da própria obra analisada, foi adotada a sigla VF referindo-se à própria obra: *Varanda do frangipani* (VF) acompanhado do número da página citada. Por ex. (VF, p. 30), significa: *A Varanda do frangipani*, página 30.

- b) **Perspectiva do processo de formação** Explicação do processo de formação de palavras utilizado pelo autor para a criação do neologismo. O processo de formação de palavras pertencente à estrutura da língua portuguesa que serviu de base teórica para este artigo foi a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra.
- c) **Perspectiva semântica** Apresentação do significado da criação neológica do autor, considerando que a semântica é o estudo do significado das palavras e sentenças. Após pesquisa documental, baseando-se, portanto, em argumentos da cultura africana, apresenta-se um aspecto da comunidade africana presente no neologismo de forma explícita ou implícita, motivados (semanticamente) por significados agregados culturalmente.

Quadro 1: Agrupamento dos neologismos

fraqueleza e desminar	guerra	
redondura e luava	influência dos astros	
embriaguando e pressas intestinais	humor	
arriscoso e intercedência	preservação das tradições	
mulher-água e desfiladeiraram	fantástico	

Os neologismos selecionados foram grupados de acordo com os aspectos culturais a que se referem (Quadro 1). Alguns neologismos apresentaram mais de um aspecto, porém optou-se por agrupá-lo em apenas um. Ex.: O neologismo <desfiladeiraram> possui aspectos não só do fantástico, como também da preservação das tradições. Mas foi agrupado somente no aspecto do fantástico.

1. Neologismo – fraqueleza

a) **Perspectiva do contexto** – "Vista do alto, a fortaleza é, antes, uma <fraqueleza>" (VF, p. 20).

- b) Perspectiva do processo de formação Processo de formação de substantivo a partir de adjetivos, por meio de sufixos. Ex.: rico riqueza. Os substantivos resultantes desse processo de formação são geralmente abstratos e indicam qualidade, propriedade, estado ou modo de ser. No caso, o autor serviu-se de uma analogia para produzir essa criação neológica, pois o processo de formação do neologismo <fraqueleza> deu-se pela derivação sufixal por meio de acréscimo do sufixo nominal *leza*, como em forte forta*leza*, e fraco fraque*leza*. Segundo Saussure (2006, p. 196), "A todo instante encontramos combinações que a língua provavelmente não adotará. A linguagem das crianças está cheia delas". As crianças, em processo de aprendizagem da linguagem, dizem "fazi", por analogia a "bebi", "comi".
- c) Perspectiva semântica Moçambique está entre um dos últimos países africanos a conquistar a independência. Isso ocorreu no ano de 1975 (CONTRIN, 1955, p. 512); no período colonial, fortes ou fortalezas eram construídos para defender as terras conquistadas de possíveis invasões estrangeiras. Estas fortalezas eram construídas no litoral. No romance analisado, a fortaleza de São Nicolau construída pelos colonizadores portugueses –, outrora forte e poderosa, mostra-se decadente, abrigando um asilo, totalmente isolada do resto do país. Segundo o autor, no romance a antiga fortaleza é apenas uma <fraqueleza>. "Se notam os escombros como costelas descaindo sobre o barranco, em frente à praia rochosa" (VF, p. 20).

2. Neologismo – desminar

- a) **Perspectiva do contexto** "Eles estão a <desminar>. Eu vou começar a minar" (VF, p. 108).
- b) **Perspectiva do processo de formação** Neologismo gerado pelo processo de derivação prefixal pelo acréscimo do prefixo de origem latina *des* ao verbo minar. O prefixo *des* indica separação, ação contrária. Ex.: *des*fazer.

c) Perspectiva semântica — No romance estudado, só era possível chegar até a Fortaleza de São Nicolau por meio de helicóptero porque ela estava cercada de minas enterradas por todo o terreno ao redor. Após a independência de Portugal, Moçambique viveu período de sangrenta guerra civil por 16 anos, fortemente "marcada pela etnicidade", conforme (LOPES, 2004, p. 235). Existem hoje no mundo milhões de amputados vítimas de minas terrestres. "Moçambique conta com 1.500.000 minas terrestres" (PRAHALAD, 2005, p. 243). A maioria das vítimas não são soldados e sim mulheres e crianças que vivem em áreas que já foram zonas de guerra. No romance analisado, o personagem Salufo Tuco, um velho militar, volta ao asilo depois de dois meses de fuga e decide minar novamente o terreno ao redor do asilo — algumas minas estavam sendo retiradas e colocadas na estrada. Couto cria o neologismo <desminar> indicando o ato de retirar minas terrestres.

A guerra traz destruição, não só das construções, mas também de sonhos da população. O processo de minar e <desminar> mostra a fragilidade da paz que, oficialmente instituída, mostra-se apenas aparente. As minas representariam a presença da guerra que pode eclodir a qualquer momento.

Os dois primeiros neologismos analisados, <fraqueleza> e <desminar>, mostram a presença da guerra na literatura moçambicana de Mia Couto. "A guerra é temática onipresente em todos os romances de Mia Couto e em inúmeros contos" (FONSECA; CURY, 2008, p. 37).

3. Neologismo - redondura

- a) **Perspectiva do contexto** "Eu trazia a barriga à socapa, não se notava nenhuma <redondura>" (VF, p. 126).
- b) **Perspectiva do processo de formação** Neologismo gerado pelo processo de derivação sufixal pelo acréscimo do sufixo nominal formador de substantivos *ura* ao adjetivo redondo. Os substantivos derivados resultantes desse acréscimo geralmente são abstratos e indicam qualidade, propriedade, estado ou modo de ser. Ex.: doce doç*ura*.

c) **Perspectiva semântica** – A <redondura> da personagem Marta Gimo é consequência de sua gravidez. "Meu corpo, em segredo, se declarava portador de outro corpo" (VF, p. 126).

Marta Gimo é uma personagem que dorme nua sobre a terra. "Se cobria com os próprios braços" (VF, p. 69). Dormia despida "para receber da terra as secretas forças" (VF, p. 71). Na África, a terra como solo é considerada e chamada de Mãe-África, expressão frequentemente presente na literatura africana,

Durante a gravidez, o ventre da gestante vai, gradativamente, assumindo uma forma arredondada, como a forma da terra. No *Dicionário de símbolos*, a Terra simboliza a função maternal: Tellus Mater. (CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A., 2003, p. 879). Assim, o neologismo <redondura> indica que a personagem tomava a forma do planeta Terra: arredondada.

4. Neologismo – luava

- a) **Perspectiva do contexto** "Mais eu me <luava> e mais Ernestina tonteava por descondizentes palavras" (VF, p. 129).
- b) **Perspectiva do processo de formação** Neologismo gerado pelo processo de derivação sufixal por meio do sufixo verbal ar acrescentado ao substantivo lua. O acréscimo da terminação ar a substantivos e adjetivos permite a formação de verbos. A terminação ar é constituída da vogal temática a, característica dos verbos da 1^a . conjugação e do sufixo r, do infinitivo pessoal. Ex.: telefon-ar.
- c) **Perspectiva semântica** Mia Couto cria o verbo *luar* que aparece conjugado na 1ª. pessoa do singular do pretérito imperfeito, modo indicativo. O neologismo <luava> faz uma analogia entre as fases que o satélite natural da Terra a Lua possui: nova, crescente, cheia e minguante e o desenvolvimento do ventre da gestante. Segundo Magalhães em seu livro *Sexo sem Medo*, o tempo de gravidez é contado pelo obstetra não como meses de gestação e sim semanas de gestação. "Quando se fala em nove meses, refere-se a dez luas ou dez meses lunares. Isso significa que

um bebê nasce após dez luas a contar do primeiro dia da menstruação" (MAGALHÃES, 2005, p. 42). Tradicionalmente diz-se que "A Lua governa, com efeito, na simbologia tradicional, o ciclo da vegetação, da gravidez, do crescimento" (CHEVALIER & GHERBRANT, 2003, p. 364). Como "A Lua é um símbolo dos ritmos biológicos" (CHEVALIER & GHERBRANT, 2003, p. 364), podem-se inferir essas características na gravidez da personagem que, segundo Mia Couto, tomava, a cada dia, a forma da Lua, ou seja, <luava>.

Os neologismos <redondura> e <luava> criados pelo autor moçambicano mostram a presença das tradições africanas relacionadas com a crença na influência de astros celestes sobre os homens, mesmo em um mundo moderno e repleto de tecnologia.

5. Neologismo - embriaguando

- a) **Perspectiva do contexto** "A mesma razão me prende ali, na varanda do frangipani: me abasteço de infinito, me vou <embriaguando>" (VF, p. 48).
- b) **Perspectiva do processo de formação** Neologismo gerado pelo processo de composição por aglutinação. Os verbos embriagar + aguar geram o verbo *embriaguar*, que conjugado no gerúndio resulta em *embriaguando*.
- c) **Perspectiva semântica** A fortaleza de São Nicolau, local em que ficava a árvore do frangipani, havia sido, como todas as outras fortalezas dos colonizadores, construída à beira do mar. A república de Moçambique é um país do sudeste da África banhado pelo oceano Índico, porém, entre o continente africano e a Ilha de Madagascar, há uma distância de 400 km, formando o chamado Canal de Moçambique (VELHO, 2008, p. 145).

No romance analisado, o personagem Domingos Mourão, um velho português, costumava ficar na varanda do frangipani, olhando para o oceano Índico. O velho português amava tanto o mar que até gostava de se sentir enjoado. "Assim, na tontura, eu ganho a ilusão de estar em pleno mar, vagueando sobre um barco"

(VF, p. 48). O personagem embriagava-se sem ingerir bebida alcoólica, mas apenas de olhar para a imensidão de água em sua frente (oceano), uma extensão aparentemente sem limites. Segundo o *Dicionário dos Símbolos*, "A água é o símbolo das energias inconscientes, das virtudes informes da alma, das motivações secretas e desconhecidas" (CHEVALIER & GHERBRANT, 2003, p. 21). Diante do oceano, o velho Domingos Mourão ia então se <embriaguando>, isto é, se embriagando de água, mas não de bebê-la em excesso, mas apenas de olhar para ela, admirando a imensidão do oceano. O neologismo criado por Mia Couto expressa com uma dose de humor toda a profundidade desse sentimento.

6. Neologismo – pressas intestinais

Quanto ao sentido, distingue-se numa palavra composta o elemento determinado, que contém a ideia geral, do determinante, que encerra a noção particular. Assim, em escola-modelo, o termo escola é o determinado, e modelo o determinante. Em mãe-pátria, ao inverso, mãe é o determinante, e pátria determinado (CUNHA & LINDLEY, 2008, p. 120).

Assim, quanto ao sentido, a palavra – *pressas* é o determinado, pois contém a ideia geral, e a palavra – *intestinais* é o determinante porque encerra a noção particular.

c) **Perspectiva semântica** – Com humor, o escritor Mia Couto usa a criação neológica para descrever a dor de barriga emocional do personagem diretor do asilo Vasto Excelêncio. Nessa passagem, surge uma grande tempestade "de rasgar os céus" (VF, p. 85). Todos os presentes, menos o diretor do asilo, estavam segurando folhas de "Kwangula tilo" – nome que, nas línguas do Sul

de Moçambique, se dá à trepadeira *Asparagus falcatus*. A tradição africana diz que as tempestades podem rebentar o peito de quem não segura um ramo desta planta. Estas informações fazem parte do glossário da obra *A Varanda do frangipani*, especificamente no estrangeirismo usado pelo autor "Kwangula tilo" (VF, p. 145). O personagem encontrava-se emocionalmente tenso, medroso e assustado. Por esse motivo, saiu com pressas intestinais>, ou seja, com uma tremenda dor de barriga de fundo emocional.

Percebe-se nos neologismos <embriaguando> e e pressas intentinais> uma dose de humor na criação neológica do autor Mia
Couto.

7. Neologismo – arriscoso

- a) **Perspectiva do contexto** "Mas não é <arriscoso>? O veneno não pode passar para nós?" (VF, p. 88).
- b) **Perspectiva do processo de formação** Processo de formação de adjetivos a partir de substantivos, por meio do sufixo *oso.* Ex.: veneno venen*oso.* Neologismo gerado pelo processo de derivação sufixal pelo acréscimo do sufixo nominal formador de adjetivos *oso* ao adjetivo arriscado. O sufixo *oso* tem o sentido de *provido* ou *cheio de*.
- c) Perspectiva semântica Os homens do asilo confessam ter medo de fazer amor com a feiticeira Nãozinha, porque ela está envenenada. Ela está à beira da morte e fazer amor com ela é a única maneira de salvá-la. Além da presença do fantástico, podese perceber um momento também perigoso e ao mesmo tempo arriscado. Mia Couto, para expressar toda essa tensão e emoção, oferece à literatura a criação lexical <arriscoso>.
- A Varanda do frangipani é um romance policial, no qual o investigador Izidine Naíta é cada vez mais confundido em suas investigações sobre o assassinato do diretor do asilo, devido às mentiras contadas pelos velhos que estão ali internados. As mentiras e denúncias procuram levar o inspetor a desvendar o maior dos crimes que está sendo cometido: a morte das tradições mo-

çambicanas. A figura do velho é de extrema importância na cultura africana. São eles que detêm o conhecimento, são eles os "guardiões do mundo" (VF, p. 57). Não era só a velha feiticeira Nãozinha que estava morrendo, mas todos os velhos. Segundo a personagem enfermeira Marta Gimo, os velhos "não são apenas pessoas", "É todo esse mundo que está sendo morto", eles são "as últimas raízes [...]" (VF, p. 57). Nota-se a importância dada pelo autor Mia Couto à tradição cultural africana. Os velhos significam a tradição, o antigamente, o conhecimento. "O verdadeiro crime que está a ser cometido aqui é que estão a matar o antigamente" (VF, p. 57).

Por meio do neologismo <arriscoso>, Mia Couto expressa todo o perigo e risco que os velhos estão correndo não somente com o veneno da feiticeira Nãozinha, mas também com o desaparecimento de um mundo de tradições cada vez mais ameaçado pela cultura globalizada.

8. Neologismo - intercedência

- a) **Perspectiva do contexto** "Só a <intercedência> de Não-zinha com pensamento" (VF, p. 136).
- b) **Perspectiva do processo de formação** Neologismo gerado pelo processo de derivação sufixal pelo acréscimo do sufixo nominal formador de substantivos *ência* ao verbo interceder. O sufixo *ência* possui o sentido de: ação ou o resultado dela, estado. Ex. anu*ência*, concorr*ência*.
- c) **Perspectiva semântica** O autor cria o neologismo <intercedência> por meio do sufixo *ência* que é considerado semierudito. Segundo Celso Cunha, esse sufixo "aparece em palavras de criação recente e modeladas sobre o latim". Os velhos do asilo descobriram que a fortaleza se transformara num paiol que servia para esconder um grande armamento de guerra. Todos juntos decidem fazer desaparecer as armas, pois elas eram "sementes de nova guerra" (VF, p. 136). Mas impedir uma nova guerra não é algo fácil; é necessária ajuda sobrenatural. Assim, só mesmo a aju-

da, ou seja, a <intercedência>, de Nãozinha, a feiticeira (sobrenatural) é que poderia valer.

De acordo com Souza (2008),

Numa sociedade como a nossa, na qual tudo é explicado pela ciência e pelo pensamento lógico e racional, o espaço do sobrenatural é bastante limitado. Já nas sociedades africanas, [...] toda a vida na terra estava ligada ao além, a dimensões que só especialistas, ritos e objetos sacralizados podiam atingir (p. 44).

No romance, a personagem Nãozinha é colocada como mediadora entre o mundo real e o mundo sobrenatural. Ela era considerada uma especialista no assunto, alguém que possuía poder para comunicar-se com o além.

A orientação de como agir diante de várias situações da vida era traçada valendo-se do além, dos antepassados, dos ancestrais, dos heróis fundadores, dos deuses, dos espíritos e da grande variedade de seres sobrenaturais que habitavam as dimensões com as quais era possível fazer contato sob certas condições específicas (SOUZA, 2008, p. 45).

Souza (2008, p. 111) afirma que "entre os africanos o sobrenatural era acionado por especialistas que dominavam os conhecimentos necessários para que as entidades do além pudessem ajudar a solucionar questões da vida cotidiana".

É expressa, na literatura africana de Mia Couto, a presença da fé, o sobrenatural, algo comum na tradição moçambicana.

Os neologismos <arriscoso> e <intercedência> apresentam aspectos da tradição africana. O neologismo <arriscoso> revela o risco que as tradições africanas estão correndo num mundo globalizado, e o neologismo <intercedência> mostra a tradição africana da crença no sobrenatural, em pessoas que possuem poderes especiais de comunicação com o além.

9. Neologismo – mulher-água

a) **Perspectiva do contexto** – "Te digo eu, Nãozinha, a <mulher-água>" (VF, p. 138).

- b) **Perspectiva do processo de formação** Neologismo gerado pelo processo de composição por justaposição do substantivo feminino *mulher* + o substantivo feminino *água*.
- c) **Perspectiva semântica** O personagem Nãozinha é uma feiticeira que, à noite, transforma-se em água e precisa dormir dentro de uma banheira no asilo. Quando amanhece, ela se refaz. Por esse motivo é chamada pelo autor pelo neologismo <mulherágua>. Percebe-se na literatura de Mia Couto a presença do realismo mágico, místico. A leitura da descrição que a própria personagem faz sobre sua "liquefação", na página 81 do romance, é totalmente surreal, onírica. Lembra as figuras "se derretendo" de Salvador Dali. Ações impossíveis e também o fantástico fazem parte da cultura africana. Em conferência proferida na UFMG em 03/07/2007, Mia Couto declarou: "O fantástico e o inusitado estão na realidade africana e fazem parte da nossa cultura" (FONSECA & CURY, 2008, p. 126).

10. Neologismo – desfiladeiraram

- a) **Perspectiva sintática** "Os estranhos abriram a porta do armazém e, no seguinte, logo uns tantos se <desfiladeiraram> pelo abismo [...]" (VF, p. 137).
- b) **Perspectiva do processo de formação** Neologismo gerado pelo processo de derivação sufixal pelo acréscimo do afixo verbal *ar* ao substantivo desfiladeiro. Na frase citada, o verbo <desfiladeirar> encontra-se conjugado na 3ª. pessoa do plural, no pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo <desfiladeiraram>.
- c) **Perspectiva semântica** No romance analisado, um helicóptero vem ao asilo para buscar o armamento que lá havia sido guardado. Porém, lá chegando, todos os homens caíram num grande e profundo abismo, assim que abriam a porta do armazém. O neologismo <desfiladeiraram> revela a ação de cair num desfiladeiro, num vão do espaço, que engolia todos abruptamente.

O grande desfiladeiro foi aberto no chão por um feitiço de Nãozinha. Ela cobriu o chão da capela com sua *capulana*³, fez com que um camaleão passasse sobre o pano. O réptil inflou tanto que provocou uma explosão. Depois que a poeira abaixou, os velhos viram que "onde havia chão, era agora um buraco sem fundo, um vão no vazio, um oco dentro do nada" (VF, p. 137). Os velhos do asilo aproveitaram o grande buraco aberto e despejaram todas as munições e armas dentro dele. Foi nesse grande desfiladeiro que os estranhos se <desfiladeiraram> quando chegaram de helicóptero ao asilo.

Nota-se a presença do fantástico na literatura africana de Mia Couto, porque faz parte da cultura desse povo, de suas histórias. O feitiço, a magia, o sobrenatural interferindo no real, mudando situações. Nota-se a presença do fantástico, do surreal na literatura moçambicana de Mia Couto, aspecto encontrado nos neologismos <mulher-água> e <desfiladeiraram>.

Considerações finais

No romance *A varanda do Frangipani*, Mia Couto utiliza-se de vários recursos estilísticos – máximas, alegorias, neologismos, organização sintática das frases, utilização do mágico, do mítico, do surreal. A criação neológica, no entanto, é o recurso estilístico que mais chama a atenção, não só de leitores, mas também de críticos.

A criação neológica desestabiliza a expectativa do leitor, que, embora precise deter-se um pouco mais diante do estranhamento causado pela palavra criada, acaba por encantar-se diante da riqueza da construção literária do autor.

Por meio de pesquisa foi possível concluir quais os processos de formação de novas palavras que o autor Mia Couto utiliza com mais frequência. Notou-se que no neologismo <fraqueleza>

³ Capulana: pano com que os indígenas de Moçambique, etc. cobrem o corpo, desde a cintura até abaixo dos joelhos.

o autor utiliza um sufixo não existente – *leza* para formar um substantivo de um adjetivo. Este processo, segundo Saussure, é comum na linguagem infantil, durante a fase de aprendizado, quando a criança "cria" palavras por analogia. Mia Couto, usando a simplicidade infantil, cria por associação fraque *leza* de – *fraco*, como em forta *leza*, de – *forte*.

A literatura de Mia Couto oferece não só uma transmissão de conhecimento da cultura, história, costumes e crenças africanas, como também momentos de humor – muitos deles gerados pelo uso dos neologismos.

Foi possível perceber que os neologismos <fraqueleza> e <desminar> carregam informações sobre a guerra, sobre minas terrestres enterradas no solo nesse período e danos que ela traz.

Os neologismos <redondura> e <luava> fornecem informações sobre a importância dos astros e a crença na influência deles em aspectos da vida real. A presença do psicológico influenciando o físico – com uma dose de humor – foi encontrado nos neologismos <embriaguando> e e pressas intestinais>.

A luta pela preservação das tradições foi encontrada nos neologismos <arriscoso> e <intercedência>. Nos neologismos <mulher água> e <desfiladeiraram> constatou-se a presença do fantástico.

Por meio da literatura africana é possível conhecer um pouco da história, da cultura, das crenças de uma comunidade, no caso Moçambique, e a criação neológica colabora para fornecer esses elementos.

A presença de neologismos em uma obra literária não só traz um enriquecimento ao texto – que provavelmente causaria menor impacto, caso o escritor se valesse de palavras comuns já existentes – mas revela o objetivo estilístico do autor ao utilizar esse recurso para expressar sua criatividade lexical.

Assim, mostrando um conhecimento profundo da língua e de sua estrutura, Mia Couto, com maestria, transgride os limites da língua por meio da criação neológica, produz novos significados e traz um enriquecimento para a literatura.

Referências

ALVES, Ieda Maria. Neologismo. São Paulo: Ática, 1994.

BARBOSA, Juliana dos Santos. *Neologismos na obra "Kizombas, andanças e festanças" de Martinho da Vila*. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xcnlf/14/12. html>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade*: processos do neologismo. São Paulo: Global, 1981.

BARBOSA, Rogério Andrade. *O segredo das tranças e outras histórias africa*nas. São Paulo: Scipione, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

CARVALHO, Nelly. O que é neologismo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. A criação neológica. In: *Revista Trama*, Marechal Candido Rondon, v. 2, n. 4, p. 191-2-3, 2. sem., 2006.

CHEVALIER & GHEERBRANT. *Dicionário de símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva [et al.]. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.

COTRIM, Gilberto Vieira. *História Global* – Brasil e Geral. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2005.

COUTO, Mia. *A varanda do frangipani*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COUTO, Mia. O gato e o escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contempo- râneo.* 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Mia Couto:* espaços ficcionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MELLO, M. S. de; OLIVEIRA-REIS, A. K. de • Neologismos

KEHDI, Valter. Formação de palavras em português. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. *Manual de morfologia do português*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

LOPES, José de Souza Miguel. *Cultura acústica e letramento em Moçambique:* em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: Educ, 2004.

MAGALHÃES, Ângela Maria. *Sexo sem medo*: um manual de autoajuda para homens e mulheres. Rio de Janeiro: Brasport, 2005.

MARTINET, André. *Elementos de linguística geral*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1975.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística:* a expressividade na língua portuguesa. São Paulo: T. A. Queiroz; Universidade de São Paulo, 1989.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística:* a expressividade na língua portuguesa. São Paulo: T. A. Queiroz; Universidade de São Paulo, 2008.

MELLO, Marina Seabra de; SANTOS, Telma dos; DELGADO, Luma Carlos. *Neologismos na obra A Varanda do frangipani de Mia Couto*. Pesquisa de iniciação científica. São Paulo: UNINOVE, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcenelli. O que é linguística. São Paulo: Brasiliense, 2007.

POUND, Ezra. ABC da literatura. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PRAHALAD, C. K. *A riqueza na base da pirâmide*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

SANTILLI, Maria Aparecida; FLORY, Suely Fadul Villibor (Orgs.). *Literaturas de língua portuguesa*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral.* São Paulo: Cultrix, 2006.

VELHO, Álvaro. *O Descobrimento das Índias:* o diário da viagem de Vasco da Gama. Introdução, notas e comentários finais de Eduardo Bueno. Tradução Ângela Ritzel. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

O ensino da Língua Inglesa no 1º ano do Ensino Médio das escolas públicas

Áderson Oliveira do Carmo Magali Rosa de Sant'Anna

Introdução

O mundo hoje levanta a bandeira da "Globalização", e tal processo fomenta cada vez mais o dinamismo e o crescimento da troca de informações ao redor do mundo, ao ponto de ocasionar também a queda das várias barreiras que antes impediam um alcance maior e mais rápido da informação. Contudo, tal feito está intrinsecamente ligado à necessidade de um idioma único e sem fronteiras.

A língua inglesa (LI) é, sem dúvida, o idioma do mundo globalizado, e sua importância vem sendo ratificada mais e mais a cada dia. A necessidade de dialogar com esse novo mundo que se descortina faz também surgir um aumento de cursos de idiomas, de novos métodos e abordagens, assim como o crescimento no número de profissionais na área. Logo, todos esses fatores concorrem para o surgimento de muitas controvérsias e grandes polêmicas ao se discutir como este idioma deve ser ensinado em sala de aula; assim observa Lima (2009).

É fato que há uma grande disparidade referente à metodologia da LI ensinada nos cursos de idiomas e a LI ensinada nas escolas públicas, assim como nos recursos utilizados e no número dos alunos em sala. Tal observação nos inquietou profundamente de maneira que aceitamos o desafio de buscar a forma mais adequada e eficiente para o processo de ensino-aprendizagem do idioma nas escolas públicas.

Escolhemos as turmas dos primeiros anos do ensino médio por acreditar que estes alunos já apresentem um conhecimento formal na sua língua materna, certo conhecimento na LI e alguma autonomia que deve também ser desenvolvida e estimulada conforme o aprendizado deste novo idioma for ocorrendo.

Acreditamos que tal aprendizado deve estar focado no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e audição), porém tendo como aliadas as outras habilidades (interpessoal, autoconscientização, criatividade, etc.) conforme Holden (2009).

Devemos ainda levar em conta que o aprendizado dessa língua mundial pode abrir muitas portas numa sociedade cada vez mais competitiva e, por outro lado, o não conhecimento deste idioma deve, fatalmente, promover a exclusão social deste indivíduo.

Fundamentação teórica

Em face de um novo mundo que se descortina para nós, priorizando o estreitamento das relações entre suas nações, a necessidade de uma língua comum a todos se torna inevitável.

Acreditando que a LI possibilita o diálogo entre as nações de diferentes idiomas, a fim de manter o elo comunicativo entre os povos da terra, atualmente encontramos o *World English* (inglês mundial) como a língua falada por quase três quartos de pessoas do planeta. Desta forma, fica evidente aqui a relevância do aprendizado deste idioma nos dias de hoje e para o futuro.

Entendemos ainda que o fator motivação, grande aliado no processo de aprendizagem da LI, deve acompanhar o dinamismo do mundo moderno, como no trecho:

[...] o aprendiz de uma língua estrangeira, quando motivado, usa essa língua para fazer algumas coisas fora da sala de aula: ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos, e, em alguns poucos casos, interagir com estrangeiros (PAIVA, 2009, p. 33).

Ou seja, tal fator contribui também para a construção da autonomia do aluno.

Compartilhando da ideia de Siqueira (2009), quando diz que ideologia, linguagem e discurso são três elementos intimamente relacionados entre si, buscaremos entender como o aprendizado da LI pode colaborar com a formação da cidadania dos alunos quando "o aumento da auto-percepção do estudante, a contribuição para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural são a razão de ser do ensino de língua estrangeira no Brasil hoje" (OLIVEIRA, 2009, p. 27).

Ainda, em consonância com a proposta dos PCNs para o ensino de LE (1998), estes afirmam ser tal aprendizado um direito de todos os cidadãos e, em contrapartida, a forma como a LI vem sendo trabalhada nas escolas públicas. Todas estas reflexões nos inquietaram e nos convidaram para a realização desta pesquisa.

Métodos e técnicas

Nossa pesquisa bibliográfica foi composta pela leitura de textos e arquivos científicos sobre aquisição, ensino e aprendizagem de línguas, especificamente da LI como LE, conforme podemos verificar na bibliografia deste artigo.

A realização deste projeto ocorre mediante os estudos e pesquisas voltadas para a área do ensino e aprendizagem da LI; com isso, foi de extrema importância a fundamentação deste através do levantamento dos dados qualitativos e quantitativos para que pudéssemos realizar a pesquisa.

Fizeram parte desta pesquisa dois professores e 61 alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Prof.º Paul Hugon, localizada na zona norte da cidade de São Paulo, os quais contribuíram com respostas a entrevistas referentes ao método utilizado em sala de aula para o ensino da LI. A partir deste levantamento de dados, então, procuramos problematizar e refletir sobre a prática docente a ser adotada diante dos fatos.

Sobre o estabelecimento do *corpus* de nossa pesquisa, os 2 professores participantes foram nomeados professor A e professor B. Dos 61 alunos do 1° ano do ensino médio, 35 pertenciam à Turma A e 26 à Turma B. Decidimos manter sigilo dos sujeitos desta pesquisa, fato este explicado e esclarecido a todos os envolvidos. Vale ainda informar que a denominação das turmas, A e B, foi feita dessa forma para fazer relação aos professores, ou seja, *Professor A* está para a *Turma A* assim como *Professor B* para a *Turma B*.

Para a busca e organização dos dados, usamos um roteiro semiestruturado para as entrevistas dos sujeitos desta pesquisa. Elaboramos duas entrevistas, uma para os professores e outra para os estudantes, todos sujeitos integrantes desta pesquisa.

A discussão e análise dos dados foram realizadas de acordo com a fundamentação teórica apresentada neste artigo.

Análise e discussão dos dados

Começaremos traçando um perfil dos docentes e discentes nas salas de aulas aqui analisadas, assim como construindo uma "fotografia" do ambiente ofertado a cada professor que está designado a lecionar a LI para os seus alunos. Apesar de termos consciência que tal cenário, às vezes, varia muito em virtude da comunidade na qual está inserido e dos recursos disponíveis, iremos buscar aqui uma ideia mais generalizada do ambiente escolar.

Ao observar os professores A e B envolvidos na pesquisa, A e B são professores que adotam posturas pedagógicas diferentes em sala de aula e seus resultados também são diferentes, assim como a aceitação por parte dos seus alunos.

No quadro 1 há uma comparação entre as respostas dadas na entrevista realizada com os docentes A e B. Podemos destacar que ambos lecionam LI há mais de 10 anos, porém, o professor B leciona há mais tempo.

Quadro 1: Comparativo dos professores A e B

PROFESOR "A"	PROFESSOR "B"
1. Há quanto tempo você leciona LI? – Mais de 10 ou até 15 anos	1. Há quanto tempo você leciona LI? – Mais de 15 ou até 20 anos
2. O que você acha do material distribuí- buído pelo governo (apostila) para auxi- liar no processo de ensino/aprendizagem do idioma em sala? RUIM	2. O que você acha do material distribuí- do pelo governo (apostila) para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem do idioma em sala? BOM
3. Você procura trabalhar as 4 habilidades linguísticas em sala de aula? SIM	3. Você procura trabalhar as 4 habilidades linguísticas em sala de aula? NÃO
4. Você costuma trazer material extra para as aulas? SIM	4. Você costuma trazer material extra para as aulas? SIM
5. Quais os recursos que você costuma utilizar em sala de aula, além da lousa e do giz? – VIDEOS/PERIÓDICOS e OUTROS	5. Quais os recursos que você costuma utilizar em sala de aula, além da lousa e do giz? – OUTROS
6. Você realiza atividades lúdicas durante as aulas? SIM	6. Você realiza atividades lúdicas durante as aulas? NÃO
7. Você classificaria o seu aluno como: Motivado? SIM Com conhecimento prévio de LI? NÃO Participativo? SIM Com o conhecimento em sua língua ma- terna correspondente ao do 1º ano do Ensino Médio? NÃO	7. Você classificaria o seu aluno como: Motivado? NÃO Com conhecimento prévio de LI? NÃO Participativo? NÃO Com o conhecimento em sua língua materna correspondente ao do 1º ano do Ensino Médio? NÃO
8. Enumere as maiores dificuldades para a realização das aulas de LI, sendo as mais difíceis listadas do menor para o maior número. Classifique somente as existentes. (1) Quantidade de alunos em sala (3) Material didático (4) Falta de recursos extras (5) Condições físicas das salas (2) Interesse por parte dos alunos () Falta de apoio da direção escolar () Estresse e outros fatores extraclasse que impedem um melhor desempenho por parte do professor	8. Enumere as maiores dificuldades para a realização das aulas de LI, sendo as mais difíceis listadas do menor para o maior número. Classifique somente as existentes. (1) Quantidade de alunos em sala (5) Material didático (3) Falta de recursos extras (4) Condições físicas das salas (2) Interesse por parte dos alunos () Falta de apoio da direção escolar () Estresse e outros fatores extraclasse que impedem um melhor desempenho por parte do professor
9. Você costuma planejar as suas aulas? SIM	9. Você costuma planejar as suas aulas? SIM

CARMO, Á. O. do; SANT'ANNA, M. R. de • O ensino da Língua Inglesa...

10. Enumere, em ordem de importância 10. Enumere, em ordem de importância (do menor para o maior), o que não pode (do menor para o maior), o que não pode faltar no seu plano de aula. Classifique faltar no seu plano de aula. Classifique só as opções existentes no seu plano. (Se só as opções existentes no seu plano. (Se tiver respondido "Não" à pergunta antetiver respondido "Não" à pergunta anterior, por favor, não responda a esta questão) rior, por favor, não responda a esta questão) (2) Tópicos gramaticais (2) Tópicos gramaticais (6) Exercício de gramática (3) Exercício de gramática (1) Role Play () Role Play () Tradução de textos (1) Tradução de textos (7) Homeworks (4) Homeworks (3) Jogos () Jogos (4) Interpretação de texto (5) Interpretação de texto (5) Músicas () Músicas () Leitura em voz alta () Leitura em voz alta 11. Qual seria o percentual de alunos que 11. Qual seria o percentual de alunos que você acredita rever os assuntos ministravocê acredita rever os assuntos ministrados em sala de aula, assim como buscar dos em sala de aula, assim como buscar novas informações fora do ambiente esnovas informações fora do ambiente escolar? colar? - 11-20% -0-10%12. Qual seria o seu grau de conhecimen-12. Qual seria o seu grau de conhecimento na língua inglesa? to na língua inglesa? A) Com boa noção de gramática apenas. A) Com boa noção de gramática apenas. B) Com boa noção de gramática, mas B) Com boa noção de gramática, mas pouca fluência verbal. pouca fluência verbal. C) Com boa noção de gramática e regu-C) Com boa noção de gramática e relar fluência verbal. gular fluência verbal. D) Com boa noção de gramática e boa D) Com boa noção de gramática e boa fluência verbal. fluência verbal. E) Com boa noção de gramática e ex-E) Com boa noção de gramática e excecelente fluência verbal. lente fluência verbal.

Ambos disseram que costumam planejar suas aulas, embora apresentem diferentes preocupações na elaboração dos planos, como, por exemplo: o professor B afirma que não realiza atividades lúdicas nem tem a preocupação em trabalhar as quatro habilidades linguísticas em sala de aula, enquanto o professor A realiza atividades lúdicas e procura trabalhar as quatro habilidades em sala. Isto significa que o professor B não utiliza a metodologia que

F) Com excelente noção de gramática e

excelente fluência verbal

F) Com excelente noção de gramática e

excelente fluência verbal

desenvolve a leitura, a escrita, a audição e a fala da LE, assim como não contribui para o crescimento da autonomia dos alunos.

Com relação ao material distribuído pelo governo para ser usado nas aulas de LI, enquanto o professor B parece se conformar com apenas o conteúdo e atividades propostas nas apostilas, não se preocupando em explorar mais os assuntos em sala e ir além do que esse material oferece, o professor A procura fazer uso de sua criatividade, elaborando atividades extras e motivando novos saberes em seus alunos.

Assim, percebemos que, embora os professores concordem que seus alunos não possuem conhecimento prévio de LI e que a maioria apresenta um conhecimento limitado da língua materna, o professor A vê seus alunos, no geral, como motivados e participativos.

Observamos ainda que os professores têm preocupações distintas em sala de aula; dessa forma, pontos diferentes são enfatizados e trabalhados, pois, enquanto a atividade de tradução de texto é o principal objetivo nas aulas do professor B, o professor A procura diversificar suas aulas com atividades incluindo músicas e "role play", ou seja, podemos perceber que o uso e a variação de outras linguagens em sala de aula, além de ser um fator agregador para o processo de ensino-aprendizagem da LI, provoca e motiva os alunos a serem mais participativos durante as atividades propostas; com isso, concorre para uma aula mais prazerosa e estimulante.

O professor A diz ter excelente noção de gramática e excelente fluência verbal, já o professor B se autoavalia com boa noção de gramática e regular fluência verbal; daí, percebemos quão dificil seria para o professor B trabalhar as habilidades linguísticas ouvir e falar – *listening* e *speaking* – com seus alunos, já que não se pode ensinar algo de que não se tenha o domínio. Afinal, qual seria a real finalidade do ensino de LI nas escolas públicas? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira – MEC/SEF (1998, p. 15):

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

Observe que há, antes de tudo, uma preocupação de caráter social na formação do aluno através do ensino de LI, assim como da construção da sua autonomia, pois aumentar sua autopercepção é, também, torná-lo consciente e fazê-lo refletir sobre seu papel na sociedade, ou seja, é formar cidadãos críticos e ativos. Como reforça Oliveira (2009, p. 27),

[...] ao estudar uma língua estrangeira, o estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade. Isso pode levar o estudante a um processo de reflexão acerca do outro e de si próprio.

Ainda, segundo Oliveira (2009, p. 28),

[...] em princípio, para que o ensino de línguas estrangeiras realize a sua função, as quatro habilidades do estudante deveriam ser desenvolvidas. Afinal, para que ele possa construir um discurso com indivíduos falantes-ouvintes de outra língua, ele precisa saber falar, ler e escrever nessa língua, além de entender o que nela seja falado.

Então, notamos que há muito além do que o aspecto linguístico a ser aprendido no ensino de LI nas escolas, pois, por trás de um novo idioma, há um novo mundo que deve ser descortinado, fazendo emergir uma nova cultura e proporcionando aos aprendizes desse idioma diferentes formas de leitura do mundo, contribuindo ainda para um amadurecimento acadêmico e social do aluno e cidadão (FREIRE, 1996). Mas, para que isso ocorra, devemos ter professores que, antes de tudo, dominem a sua disciplina e estejam engajados nessa busca de uma nova forma para lecionar a LI, mudando essa forma já ultrapassada e caduca de ensino-aprendizagem da LI nas escolas públicas.

Tabela 1: Porcentagem de alunos que gostam de aprender LI

Turma A	Turma B
Professor A	Professor B
89%	69%

Ao confrontarmos os dados da entrevista realizada com os alunos, logo de imediato observamos que os alunos, no geral, gostam da disciplina de LI (Turma A: 89% e Turma B: 69%) e, ainda, que mais de 80% deles juntos (Turma A: 80% e B: 85%) gostariam de aprender o idioma em um curso livre.

Tabela 2: Porcentagem de alunos que gostariam de aprender LI em cursos livres

Turma A	Turma B
Professor A	Professor B
80%	85%

Quase a totalidade desses alunos (61) entendem que saber inglês é um fator essencial para a sua melhor formação profissional e que o principal objetivo dessa aprendizagem seria para "falar ao telefone e/ou pessoalmente" (77% acham isso). Ou seja, podemos enfatizar aqui que há uma maior preocupação no aprendizado das habilidades oral e auditiva por parte dos alunos, enquanto que, na contramão, muitos professores demonstram uma preocupação quase única para o desenvolvimento da habilidade de leitura, pois, estes acreditam que isto se deve em virtude de tantos problemas encontrados nas escolas públicas como, por exemplo:

- a) carga horária muito reduzida para dar conta de um conteúdo programático que necessita de exercícios variados para a sua fixação;
 - b) salas lotadas de alunos;
- c) turmas bastante heterogêneas com relação ao conhecimento dos alunos;
 - d) falta de recursos didáticos.

Capacitar os seus alunos para apenas ler um texto deve ser o objetivo do ensino de LI para estes docentes. Mas será que tal objetivo seria capaz de desenvolver a autopercepção do aluno e a sua consciência crítica e social para ser uma voz ativa na construção de uma sociedade mais consciente e humana como propõem os PCNs? Acreditamos que não. Devemos também lembrar que ler um texto vai muito além de decodificá-lo, ou seja, é preciso saber ler nas entrelinhas e exercitar a nossa criticidade, como bem observou Freire em seu texto "A importância do ato de ler" (1989).

Vale, ainda, destacar as ideias de Lima (2009, p. 48) de que [...] hoje, somente quem é capaz de ler o texto no seu sentido mais abrangente, atingindo o nível do discurso, com todas as suas implicações linguísticas, estéticas, socioculturais e políticas, será considerado alfabetizado ou letrado. Lima (2009, p. 49) ainda destaca que o ensino de um novo idioma objetiva formar um leitor crítico para os diferentes gêneros textuais e que "todo o texto se caracteriza como uma característica aberta para uma rede textual", ou seja, o referido autor compartilha do pensamento bakhtiniano e aponta o dialogismo como um fator a ser observado e explorado também nas aulas de LI. Tal ideia é reforçada no seguinte trecho de Lima (2009, p. 50):

O professor de inglês como língua estrangeira, para lidar adequadamente com o texto em sala de aula, deve ter conhecimentos básicos de linguística textual e linguística funcional, análise do discurso e de pragmática. Tudo isso o ajudará a ler criticamente o texto. Se o professor não for capaz de realizar uma leitura crítica do texto (ler o que está por detrás das palavras e vislumbrar as implicações daquele texto na sua vida e na vida de seus estudantes), dificilmente poderá ser capaz de conduzir os seus alunos a uma leitura crítica.

Acreditando que ainda não seja possível abolir totalmente o estudo de tópicos gramaticais nas aulas de LI, no trecho abaixo Lima (2009, p. 51) aponta para o estudo desses tópicos no interior dos diferentes tipos de textos e, portanto, nunca de forma isolada. Conclui assim:

O ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto (texto de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural, etc.

Ainda, de acordo com a análise da entrevista com os alunos, quando mencionam o professor A, eles afirmam que parecem estar mais conscientes e crentes no ensino de LI ofertado em sala de aula, ou seja, eles acreditam que o aprendizado do idioma (68,5%) poderá, realmente, ajuda-los. Enquanto que somente 42% dos alunos do professor B parecem acreditar na eficácia deste ensino em suas vidas, ou seja, podemos inferir que os alunos do professor A estão mais motivados do que os alunos de B. Tal observação também é constatada na questão em que os alunos do professor A classificam as suas aulas como "Interessantes e motivadoras" (91,5%), mas por outro lado, 46% dos alunos do professor B classificam as suas aulas como "chatas e desestimulantes".

Tabela 3: Porcentagem de alunos que acredita que a maneira com que a LI é ensinada ajuda no aprendizado do idioma

Turma A	Turma B
Professor A	Professor B
68,5%	42%

Tabela 4: Como os alunos classificam as aulas de LI

Turma A	Turma B
Professor A	Professor B
Aulas "interessantes	Aulas "chatas e
e motivadoras"	desestimulantes"
91,5%	46%

Assim como os professores, os alunos também apontam fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da LI como:

- a) o tempo curto das aulas;
- b) o barulho em sala;
- c) a complexidade do idioma;
- d) a falta de estímulos.

As questões que tratam do apoio e acompanhamento dos responsáveis em casa no que diz respeito ao ensino da LI na escola mostram que, apesar de os responsáveis entenderem como "necessário" o aprendizado do idioma, ainda estamos longe de se chegar a um percentual mais significativo para os responsáveis que procuram acompanhar o conteúdo das aulas de seus filhos em casa (em torno de 50%).

Observamos também que ainda é pequena a parcela dos alunos que admite "rever e aprofundar os assuntos vistos em sala de aula", pois tal hábito está atrelado diretamente à questão de autonomia dos alunos. Esta habilidade é de extrema importância para que o aluno venha a ter sucesso durante o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Mas como desenvolvê-la em nossos alunos?

De acordo com o pensamento de Freire (1996, p. 107),

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora de fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo o dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Cruz (2009, p. 61) deixa claro que tal pensamento, embora não esteja se referindo especificamente ao conceito de autonomia aplicada no contexto de ensino e aprendizagem de LE, podemos transferi-lo e aplicá-lo com perfeição em nossa prática docente, "uma vez que autonomia pode ser construída na prática do dia a dia dos aprendizes de línguas estrangeiras".

Ainda, segundo Cruz (2009), nosso aluno tem uma postura muito dependente do seu professor de LI e este comportamento passivo é fruto, em grande parte, da sua postura acadêmica que vem desde o ensino fundamental, estendendo-se pelo ensino médio e com grandes possibilidades de chegar ao ensino superior caso nada seja feito para que ocorra a mudança. Por isso, entendemos que seja preciso mudar esse comportamento e contribuir para uma postura mais crítica e consciente, fazendo com que o aluno possa ter responsabilidade no seu processo de aquisição e aprendizagem do idioma, de forma que este consiga descobrir a sua melhor maneira de aprender, considerando que cada ser humano é único.

No contexto escolar, ter autonomia significa ter maturidade para aprender, e essa maturidade deve ser trabalhada logo cedo no aluno; torná-lo agente ativo no processo pedagógico é uma forma de fazê-lo autônomo. Percebemos, então, que autonomia e responsabilidade estão ligadas no processo de ensino e aprendizagem, como afirmam Scharle & Szabó (2000, p. 04):

[...] a autonomia como a liberdade e habilidade de gerir o seu próprio negócio, o qual implica o direito de tomar decisões também. Responsabilidade também é entendido como estar no comando de alguma coisa, mas com as implicações de que se tem de lidar com as consequências de suas próprias ações. [Tradução nossa]¹

Cabe então a nós, professores de LI, despertar no aluno a consciência para tal habilidade e encorajá-lo no sentido de fazê-lo buscar e descobrir a sua melhor maneira de entender e estudar o idioma. Devemos também lembrar que, mesmo com o aluno sendo autônomo, o professor nunca é dispensável, e nem sempre es-

¹ Trecho original de Scharle & Szabó (2000, p. 04): "Autonomy as the freedom and ability to manage one's own affair which entails the right to make decisions as well. Responsibility also be understood as being in charge of something, but with the implications that one has to deal with the consequences of one's own actions".

tudar sozinho é sinal de autonomia, pois o aluno deve aprender a aprender e é o professor quem deve conduzi-lo neste caminho, apontando e facilitando aos seus alunos aspectos linguísticos que devem ser melhorados, como afirma Cruz (2009, p. 67):

- ajudá-los a identificar suas necessidades;
- incentivar o uso de certos recursos como: filme, ouvir músicas, cantar, ler textos de seu interesse, etc.;
 - encorajá-los a se desenvolver na língua-alvo.

O referido autor acrescenta que nunca podemos esquecer que a autonomia não é uma habilidade inata, mas algo que pode e deve ser desenvolvido.

Considerações finais

A realização deste projeto teve como ponto de partida a observação da prática docente dos professores A e B, assim como a receptividade dos seus trabalhos em suas turmas e a consciência dos seus alunos. Procuramos refletir e analisar tais posturas por meio das ideias de diversos estudiosos como Fiorin (2008), Freire (1996), Harmer (1994), etc. Estes estudiosos têm contribuído direta ou indiretamente para o buscar incessante de uma melhor e mais adequada forma de ensino-aprendizagem para a LI, e, assim, procuramos nos tornar cúmplices nessa busca na qual este processo de aquisição de saberes possa vir a ocorrer de forma mais construtiva.

Observamos que os professores envolvidos na pesquisa possuem posturas diferentes; que o professor A tem uma visão mais ampla no que diz respeito ao ensino da LI, pois se preocupa com o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e faz uso de outros recursos em sala de aula como periódicos, material extra, vídeos, CDs, etc., além de atividades lúdicas. Toda essa diferença é refletida, diretamente, na postura dos seus alunos, permitindo neles a aquisição de novos olhares. É claro que há aqueles estudantes em que esta aquisição é despertada mais rapidamente, assim como há os que ainda não se permitem despertar, e este fator,

muitas vezes, está atrelado à falta de autonomia por parte dos estudantes, pois compartilhamos da ideia de Freire (1996), quando o estudioso nos chama a atenção para a importância em se trabalhar o desenvolvimento da autonomia já desde criança, como observa Cruz (2009, p. 61):

Apesar de Freire (1996) não estar se referindo à autonomia especificamente aplicada ao contexto de ensino e aprendizagem de LE, essa referência se aplica com perfeição a esse contexto, uma vez que autonomia pode ser construída na prática do dia a dia dos aprendizes de línguas estrangeiras.

Entendemos que um aluno com autonomia é, também, um aluno crítico e consciente dos seus direitos e deveres como aluno e, ainda, da importância deste buscar incessante do seu desenvolvimento intelectual, porém, ninguém se torna autônomo aos 25 anos, como também afirma Freire (1996), ou seja, a autonomia deve ser construída, e, nessa construção, o professor entra como parceiro, mediando situações e atribuindo tarefas que venham desenvolver no aluno a sua autonomia e a sua autopercepção.

Quando o aluno já possui certa autonomia, pode-se dizer que uma grande parte do processo de ensino-aprendizagem da LI já foi cumprida, cabendo aos docentes buscar a melhor forma de motivá-los a aprender um novo idioma para engajá-los nesse novo mundo que se descortina; o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas deve ser o caminho.

A grande questão é como podemos desenvolver as quatro habilidades linguísticas diante de tantos empecilhos presentes nas escolas públicas. Como já vimos, Lima (2009) propõe o ensino da LI organizado em torno dos diferentes tipos de textos, pois, segundo o estudioso, é onde estão inseridas todas as dimensões do ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural, etc., porém, o primeiro passo seria motivá-los a querer adentrar nesse universo, pois, segundo Paiva (2009, p. 33),

O aprendiz de uma língua estrangeira, quando motivado, usa essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula: ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos, e, em alguns poucos casos, interagir com estrangeiros. Mas isso, raramente, acontece na escola.

Desta forma, para motivá-los, devemos aproximar o conteúdo dos textos à sua realidade; isso é adequar o conteúdo conforme vimos no texto de McKay, em *O Professor Reflexivo: guia para a investigação do comportamento em sala de aula* (2003), pois é inata do ser humano a necessidade de sentir a utilidade no que se aprende; então, acreditamos que, se o aluno começar a fazer uso, pouco a pouco, do idioma ensinado em sala; se trouxer esse aprendizado para o seu dia a dia, além de saciar essa necessidade imediatista que, diga-se de passagem, é comum a todos e mais ainda pungente nos jovens, tal processo de aquisição do idioma poderá vir a ocorrer de forma mais significativa, prazerosa e eficaz.

Com relação ao melhor método ou abordagem a ser adotada, vamos pensar na ideia de Lima (2009, p. 49): "diversas abordagens, métodos e técnicas podem ser aplicados, sem a preocupação de estarem na última moda ou não: análise contrastiva, análise de erros, abordagem comunicativa e mesmo gramática e tradução, se isso for produtivo".

Assim, podemos concluir que os diversos tipos de abordagem podem funcionar como uma "carta na manga" para o professor; daí, ele deve ter a sensibilidade para saber qual usar em determinada situação, assim como aponta Paiva (2009, p. 32):

A melhor metodologia é aquela que atende ao desejo da maioria dos alunos, digo maioria porque temos que admitir que existam alunos que não querem aprender outra língua. Se conseguirmos atender a maioria de nossos alunos, poderemos até conseguir cativar os mais resistentes.

Não concordamos com o ensino da LI restringido ao ensino de somente uma habilidade, como costumamos perceber em muitas escolas onde capacitar o aluno para a leitura torna-se o seu único objetivo. Objetivo este, raramente, alcançado na sua plenitude, pois há uma grande diferença entre ler e decodificar um texto. Como conclui Oliveira (2009, p. 28):

Em princípio, para que o ensino de línguas estrangeiras realize a sua função, as quatro habilidades do estudante deveriam ser desenvolvidas. Afinal, para que ele possa construir um discurso com indivíduos falantes-ouvintes de outra língua, ele precisa saber falar, ler e escrever nessa língua, além de entender o que nela seja falado.

Afinal, não se pode negar que, para se construir a cidadania e desenvolver a autopercepção do aluno, conforme sugerem os PCNs, é preciso saber ler, escrever, ouvir e falar, ou seja, saber usar as quatro habilidades linguísticas.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 08 set. 2014.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Massachusetts: Heinle & Heinle, 1991.

CRUZ, G. F. da. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola, 2009.

CURY, A. *Pais brilhantes*. Professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman, 1994.

HOLDEN, S. *O Ensino da Língua Inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H. I.; VAN-DRESEN, P. *Tópicos de Linguística Aplicada – O Ensino de Língua Estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

LIMA, D. C. de. Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. São Paulo: Parábola, 2009.

LIMA, D. C. de. Inglês em escolas públicas não funciona – Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

McKAY, J. C. *O Professor Reflexivo:* guia para investigação do comportamento em sala de aula. Série Portifólio. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola, 2009.

RICHARDS, J. C. *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. Série Portifólio. São Paulo: SBS, 2006.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. Como ser um Ótimo Aluno de Idiomas. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

SANT'ANNA, M. R. Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira: refletir para transformar. São Paulo: Arte-Livros, 2014.

SANT'ANNA, M. R.; SPAZIANI, L.; GÓES, M. C. As Principais Metodologias de Ensino de Língua Inglesa do Brasil. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

SANT'ANNA, M. R.; COSTA, M. J. Competência Discursiva e Ensino de Língua Estrangeira. In: *Revista e-scrita*, do curso de Letras da UNIA-BEU, v. 5, número 2, maio-agosto, 2014, p. 296-313. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/1453. Acesso em: 12 dez. 2014.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. *Learner Autonomy:* a guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D. C. de. *Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola, 2009.

WIDDOWSON, H. J. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Os Cadernos do Gestor e a formação de professores dentro da proposta curricular do Estado de São Paulo: ação formativa e conformativa de um estado educador

Samira Maria Pereira Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti

Introdução

Este texto é resultado das reflexões desenvolvidas no projeto de Iniciação Científica compreendido no Projeto Docente que trata do Estado Educador. Em articulação, estes projetos buscam demonstrar o processo de configuração do Estado de São Paulo como um Estado Educador. Refere-se aqui este Estado Educador não como aquele que educa as populações, tema já há muito abordado na literatura a respeito. Refere-se aqui a um Estado que educa seus educadores, seus professores.

Para tanto, as pesquisas têm buscado em documentos oficiais do Estado, aqueles produzidos pela esfera do governo central brasileiro e em textos de organismos internacionais envolvidos com a educação, as evidências que confirmem a hipótese de trabalho. Desta forma, a metodologia de pesquisa deste texto prima pelo levantamento bibliográfico e documental. São fontes primárias: leis, decretos, resoluções e documentos oficiais produzidos pela equipe ligada à Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, mas especificamente os Cadernos do Gestor, produzidos nos anos de 2008 e 2009, três em cada ano.

Em fins de 2007, o Governo do Estado, dentro do Programa São Paulo Faz Escola, uma política educacional de governo, lançou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Para subsidiar a implantação da Proposta, produziu os referidos Cadernos. De sua análise nascem as considerações deste texto. Procurar-se-á demonstrar, por meio da análise contextualizada e crítica do conteúdo dos Cadernos, a ação educadora dos professores que o Estado exerce. Ação esta que se apresenta em outros documentos, políticas e iniciativas governamentais.

A ação destes Cadernos vem no sentido de, na esteira do desenho de Currículo que se quer implementar, conformar um professor que dê conta da tarefa. Esta primeira ação de formação/conformação do professor paulista como apresentada nos Cadernos em tela, está, segundo os Cadernos, nas mãos do Gestor Escolar, mais especificamente, o Coordenador Pedagógico de cada escola. Os Cadernos aqui analisados destinam-se ao uso do Coordenador Pedagógico, por esta razão seu título, Cadernos do Gestor. Os professores, nesta mesma Proposta, também receberam seus Cadernos do Professor; estes entretanto, não serão aqui analisados.

Em se tratando da análise da ação formativa docente exercida pelo Governo do Estado de São Paulo em sua Proposta Curricular na qual se produziram Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno, poderia dar-se pela análise dos Cadernos do Professor. Sim, é uma possibilidade, e uma fonte preciosa de informações e argumentos a serem analisados. Escolheu-se, nesta feita, os Cadernos do Gestor para, em primeiro lugar, demonstrar como estão articulados os elementos da Proposta em prol da formação dos quadros docentes da Secretaria em serviço, em segundo lugar para demonstrar que esta formação se dá, grandemente, por meio de mecanismos de coerção e controle, e em terceiro lugar, pois os Cadernos do Gestor permitem flagrar artefatos discursivos próprios de um documento emanado da esfera governamental com o fim de instrumentalizar política e tecnologicamente os envolvidos com o processo de implementação da Proposta Curricular.

O texto está dividido em duas partes. Numa primeira, são abordados elementos que auxiliam na compreensão da questão conceitual do Estado Educador, incluindo já o caso do estado de São Paulo e argumentação que o justifica como um Estado Educador. Numa segunda, trata-se dos Cadernos do Gestor e dos elementos de análise que permitem entender que professor o Estado quer formar para trabalhar em prol da Proposta Curricular e de suas políticas educacionais.

O título do texto é parecido com o de outro texto de autoria da Professora responsável pelo Projeto de Pesquisa. Optou-se por manter a proximidade dos títulos tendo em vista que parte do texto que se apresenta já ter sido previamente apresentado e publicado nos Anais da XXIII Reunião da ANPUH-SP, em Santos, no ano de 2014.

A questão se coloca

Antonio Nóvoa (1995) afirma que, em meados do século XVII, é possível ver um Estado docente tomando forma ao assumir um maior controle sobre os processos educativos, sendo uma das principais facetas o controle que passa a exercer sobre os professores. Três práticas foram adotadas para a efetivação deste controle: (a) a exigência de uma licença para ensinar; (b) o estabelecimento de um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas e valores comuns a todo corpo docente, e (c) o controle sobre a formação docente.

O controle sobre a formação docente permitiu determinar e manter um conjunto especializado de saberes e, ao mesmo tempo, formar um modelo único e ideal de professor. Os saberes, as normas e os valores da profissão foram estabelecidos de fora, partindo da ação do Estado, considerando o XVIII. Mas isto já ocorrera antes, desde o XVI, quando os valores, normas e procedimentos para os professores foram estabelecidos pelas igrejas.

Os professores laicos da segunda metade do XVIII, formados e recrutados pelo Estado, substituem os professores ligados a

congregações religiosas. Outra mudança neste cenário é o fortalecimento da docência como uma ocupação especializada e não subsidiária. Funcionários de Estado em processo de nacionalização convertem-se em agentes políticos deste Estado. Numa época em que a instrução é igual à superioridade social, os professores convertem-se em agentes históricos do progresso.

Aliados de um projeto político nacional, os professores passam a receber mais atenção deste Estado em forma de controle. O Estado assume a tarefa de homogeneizar a constituição do corpo docente como um corpo profissional especializado que exige para tanto um saber próprio. Os professores vão sendo constituídos como um corpo profissional a partir da ação de um agente externo e não interno.

O ensino vai se configurando como mais uma modalidade de intervenção do Estado na vida social. E esta intervenção se faz com a produção de racionalidades, de delimitações de cargos e funções. Os professores vão sendo constituídos de acordo com certos traços, ao mesmo tempo em que os alunos também vão sendo definidos por outros. Quadros e expectativas sobre as características de um e de outro vão sendo formados de acordo com o papel atribuído à escola, que por sua vez assume caracteres e funções tais.

Este processo descrito a partir de um cenário geral por Nóvoa (1995 e 1998) pode ser visto no Brasil desde o século XIX. Motivada por debates sobre a formação de professores na contemporaneidade provocados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB 96), que coloca a exigência de nível superior para exercício da docência na educação básica, Leonor Tanuri (2000) constrói um texto que serve de subsídio para melhor compreensão de tal problemática. De natureza histórica, o texto faz uma síntese da evolução da formação de professores no Brasil, o que não significa que desconsidere as contribuições dos estudos historiográficos quanto a objetos, temáticas e modos de análise. A autora considera especificamente para falar do tema a perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida.

Inicia o desenvolvimento do trabalho destacando que a preocupação específica com a preparação de professores surge junto com a institucionalização da instrução pública no mundo moderno, isto no século XIX, época de consolidação dos Estados Nacionais.

Num movimento sintético que é também analítico, a autora percorre a história brasileira de formação de professores das primeiras Escolas Normais de 1835 ao cenário pós LDB/96. O que ressalta do trabalho, quanto a seu foco específico de argumentação é que a ação do Estado nesta área é: (a) legislativa; (b) normativa; (c) instrutiva; (d) subsidiária a sistemas estaduais e municipais de ensino considerando aqui a esfera central do governo; (e) propositiva de políticas nacionais de formação de professores; (f) financeira, e até mesmo (g) pedagógica, ao discutir, defender e recomendar métodos de ensino.

A LDB de 1996 passa a exigir que a formação de professores para os anos iniciais se dê preferencialmente no ensino superior, abrindo a possibilidade de criação de Institutos Superiores de Educação, numa proposta que guarda relação de semelhança com os Institutos de mesmo nome idealizados por Anísio Teixeira nas primeiras décadas do século XX junto à Escola Normal da Praça, em São Paulo.

Posto o desafio de concentrar a formação do professor no nível superior, governos estaduais e municipais se mobilizaram para qualificar seu corpo docente segundo as exigências legais. Profissionais da educação, por sua vez, também acorreram a cursos de Pedagogia em instituições públicas e privadas com este fim. Considerando o período imediato pós LDB de 96, o número de instituições de ensino superior privadas que foram abertas e que pediram autorização para abertura de Cursos de Pedagogia aumentou significativamente, em progressão geométrica.

Em decorrência da LDB (9394/96) que exigiu formação superior para os professores da educação infantil e da educação básica, o Estado de São Paulo mobilizou-se para equiparar seus quadros à exigência legal. Em ações como a do PEC, Teia do Saber,

Rede do Saber, pelos parâmetros de elaboração e de execução da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o Estado de São Paulo vem se configurando como um Estado docente de seus próprios docentes. Ele passou a controlar modelos de formação, saberes pedagógicos e políticos de seus professores, formas de estabelecer relações entre os membros da escola e desta com as comunidades, definindo desta forma um estatuto e uma identidade docente comum aos professores da rede pública paulista. Para tanto, utilizase de projetos de formação, de produção e circulação de materiais e documentos em forma articulada às políticas educacionais estaduais.

Pode-se afirmar que tais medidas constituem-se em dispositivos de conformação do corpo docente paulista, utilizando argumentação de Michel Foucault (2011). Os dispositivos são construções históricas que agregam significados tendo em vista a promoção de objetivos previamente estabelecidos. Estão na gênese dos dispositivos motivações primárias, mas em sua configuração agregam-se elementos presentes no processo em que os mesmos estão implicados. Eles dão significados a práticas, dão origem a outras e desdobram-se em outros dispositivos, obedecendo a um caráter sempre dinâmico. Os dispositivos de conformação são estratégias utilizadas notadamente por esferas do governo.

O Estado de São Paulo

Em 2007, o governo do Estado de São Paulo lançou as Dez Metas do Novo Plano Político Educacional. As metas estabelecem objetivos no que tange a alfabetização, reprovação, recuperação de aprendizagem, atendimento a demanda de alunos, implantação do ensino fundamental de nove anos, merenda escolar, infraestrutura e, como meta 8 "Programas de formação continuada e capacitação de equipe".

Estas Dez Metas ancoram-se à implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, iniciada em 2007. O objetivo da Proposta, que assumiu na atualidade o status de Currículo Oficial

do Estado de São Paulo, era uniformizar o currículo de todas as escolas de ensino fundamental, ciclo II e ensino médio.

A proposição de um currículo uniforme partiu da análise de resultados alcançados pelas escolas paulistas em avaliação externas da aprendizagem, como o SARESP e o SAEB. Considerou-se que os baixos índices de desempenho estavam ligados às diferenças curriculares existentes nas escolas paulistas, incluindo aí as práticas dos professores. Para tanto, um currículo unificado contribuiria para elevar o nível de desempenho dos estudantes nas avaliações externas na medida em que promoveria a melhoria do ensino em todas as escolas.

As ações da Proposta Curricular desdobraram-se em orientações a toda a rede pública paulista em formações em rede, locais e regionais, em reuniões entre equipes gestoras e representantes da Secretaria de Educação do Estado, no trabalho de formação exercido pelos professores coordenadores junto aos professores em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e nas práticas de sala de aula. Também fizeram parte desta Proposta a elaboração, distribuição e replicação de Cadernos do Gestor, Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno. Os Cadernos do Gestor (material a ser analisado neste trabalho segundo parâmetros a serem explicitados a seguir) indicam, justificam e dão modos de operacionalizar as diretrizes da Proposta no trabalho do professor coordenador junto aos professores, à comunidade e alunos. Os Cadernos do Professor e do Aluno trazem para o plano didático as determinações da Proposta em forma de seleção e organização dos conteúdos, em situações de aprendizagem, possibilidades de atividades, em formas de avaliação e recuperação e fontes de pesquisa ligadas a cada situação de aprendizagem.

O trabalho do professor é, dentro da Proposta, o de aplicar as ferramentas que fazem parte de seu trabalho definidas segundo o programa. Ele não mais detém a posse de suas ferramentas de trabalho, no que tange aos procedimentos didáticos, objetivos de aula e materiais de trabalho. Recebe as orientações por meio dos materiais que dão corpo à Proposta. Recebe as primeiras instru-

ções de trabalho por intermédio das diretrizes expressas nos Cadernos do Gestor, que serão replicadas e acompanhadas pelo coordenador, em seu papel de principal agente de implantação do programa, como está claro no material.

Os *Cadernos do Gestor*, em seus seis volumes, podem ser considerados documentos fundamentais para difusão e implementação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Algumas características podem ser elencadas para justificar tal afirmativa:

- (1) os discursos que apresentam e justificam os *Cadernos* o fazem chamando atenção para o papel fundamental dos mesmos;
- (2) os *Cadernos* apresentam os fundamentos da *Proposta*, seus objetivos e os modos de consecução dos mesmos na alçada da ação escolar;
- (3) explicam àqueles que terão contato com eles (coordenadores e, por estes, professores) os elementos teóricos entremeados às questões basilares e objetivos da *Proposta*;
- (4) explicam quais instrumentos devem ser utilizados com este mesmo fim;
- (5) interligam-se num todo crescente em profundidade e exequibilidade prática;
- (6) portam o discurso de toda uma esfera de governo, a Secretaria Estadual da Educação, que por sua vez está relacionada às *10 metas para a Educação* elaboradas pelo Governo do Estado de São Paulo;
- (7) foram amplamente distribuídos e divulgados na rede estadual de ensino,
- (8) articulam-se aos demais dispositivos que fazem parte da *Proposta/Currículo*. Quanto a este último ponto, podem-se arrolar os seguintes dispositivos: *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*, normatização, difusão e implementação de práticas de recuperação de estudos, mecanismos de acompanhamento e diagnóstico das escolas, padronização de práticas pedagógicas, observância do desempenho em medidas de avaliação do aprendizado bem como preparação para alcançar expectativas de desempenho, entre outros.

Como o próprio título indica, os *Cadernos* destinam-se aos gestores, especificamente aos coordenadores pedagógicos. Considerando que grande parte do trabalho dos coordenadores está ligada ao trabalho dos professores, quer como formadores, quer como gestores do trabalho pedagógico, quer como interface com os demais membros da equipe gestora escolar e extraescolar, muito do discurso dos *Cadernos do Gestor* direciona-se direta ou indiretamente ao professor do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio. Estes *Cadernos* portam um discurso que vai além do dito. Propõe a modelagem de saberes e práticas docentes, identidades profissionais, dispositivos pedagógicos, modos de estabelecer relações profissionais, um desenho do qual seria relação entre o professor e a Secretaria de Educação, deste professor com seus alunos e com os pais de seus alunos e, por fim, o papel do professor na efetivação da *Proposta*.

De modo a desenvolver a argumentação, foram eleitos eixos de análise que permitem captar a ação conformativa do perfil e da prática dos professores da rede pública paulista nos Cadernos do Gestor.

Os Cadernos do Gestor e sua proposta de formação de professores

Antes de iniciar a análise propriamente dita, abre-se aqui um espaço para uma consideração acerca do percurso de investigação, de elaboração e de escrita dos resultados. É impressionante o número de informações que advém da leitura destes Cadernos! A cada leitura novos elementos não antes flagrados saltam à vista e gritam por serem vistos, pode-se assim dizer! Este ponto pode advir da maturidade intelectual que vai se formando conforme a dedicação à pesquisa e à leitura, mas pode ser também atribuído à própria configuração dos Cadernos: (1) seus autores, de onde eles falam, para quem falam, em qual contexto, com qual objetivo, a serviço de quem e do quê, os autores lidos por estes mesmos auto-

res que formam seus referenciais teóricos; (2) os artefatos retóricos, e aqui artefatos seguem a linha de artefatos de guerra presentes na retórica, que, como bem explicitou Quentin Skinner (1999), forma incorporados no discurso retórico de Estados e de suas instituições, entre elas a escola: (3) a organização dos temas dos Cadernos em consonância com o que mais acontecia na rede publica paulista e no cenário educativo nacional e internacional, e (4) como já apontado acima, a amarração entre os temas, os argumentos e os materiais de apoio de cada Caderno. Mas estes são elementos a serem futuramente abordados. Uma coisa é certa: não se pode privar o Estado de São Paulo, mais especificamente a Secretaria de Educação, de ser destituído de uma *intelligentsia* própria, competente e possuidora dos elementos para se autoafirmar que para afirmar a identidade deste Estado Educador.

Os Cadernos do Gestor não foram o primeiro documento de circulação e que fez parte do processo inicial de implantação da Proposta Curricular que chegou às escolas. O primeiro deles foi o conjunto formado pela Revista do Professor e pelo Jornal do Aluno. O objetivo destes materiais foi criar uma homogeneidade de aprendizagens pelo trabalho intensivo sobre conteúdos comuns. Estabelecia-se um ponto de partida comum para o currículo que seria doravante vigente. Este processo se aplicou a todas as escolas estaduais. Pode-se afirmar que foi algo parecido a uma recuperação inicial.

O Caderno de abertura (1/2008) e o estabelecimento do lugar do professor

O Caderno 1 de 2008 dedica-se a explicar para o Coordenador o que é a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e seu papel em sua efetivação. Para tanto, informa ao Coordenador os fundamentos da Proposta, seu lugar dentro da política do Estado e seus objetivos. Informa, também, quais as bases legais que a fundamentam.

Segundo este primeiro Caderno, cabe ao Coordenador Pedagógico conhecer a Proposta, sua escola e comunicá-la à comu-

nidade escolar como ela efetivamente é, uma determinação do sistema de ensino paulista. Tal comunicado deve partir, como já apontado, do conhecimento da base legal da Proposta, mas de forma tal que não pareça uma determinação, uma coerção, mas sim algo instituído a partir de uma prerrogativa legal, deixando-a mais suave, mais palatável, mas sem a característica de opcional. O viés é que "Anunciar a Proposta Curricular como produto a ser consumido pode ser um erro político fatal para o trabalho a ser realizado, principalmente diante da heterogeneidade dos agentes e de seus saberes, vontades e condições profissionais, muitas vezes adversos à adesão política" (SÃO PAULO, 2008, vol 1, p. 7).

Para esta tarefa, o Coordenador deve fazer uso de técnicas de comunicação e de gestão de pessoas. Deve, também, conhecer pontos fortes e fracos de sua escola, caminhos de diálogo, as opiniões e as posições de professores. Tal mapeamento dará a ele conhecimento sobre para quem estará comunicando a Proposta e em que condições, o que otimiza a efetivação da Proposta.

Um trecho bastante marcante do Caderno 1 é o que está na página 29. Antes deste trecho, o Coordenador recebeu instruções sobre o que se espera dele, sobre modos de fazer diagnósticos das dimensões contextual, comunicacional e didática da escola (Cf. SÃO PAULO, 2008, vol. 1, p. 12-28). Na página referida, ele é, então, colocado a par dos fundamentos e da base legal da Proposta, bem como do que vem pela frente e de como deve se colocar. O trecho é o seguinte:

A Proposta Curricular faz parte de um plano político para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas do Estado de São Paulo. Ela é válida, portanto, para todas as escolas que compõem o sistema estadual de ensino. Esse, provavelmente, é seu principal argumento: a sua escola faz parte de um sistema de ensino. Segundo a LDB 9.394/96, a Proposta Pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que estão subordinados (grifos do autor). Esse aspecto legal, muitas vezes, é pouco compreendido. Seu significado é que a escola tem uma autonomia relativa na definição de sua Proposta Pedagógica. As-

sim, há limites que são prerrogativas do sistema. No caso de sua escola, quem determina esses limites é o sistema estadual (grifos do autor) (há outros sistemas, como o municipal e o federal, que legislam sobre as escolas). A Proposta Curricular que se anuncia é um desses limites (grifos do autor) (SÃO PAULO, 2008, vol. 1, p. 29).

Se o documento se ocupa em deixar clara a força de lei da Proposta é porque há um motivo para tanto. Até então era política de Secretaria, e prática das escolas, também com apoio da LDB/96, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Tendo em vista uma base curricular comum definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e por outros documentos e diretrizes da Secretaria de Educação do Estado, eram definidos quais componentes curriculares se integravam ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Feita esta definição, as metodologias, a forma de acompanhamento e avaliação da aprendizagem etc articulavamse num todo de modo a dar exequibilidade aos objetivos definidos no PPP.

Segundo os dados apresentados pela Secretaria como aferidos em medidas de avaliação externa em larga escala das escolas de ensino fundamental e médio públicas paulistas (Este artificio, apresentação de dados para fundamentar propostas e discursos, já é de longa data conhecido como fazendo parte dos processos de validação de políticas e discursos dos estados modernos, quer de tendência neoliberal ou outra. Afinal, quem pode contradizer os números, os dados?! É tão científico, tão moderno, tão exato! Tão perfeito! Como se a escola não fosse o lugar do imprevisto e do imprevisível. Como se só houvesse lugar para a perfeição e para a previsão. Como se o mundo não fosse povoado de horrores, muitos deles causados pela própria Santa Ciência da Escada! Bem, mas também o que se pode exigir de um Estado constituído por homens com tal espírito de perseguição à perfeição, por tal viés autoritário? Um Estado autoritário, ora bolas! E este Estado está à procura de fazer o que ele entende ser o melhor a ser feito: disciplinar, padronizar, limitar!), esta forma de organização escolar não trouxe bons resultados. O caminho encontrado pela Secretaria foi uniformizar os Currículos, como parte da Proposta Curricular. E as escolas têm este limite (ponto!).

Os demais cinco Cadernos do Gestor falam da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola. Mas é Proposta Pedagógica, não mais Projeto Político Pedagógico. Não há mais o Político. Só o Pedagógico está em foco, só o Pedagógico pode e deve ser discutido, isto tendo em vista os limites do sistema de ensino a que a escola pertence. Não cabe mais à escola, ao menos no discurso e nas orientações da Secretaria, como visto nos Cadernos do Gestor, discutir o Político, definir uma identidade e um projeto político, dizer de que lado se posiciona, a que se opõe, o que busca para seus alunos e para a comunidade, a que projeto de mundo, de sociedade, de escola e de homem se alinha.

E o professor nesse contexto de "já está tudo definido"? O professor é aquele que precisa ser convencido da Proposta. E ele deve ser convencido antes de qualquer um. Para tanto, o Coordenador deve conhecer bem a Proposta e os professores de sua escola. Cabe ao Coordenador detectar as resistências, saber argumentar sobre o que a escola precisa e no que a Proposta pode contribuir.

Está na página 31 (SÃO PAULO, 2008, vol. 1): "Os professores serão os primeiros a participar dos debates propostos (logicamente os gestores já devem ter assimilado a visão dos princípios da proposta...)". "Para finalizar, o Professor Coordenador deve estar atento à seguinte afirmativa: sem o apoio dos professores nenhuma proposta é implementada de fato" (grifo do texto) (idem, p. 34).

Os professores, entretanto, devem ser observados quanto às suas posições acerca da Proposta. Esta é uma medida gerencial e política que deve ser tomada pelo Coordenador. Há um controle a ser estabelecido, uma vigilância:

Cabe ao Professor Coordenador otimizar o debate e identificar as presenças e as abstenções, as interações estabelecidas, os consensos, as tensões, as interpretações, as críticas, as dúvidas, as demandas específicas dos participantes.

É importante, durante as discussões, saber identificar as "primeiras impressões", mais até do que realizar intervenções pre-

cipitadas. É preciso oferecer um espaço para que os professores expressem suas opiniões, questionem o sistema e até divirjam do proposto. O Professor Coordenador deve fazer observações e anotações das falas e das intervenções dessa etapa, ou pedir que um estagiário (se houver) o faça (idem, p. 32).

Ressalta o Caderno, ainda, que os gestores devem atentar para o fato de que no processo de implementação muitas das falas e das posturas contrárias à mudança podem vir dos professores. Professores estes com uma "insuficiente formação", a quem podem ser atribuídas as opiniões de senso comum sobre a educação, sobre seus problemas, os desafios e caminhos para mudança (idem, p. 31). O argumento da falta de formação de professores, ou de uma formação insuficiente, percorre e justifica muito do que se verá nos demais Cadernos.

Finalizando o Caderno 1 de 2008, à página 34 pode-se ler: "Tanto o Projeto de Recuperação Inicial quanto as Propostas Curriculares por disciplinas defendem os mesmo princípios, articulam materiais didáticos para professores e alunos e dividem os mesmos objetivos — a melhoria da aprendizagem dos alunos e da docência dos professores". É objetivo da Proposta Curricular e das medidas que vêm no sentido de concretizar seus objetivos, como as várias formas de avaliação da aprendizagem (contínua, paralela, intensiva e de ciclo, como apresentadas no Caderno 1 de 2008 e repetidas em outros Cadernos), não só a melhoria da aprendizagem dos alunos, mas também a docência dos professores.

Para tanto, os demais Cadernos apresentam diretrizes, teorias, fichas, exemplos e planos de governo que deixam ver a centralidade do tema de formação de professores em serviço nos Cadernos do Gestor. Formação esta compreendida em várias frentes:

- a) capacitação dos professores para elaboração de planos anuais de ensino, planos bimestrais e planos de aula;
- b) explicações e demonstrações de usos de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem;
- c) saber teórico acerca de avaliação da aprendizagem, sobre desenvolvimento cognitivo, dificuldades de aprendizagem.

A.1 – Capacitação dos professores para elaboração de planos anuais de ensino, planos bimestrais e planos de aula

Ao final do Caderno 1 de 2008, começam a aparecer as referências à necessidade de uniformizar os planos de ensino dos professores segundo as diretrizes da Proposta e dos Cadernos do Professor. Os Cadernos do Professor, um por cada matéria e por bimestre, contêm a proposição de atividades de sala de aula, avaliação e recuperação, e também a indicação de recursos e bibliografia. Estão organizados de maneira sequencial e paralela ao Currículo proposto para cada matéria e bimestre. Os professores têm, então, a indicação do que ensinar, em qual ordem, de qual forma, com quais atividades, onde buscar apoio e como avaliar.

A existência dos Cadernos do Professor não extinguiu os planos de ensino, o que propõe é que sejam uniformes: "A sugestão é a organização de planos comuns para as disciplinas e séries, isto é, todos os professores de cada disciplina e série devem estar ensinando e avaliando os mesmo conteúdos e habilidades" (SÃO PAULO, 2008, v. 1, p. 38).

Entre os professores deverá haver um gerenciamento destes planos, de modo a garantir a verticalidade curricular.

É interessante que o Professor Coordenador indique um professor de cada disciplina que ficará responsável pela construção do plano geral da disciplina com seus pares, pela aplicação das atividades propostas nos Cadernos do Professor e pelos processos de avaliação, gerando, por enquanto, a construção de um plano curricular vertical das disciplinas (SÃO PAULO, 2008, v. 1, p. 39).

Estes últimos indicativos abrem espaço para que, no Caderno 2 de 2008, a conversa se inicie sobre o Projeto Pedagógico e o lugar dos planos de ensino dentro dele. Já conhecida a Proposta, já comunicada e entendida (esta é a premissa, ao menos, da abertura do Caderno 2 de 2008), há que se organizar formalmente a escolha para aplicá-la. Para tanto, segue-se a elaboração do primeiro documento intraescolar que reflete a comunhão de objetivos e propostas da escola, o Projeto Pedagógico.

À exceção das afirmações aqui já feitas sobre o Projeto Pedagógico, o Caderno 2 de 2008 apresenta como parte fundamental deste os planos de ensino anuais, semestrais e bimestrais. Todos devem estar em uníssono, repercutindo a Proposta e harmonicamente acertados entre os professores: "A Proposta Pedagógica contém planos anuais de ensino para todas as disciplinas e séries. Convém retomar os planos de 2007 e compará-los com os planos que estão sendo estabelecidos para 2008, mediante a introdução do currículo proposto pelo Estado" (SÃO PAULO, 2008, vol. 2, p. 9).

As Propostas Curriculares das disciplinas apresentam um plano anual por série/bimestre sobre o que deve ser ensinado e aprendido. É importante que os professores formulem seus planos anuais considerando as possibilidades e ajustes, em relação àqueles indicados nas Propostas, mesmo que durante os bimestres atualizem os demais aspectos associados à definição dos conteúdos indicados no plano anual (idem, p. 10).

Segue o referido Caderno tratando de como os planos, após elaborados em conjunto, devem ser divulgados, declarados, compartilhados e avaliados, isto para os pares, a equipe gestora da escola e a comunidade escolar. O planejar em conjunto, o levar ao conhecimento dos diretores, dos coordenadores e dos alunos podese dizer que era e é uma prática em muitas das escolas da rede estadual. O que não estava posto é a normatização da vigilância e do controle sobre este dispositivo da cultura escolar. Os trechos a seguir dão a ver este aspecto:

Os casos observados sobre resistências em produzir os planos anuais e bimestrais das disciplinas e séries; planos não coerentes; ausência de consenso entre os professores das disciplinas e séries; desmotivação profissional; e necessidade de formação (capacitação) devem ser comunicados ao diretor da escola. Ele fará os encaminhamentos necessários para ajudar o Coordenador na resolução destes problemas (id. Ibid, p. 12).

Fazem parte deste Caderno fichas com modelos de planos anuais e bimestrais de ensino. Além de fichas modelos, há planos já preenchidos que podem servir como exemplos. A presença destas fichas e modelos justifica-se tanto em razão da insuficiente for-

mação dos professores, inclusive no aspecto didático, e está também à necessidade de uniformizar para implementar.

A.2 – Avaliação da aprendizagem e do ensino

Dedica-se ainda o Caderno 2 de 2008 a tratar da avaliação da aprendizagem. Mas não só da aprendizagem. Como já colocado no Caderno 1 que o objetivo é melhorar a aprendizagem e a docência, o Caderno 2 de 2008 também apresenta formas de avaliar a docência dos professores no dia a dia da implementação da proposta. Não se pode dizer se a forma como se propõe esta avaliação vai avaliar a docência, se ela é entendida como a ação de ensinar, ou se o que se estará avaliando é o andamento de um processo de instauração de uma identidade docente posta pelos Cadernos e pela Proposta Curricular.

Quanto à avaliação da aprendizagem, o Caderno 2 põe-se a explicar muito claramente a que fins serve uma avaliação interna do aprendizado e as avaliações externas, como o SAEB, ENEM, SARESP e PISA. Coloca o Professor Coordenador a par dos princípios piagetianos e construtivistas (?!) do padrão de avaliação da Secretaria da Educação.

A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar da sua escola devem ter um capítulo especial relacionado à avaliação. Está na hora de retomá-lo, considerando o currículo estadual proposto e a legislação vigente... [que] centram seus princípios e metas na avaliação como principal elemento do currículo e parte fundamental do processo ensino-aprendizagem. Destacam o caráter formativo da avaliação em processo (SÃO PAULO, 2008, vol. 2, p. 12-13).

Entre as fichas que compõem este Caderno, a de número sete traz "Sugestão para a elaboração de uma avaliação diagnóstica do coordenador sobre a implementação da Proposta Curricular" (p. 49). Dos dez itens a serem observados, oito se referem ao acompanhamento das ações do professor. O Professor Coordenador deve avaliar:

Como os professores têm desenvolvido suas aulas?

Qual a opinião dos professores sobre a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor de suas disciplinas?

Quais as maiores dificuldades indicadas pelos professores para aplicar a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor de suas disciplinas?

Como você caracterizaria a possível dificuldade dos professores para aplicar a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor de suas disciplinas?

Como os professores estão compreendendo as propostas do atual sistema de avaliação, promoção e recuperação de seus alunos?

Como os professores estão organizando os processos de recuperação contínua?

O que os professores esperam que a Secretaria da Educação realize em relação à implementação da Proposta Curricular?

O que os professores esperam que a escola realize em relação à implementação da Proposta Curricular? (idem, p. 49-51).

Mais uma vez reafirma-se a centralidade do professor na implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Mesmo que não lhe tenha sido atribuído papel de protagonismo na discussão e na produção da Proposta, o que se pode entender da leitura dos documentos que fazem parte deste trabalho é a eleição do professor como peça-chave na política educacional do estado.

A.3 – Explicações e demonstrações de usos de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem

Elaborados os planos anuais e bimestrais, parte o Caderno 3 de 2008 a explanar sobre estratégias de ensino-aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Quanto às estratégias apontadas estão: estudo dirigido, resolução de problemas; aula expositiva dialogada e projeto escolar de pesquisa. Para cada uma das estratégias há um texto explicativo sobre seus fundamentos e exemplos práticos de como usá-las em determinadas situações de aprendizagem de acordo com o currículo definido.

Mesmo com este planejamento, com todas estas estratégias, podem ocorre desvios, problemas ou dificuldades de aprendizagem. Após oferecer um texto teórico sobre o tema, o foco de análise passa a ser a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, dificuldade esta que pode e deve ser trabalhada por todos os professores de todas as matérias e em todas as séries. Deve-se lembrar que as análises dos dados das avaliações externas afirmam que a maior dificuldade dos estudantes brasileiros está em leitura e escrita.

Apesar disso, a educação paulista de 5ª a 8ª série, segundo o IDEB, é a melhor do Brasil. É o que diz reportagem que está no final deste Caderno. A que viria esta notícia?

A.4 – Retomando os assuntos – Os Cadernos 1 e 2 de 2009

Os Cadernos 1, 2 e 3 de 2009 retomam muito do que foi colocado nos Cadernos anteriores.

O Caderno 1 de 2009 começa fazendo um balanço do ano anterior em termos de ações da Secretaria para implementação da Proposta, reafirmada como limite do sistema de ensino público paulista. Insiste que a uniformização curricular é uma das formas de avançar na qualidade da educação, que há de ser comprovada segundo as medidas de avaliação externa, para o que devem concorrer ações do coordenador, dos professores, contempladas em diagnósticos da escola, em planos de implementação e avaliação da proposta, bem como em medidas de avaliação da aprendizagem e regimes de recuperação que seja contínua, paralela, intensiva ou de ciclo. Para isso deve concorrer o conhecimento acerca das possibilidades didáticas para o ensino e dos modos de encarar e solucionar dificuldades de aprendizagem. A qualidade da educação, foco da Proposta, é direito de todos, segundo a LDB/96, e para tanto concorre a Proposta de São Paulo.

Em processo, muito ainda tem que ser feito para o êxito da Proposta. Para o ano de 2009, a Secretaria estabeleceu como ações de apoio as seguintes:

- 1. reformulação dos Cadernos do Professor;
- 2. elaboração de Cadernos do Aluno;
- 3. elaboração, difusão e discussão do documento sobre Expectativas de Aprendizagem;
- 4. apoio à continuidade de estudos de alunos fora da faixa etária da educação básica;
- 5. oferecimento com parceiros de cursos de pós-graduação aos professores;
 - 6. continuidade de ações pró SARESP 2008 e 2009;
 - 7. divulgação do Boletim da Escola/SARESP 2008;
- 8. envio de questionário sobre contexto escolar e sobre condições de ensino e aprendizagem.
 - O Caderno 2 de 2009 trata destes dois últimos itens.

Quanto ao processo formativo e conformativo do professor paulista presente nestes Cadernos de 2009, tem-se que, no Caderno 1 de 2009, a preocupação está em apontar que se deve trabalhar com vistas a garantir que meios básicos para a promoção da aprendizagem sejam atingidos, tanto os que dizem respeito ao cognitivo quanto à socialização. O professor deve trabalhar de modo que

[...] os conteúdos curriculares não sejam fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir as competências cognitivas e sociais dos alunos; o domínio das linguagens indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências dos alunos; a adoção de metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento do aluno e mobilizem o raciocínio, a experimentação e a resolução de problemas; a criação de situações de aprendizagem que promovam o interesse e a afetividade do aluno; o respeito à diversidade e às histórias de vida dos alunos (SÃO PAULO, 2009, vol. 1, p. 20).

Mantendo a tônica de que o centro do Currículo é a avaliação, segundo a Proposta, o Caderno 2 de 2009, ocupando-se do SARESP, o aponta como um instrumento didático, pois a sua prova é aplicada para saber o nível de conhecimento das disciplinas assimiladas pelos alunos:

[...] edição 2008 do Saresp apresenta as seguintes características quanto à aplicação das provas, ao tratamento dos dados e

ao uso dos resultados: a utilização de uma metodologia de comparação dos resultados [...]a apresentação dos resultados do Saresp, [...]; um diagnóstico do desempenho dos alunos [...] em uma escala comum entre séries, o que poderá contribuir para melhor caracterizar a situação do ensino dessas áreas do conhecimento; o uso da metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) [...] e medir conteúdos e habilidades com maior amplitude; a construção de Matrizes de Referência para a Avaliação [...]; a avaliação da 2ª série do Ensino Fundamental por meio de itens de respostas construídas pelos alunos e seus resultados apresentados em escalas de desempenho [...]; a aplicação e correção de questões abertas de Matemática, [...] com a finalidade de verificar as diferentes estruturas do pensamento lógico-matemático dos alunos. Finalmente, convém reafirmar que o Saresp, a partir de 2008, foi estruturado de tal forma a permitir que os seus resultados sejam comparáveis ano a ano e, também, com as avaliações nacionais (Prova Brasil e Saeb) (SÃO PAULO, 2009, vol. 2, p. 8-9).

Mas os resultados do SARESP, segundo o Caderno 1 de 2008, devem estar alinhados à avaliação que os professores fazem dos alunos, de modo a buscar a melhoria da qualidade do ensino: "O professor precisa criar indicadores de avaliação com base nas atividades desenvolvidas, incorporando os saberes que os alunos trazem das experiências cotidianas para a escola, porque todos os conteúdos e competências em jogo nas aprendizagens orientam a escolha desses indicadores" (SÃO PAULO, 2008, vol. 1, p. 37).

A.5 - O Caderno 3 de 2009

Até esta parte do texto não foi trazido à consideração o que coloca o Caderno 3 de 2009, visto que seu conteúdo não está relacionado diretamente aos eixos de análise. A escolha deste procedimento também se justifica tendo em vista o conteúdo do mesmo que, no entender desta pesquisa, apresenta um fechamento daquilo que os demais pontuam, dando margem às considerações finais do trabalho.

Este último volume dos Cadernos do Gestor destina-se à preparação da escola para as avaliações de final de ano e para as

reuniões de conselhos de classe e série. Traz uma série de colocações acerca da legislação que fundamenta estes conselhos e indica como os professores coordenadores devem conduzi-las de modo a fazer com que contribuam para uma avaliação do desempenho da escola, dos professores e dos alunos nos dois primeiros anos de implementação da Proposta Curricular. No que diz respeito ao que é colocado ao professor, neste, como nos demais, o que fica patente é um papel de Executores da Proposta, e o dos Professores Coordenadores, o de gestores da mesma, chegando quase a "vigilantes".

Ao Gestor é indicado que realize reuniões com os professores antes dos conselhos finais, de modo a trazer à reflexão o que foi feito durante o ano. (Os trechos seguintes serão marcados com as letras A, B e C entre colchetes de modo a favorecer a análise que será feita logo depois de citá-los.)

[A] Com antecedência, copie e distribua para os professores os planos das disciplinas já registrados na Proposta Pedagógica da escola (ou envie por e-mail). Solicite que revejam as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo de suas disciplinas, os Cadernos do Professor e do Aluno, bem como os Relatórios do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), e comparem esses documentos com seus registros de classe, verificando o que foi alterado, substituído ou excluído. (SÃO PAULO, 2009, vol. 3: 18).

Deve ainda o Professor Coordenador observar se:

[B] a) Todos os professores presentes realizaram as tarefas propostas para a reunião (analisar os planos efetivamente aplicados em 2009, em comparação com os planos da Proposta Pedagógica e com os planos indicados na Proposta Curricular e nos Cadernos do Professor)? b) Como foram organizados os grupos de análise (Por disciplinas e séries? Por disciplinas e classes, turnos ou outros critérios? c) Houve resistências para fazer o replanejamento? Você teve que fazer alguma intervenção? Qual foi? (SÃO PAULO, 2009, vol. 3: 19).

Vale também trazer à reflexão o seguinte:

[C] Fique atento para os discursos dos professores, durante a reunião, para compreender a cultura de sua escola. Que ideias

pedagógicas os professores defendem? Que argumentos, fatos e dados fundamentam essas ideias? Qual posição eles têm sobre a definição dos planos curriculares das disciplinas? Há dificuldades em compreender os objetivos desses planos? (SÃO PAULO, 2009, v. 3, p. 21).

Se, no trecho A, será averiguado se os professores cumpriram as tarefas que lhes foram dadas a desempenhar de acordo com a Proposta no ano anterior, 2008, e no corrente em questão, 2009, segundo as colocações dos Cadernos, muitas das quais foram aqui analisadas, no trecho B, cabe ao Professor Coordenador, em seu papel de Gestor, verificar se houve resistências por parte dos professores e posicionar-se em resposta a elas. Já no trecho C, os coordenadores devem "ficar atentos" aos discursos dos professores, com a justificativa de que poderão, assim, captar elementos da cultura escolar, de suas ideias pedagógicas. E se as ideias dos professores não forem as da Proposta Curricular?

Considerações finais

Pelo exposto, pode-se afirmar que o Estado de São Paulo exerceu por meio dos materiais de divulgação e implementação da Proposta Curricular do Estado aqui analisados o papel de delimitador do perfil profissional de seus docentes. Pode, assim, ser indicado como um Estado docente de seus docentes.

As proposições feitas aos professores nos Cadernos do Gestor, anos 2008 e 2009, totalizando seis volumes, três em cada ano, vão no sentido de uniformizar a prática docente em vários aspectos: entendimento, análise e proposição da proposta pedagógica da escola; elaboração de planos de disciplina e planos de aula; métodos de ensino; concepção e realização de atividades avaliativas do aprendizado e ideias pedagógicas.

As colocações dos Cadernos explicitam o objetivo de uniformizar estas práticas de modo a criar um corpo docente que contribua para a realização da proposta de currículo e de escola em pauta. Propõe-se, documentalmente, o instaurar de um processo de homogeneização de procederes pedagógicos e caracteres profissionais, que estão na base da identidade docente, além da adesão a um projeto político.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfisica do Poder.* Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

KLEIN, Otavio José. A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos. In: *Estudos em Educação*. Passo Fundo, n. 1, p. 215-231, abril 2007. Disponível em: http://www.ec.ubi.pt/ec/01/_docs/artigos/klein-otavio-genese-do-conceito-de-dispositivo.pdf. Acesso em: 14 fev. 2013.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos maternos. In: *Educação e Realidade.* Porto Alegre, n° 29(1), p. 199-231, jan./jun. 2004. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25426/14752>. Acesso em: 14 fev. 2013.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. Relação escola sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE nº 12/2001. Dispõe sobre Programa Especial de Formação Pedagógica Superior Destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública.* Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ldb_parte03.pdf. Acesso em: 14 abr. 2013.

SÃO PAULO. *Deliberação CEE nº 13/2001. Altera a redação da ementa e dos artigos 3º e 5º da Deliberação CEE nº 12/2001.* Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ldb_parte03.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2013.

Iniciação Científica: voz e vez de estudantes

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.* São Paulo, 2003.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Programa de Formação Continuada Teia do Saber. Capacitação descentralizada mediante contratação de instituições de ensino superior. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação Estadual IV.* São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. *Cadernos do Gestor:* gestão do currículo na escola. São Paulo: SEE, 2008 (vols. 1, 2 e 3); 2009 (vols. 1, 2 e 3).

TANURI, Leonor. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, maio/ago., 2000, p. 61-88.

Senior English: um modelo para o ensino de língua inglesa¹

Wesley Turci da Silva Lais Cristina Oliveira Meire Cachioni

Introdução

Discutir o ensino de língua estrangeira (LE) para idosos, tendo como base os conhecimentos relativos às alterações biopsicossociais decorrentes do processo de envelhecimento, contribui para a desmistificação de estereótipos que descrevem a velhice como uma fase essencialmente negativa. Propicia a concepção de que a velhice, como etapa do ciclo vital, envolve não apenas perdas, mas sim, possibilita ganhos que podem ser otimizados por meio da educação.

O ensino de língua inglesa (LI), assim como outros processos educativos para idosos, pode estimular o contato social (ampliando suporte social), lazer (permitindo viagens mais tranquilas e com maior independência), melhorias no campo profissional (conferindo um aprimoramento para a vida de trabalho), além de poder trazer benefícios para a cognição que possibilitará a promoção de uma boa qualidade de vida.

Para tanto, a busca por material didático adequado que atenda às necessidades da população idosa quanto ao ensino de LE representa uma dificuldade visível por conta da carência de conteúdos voltados especificamente a essa temática. No presente es-

 $^{^{\}rm l}$ Estudo financiado pela FAPESP Processo 2013/08155-3.

tudo, a produção de um material didático que preencha essa lacuna no campo de ensino deste idioma para idosos representa um importante passo a ser dado, abrindo novas frentes de pesquisa e permitindo clara análise prática sobre possibilidades de ampliar o conhecimento que se tem sobre métodos e técnicas de ensino voltadas às pessoas idosas.

Desenvolvimento de material didático

É recente e escassa na literatura nacional a discussão do papel do idoso no contexto da sala de aula, e principalmente seu papel como aprendiz de LE. Incipientes também são os estudos que se dedicam ao desenvolvimento de Material Didático (MD) apropriado de LE, que tenha como objetivo atender às características dos aprendizes mais velhos.

Conforme estudo realizado por Scopinho (2009), ao analisar o MD utilizado no ensino de inglês de duas universidades abertas à terceira idade (UnATIs), ficou evidente que os cursos ministrados não faziam uso de um MD próprio. A primeira UnATI fazia uso de um material previamente sugerido por um docente e, aos alunos, eram distribuídas cópias de um apostilado, cujo conteúdo e material eram ministrados pelo professor de maneira intuitiva. A segunda UnATI fazia uso de um MD cedido e desenvolvido por uma escola livre de idiomas, previamente elaborado num projeto para atender adolescentes e, neste caso, as aulas seguiam à risca o conteúdo da apostila, dando pouco espaço à realização de exercícios e conteúdos que extrapolassem o programa porque, segundo discurso do professor, amparado numa visão estereotipada acerca da velhice, os alunos idosos não acompanhariam por não serem capazes de aprender.

Em função da carência de MD apropriado para atender às demandas específicas dos idosos e, levando-se em consideração as múltiplas influências socioculturais, afetivas, biológicas e cognitivas paralelas ao ensino de LI, é de extrema importância que diversos fatores sejam considerados para alcançar melhor eficácia na

elaboração de um MD apropriado às pessoas idosas, bem como elencar fatores relacionados ao posicionamento do professor na busca de métodos de ensino aprimorados. Neste sentido, Villani (2003) sugere que a elaboração do currículo proposto para compor o MD e que será aplicado em rotina na sala de aula poderá ser construído seguindo duas vertentes possíveis: a primeira, a partir das metas e objetivos discutidos, os alunos, juntamente com o professor, participariam como coconstrutores do planejamento dos conteúdos a serem discutidos em aula; enquanto, numa segunda possibilidade, a construção deste currículo se daria apenas a partir do levantamento de pontos escolhidos pelo professor em sala de aula. Neste aspecto, a elaboração do MD deve pensar nas duas possibilidades, permitindo liberdade criativa do professor em tracar uma linha lógica para o aprendizado, ao passo que este adapte e reconstrua seus métodos conforme vai conhecendo a demanda trazida pelo grupo. A este respeito, Arantes (2008) também ressalta que é importante, além da construção de um MD, pensar na avaliação deste material e, para isso, três aspectos devem ser analisados, o que inclui "conteúdo e explicações", "exemplos, exercícios e tarefas", além dos "aspectos gráficos" como a apresentacão e o formato do material desenvolvido.

Aprofundando o tema em pauta, Scopinho (2009; 2011) realizou uma interessante discussão sobre os fatores que devem ser considerados na construção de um MD de ensino de LE para idosos. A autora destaca a importância da autenticidade do material, da contextualização do tema para os idosos, da apresentação e sistematização da gramática, da utilização de recursos audiovisuais, da apresentação de *design* e do *layout* e uso de ilustrações. O fator "autenticidade" é relevante, pois um MD tem de ser fonte de auxílio e estímulo motivacional para o aluno dedicar-se ao aprendizado. As temáticas específicas para a faixa etária devem ser inéditas e apropriadas ao interesse do aluno-idoso. A "contextualização" do tema, segundo a autora, remete-se ao fato dos MDs serem dedicados a um público mais jovem, o que afasta a pessoa idosa do contexto da apostila, muitas vezes apresentando-a de forma

preconceituosa. Portanto, quando se pensa em um MD para um público mais velho, deve-se se ater à contextualização e integração do idoso no cenário da apostila, incluindo referências a este público que dialoguem com o seu cotidiano e incluindo temáticas de seu interesse. Desta forma, em temas como, por exemplo, família, conhecimentos musicais, rotinas profissionais e domésticas, que geralmente são trabalhadas na perspectiva do jovem, podem e devem ser organizadas para abranger a visão do idoso nestes contextos. Assim sendo, a falta de contextualização, para Scopinho (2011), pode contribuir negativamente para o aumento do grau de dificuldade do conteúdo, como também inferir no aumento da desmotivação em relação ao aprendizado.

No item "apresentação e sistematização da gramática", a autora destaca a necessidade e o desejo pontuado pelos idosos de se ter mais gramática e mais exercícios no desenvolvimento do curso de inglês. O conteúdo gramatical necessita ser transmitido com base em metalinguística, ou seja, fazer uso conceitual da gramática para ensinar gramática, ao passo que o número de exemplos que ilustram os assuntos trabalhados deve atender o objetivo de fixar melhor os conteúdos.

Com relação aos "recursos audiovisuais" utilizados em conformidade com o MD, devem ser apresentados, quando presente o áudio, num som relativamente alto e claro, com pausas que atendam à velocidade de processamento das informações dos alunosidosos. Deve-se evitar em vídeos jogos de luzes muito fortes, ou seja, alternância seguida de brilho e luz, clara e escura, o que pode confundi-los e distraí-los. No fator "design e layout", Scopinho (2011) destaca que a construção de um MD necessita levar em consideração questões como o tamanho da letra (ser maiores para facilitar a leitura, evitando o uso de fontes em "itálico"), as cores utilizadas nos quadros (devem proporcionar melhor visibilidade das letras sobre o plano de fundo, de preferência contrastando fundos escuros com fontes mais claras e vice-versa), os espaços destinados à escrita dos exercícios (ser mais largos verticalmente e horizontalmente) e a informação visual (evitar excesso de informa-

ção com textos longos, apresentando no lugar conteúdos mais claros, diretos e explicativos).

Sobre as "ilustrações", a autora destaca que devem ser incluídas e exploradas porque no processo de aprendizado a linguagem não verbal é essencial, porém é importante evitar o seu uso indevido ao estimular estereótipos e imagens preconceituosas com relação à capacidade física, social e cognitiva do idoso, o que contribuiria para um declínio da força de aprendizado dos estudantes, portanto, contrariamente, é interessante inserir ilustrações que apresentem o idoso exercendo outras atividades do seu dia a dia, fugindo do senso comum que costuma destacar o idoso apenas no seu papel de avós, excluindo o seu papel como profissional, frequentador de atividades socioculturais, esportista, aconselhador.

Em complemento ao MD, a metodologia de ensino apropriada é fundamental para que os alunos-idosos sejam agentes ativos no processo ensino-aprendizagem.

Sistema de Ensino Cooperativo

A aprendizagem cooperativa, segundo Stavroula et al. (2013), é um conceito que abrange uma série de procedimentos pedagógicos que utilizam o trabalho em grupo para promover a ajuda mútua entre aluno/aluno e professor/aluno durante os processos de socialização e de aquisição de habilidades acadêmicas.

Para Jones & Jones (2008), a aprendizagem cooperativa vai além do ato de ajuntar pessoas em um grupo; representa a maneira como todos estão engajados em uma mesma causa. Visa ao trabalho em equipe, ao esforço individual para o bem do coletivo e ao sentido de compartilhamento de materiais, ideias e soluções, para tornar seus membros, como aponta Stravoula et al. (2013), atores de uma sociedade contemporânea construtiva.

Este modelo de ensino pode interagir positivamente com o público idoso, pois, conforme Johnson & Johnson (1999), o método em questão atua na perspectiva de estimular uma aprendizagem colaborativa que, por meio das relações sociais, permite que o

aprendiz consiga estreitar laços de amizade e desenvolver um sentimento de grupo com os colegas de sala, o que favorece o aprendizado e o fator de motivação intrínseca, corroborando a reflexão de Capitanini (2000) acerca das interações sociais na velhice. Segundo a autora, os idosos tendem a privilegiar mais os relacionamentos de amizade com pessoas da mesma faixa etária comparado aos membros da família, sendo esta amizade muito mais profunda, pois eles costumam ser mais seletivos na escolha das pessoas com quem desejam interagir, o que diminui em quantidade seu círculo social. Assim, o aprendizado cooperativo flui no mesmo sentido que a construção das relações sociais esperadas na velhice, que são diretivas quanto aos objetivos e motivações, tendo como elemento importante as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula

Em concordância, Johnson & Johnson (1999) destacam que a amizade que nasce decorrente da relação desenvolvida em grupos cooperativos faz com que os relacionamentos se tornem tão melhores que estimulam o aumento da produtividade, do sentimento pessoal e da responsabilidade ao assumir uma função, além de orientar os envolvidos na manutenção do sentimento de persistir na conclusão de tarefas que pareçam difíceis e no compromisso para que o sucesso e o crescimento atinjam a todos e não apenas o indivíduo.

Logo, estudos que investigam a eficácia de grupos de aprendizagem e de ensino cooperativo apontam que a interação entre pares, quando presente o trabalho cooperativo, conforme Stavroula et al. (2013), Kupczynski (2012) e Liang (2002), permite ao aluno enriquecer o conteúdo apreendido e desenvolvido, melhorar seu processo de aprendizado quanto à qualidade daquilo que absorve, desenvolver melhor os projetos em que esteja envolvido, permitindo que ele desenvolva pensamentos complexos, além de conseguir lidar positivamente em trabalhos em grupo e na solução de problemas, independentemente do nível de dificuldade.

Entende-se que os aspectos aqui apresentados são suficientes para justificar a necessidade premente de construção de MDs

voltados para atender às necessidades e características da população idosa. Em especial, no ensino de LI, esse planejamento deve fundamentar-se no conhecimento gerontológico acerca das características desse segmento etário, suas motivações para o aprendizado, sua capacidade para contribuir efetivamente na construção dos conteúdos.

A maneira pela qual os conteúdos presentes no MD serão abordados é de fundamental importância para que o processo ensino-aprendizagem seja bem-sucedido.

Objetivo geral

 Desenvolver um curso de introdução à língua inglesa para pessoas idosas frequentadoras de um programa de educação permanente.

Objetivos específicos

- Descrever os critérios de criação do material didático específico para as aulas.
- Verificar a percepção dos alunos quanto ao material e à metodologia utilizada.

Métodos e materiais

Local de desenvolvimento

No início do segundo semestre de 2006, a Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH USP) implementou na Unidade a Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI). A UnATI EACH é um programa de educação permanente para atualização e aquisição de novos conhecimentos.

As atividades propostas são oferecidas através de 1. disciplinas regulares – vagas nos cursos de graduação da EACH USP (alguns docentes estabelecem como pré-requisito para a matrícula o ensino médio completo); 2. atividades didático-culturais e 3. atividades físico-esportivas. As atividades didático-culturais caracte-

rizam-se pelo oferecimento de cursos, oficinas e palestras oriundas das seguintes áreas de conhecimento: Psicologia e Relações Sociais, Saúde e Qualidade de Vida, Educação e Cidadania, Física e Corporal, Cultura, Atualidades e Novas Tecnologias.

Participantes

Participaram do presente estudo 30 alunos-idosos, com média etária de 67,40 anos, matriculados no projeto *Senior English* da UnATI EACH USP. Quarenta e seis por cento possuem mais de nove anos de escolaridade.

Critérios de Inclusão

Pessoas com 60 anos ou mais que possuíam no mínimo o ensino médio completo.

Instrumento

Escala adaptada de Villar (2003) com itens que abordam questões relacionadas ao material didático, satisfação pessoal, autopercepção de aprendizado e avaliação geral do curso. Os itens avaliados no presente estudo são relativos ao material didático e à metodologia utilizada.

Aspectos Éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP.

Procedimentos

Estrutura das Aulas

O curso se desenvolveu ao longo de 15 semanas (três meses) com dois encontros semanais de duas horas de duração. Além do pesquisador que assumiu o desenvolvimento das aulas, dois outros acadêmicos do curso de bacharelado em gerontologia atuaram como monitores voluntários. Cada aula teve a duração de 120 minutos, totalizando 240 minutos semanais.

O primeiro encontro semanal foi estruturado da seguinte forma:

- 1. Introdução do Tema da Semana e Aprofundamento Gramatical (45 minutos).
- 2. Aplicação de Exercícios Realizados Individualmente ou Cooperativamente (35 minutos).
- 3. Dinâmicas Temáticas Abordando Conteúdo da Semana (40 minutos).

O segundo encontro semanal apresentou a seguinte organização:

- 1. Revisão do Conteúdo Ministrado no Primeiro Encontro (45 minutos).
- 2. Treino com Manuseio de Dicionário através de exercícios (30 minutos).
- 3. Apresentação de Assuntos Ligados à Cultura Estrangeira (45 minutos).

Material Didático (MD) – Descrição da organização das Apostilas

Foram formuladas duas apostilas que compõem a Unidade 1 e 2 contendo, cada uma, quatro módulos. A primeira apostila tem como objetivo a introdução à LI e prepara o participante para uma viagem a um país que tem como língua nativa o inglês. A segunda apostila aprofunda o conhecimento gramatical da LI, além de, ficticiamente, levar os participantes numa viagem por meio de cenários que vivenciariam caso realmente estivessem fora do Brasil, por exemplo, uma compra em lojas de roupas/mercado local, estadia em hotel – serviço de alimentação, de quarto – visita ao cinema, entre outros.

Os quatro módulos apresentam os seguintes conteúdos:

1º Módulo: "Cumprimentos Formais e Informais – Apresentação" – noções primárias da LI, introdução à conversação do cotidiano interagindo com o conteúdo gramatical: Pronomes Subjetivos, Verbo "To Be" e Pronome Interrogativo "What".

2º Módulo: "Profissões – Situação de Trabalho/Atividade" – introdução a vocábulos do cotidiano do idoso (aposentadoria, dona de casa, pensionista, entre outros) e profissões em inglês, com conteúdo gramatical: Pronomes Possessivos, Artigos "A" e "An" e breve noção de Plural e Singular de Substantivos.

3º Módulo: "Nacionalidades e Países" – noções sobre o conceito "heterogeneidade", atribuído ao universo das diferenças culturais, no qual foram introduzidos nomes de países, nacionalidades com conteúdo gramatical: introdução do Verbo "*To Be*" em sua forma negativa e interrogativa e o uso da expressão "*Where are you from*?" (De onde você é?).

4º Módulo: "Membros da Família" – noções de vocabulário ligado aos membros familiares mais próximos; à árvore genealógica do idoso, bem como introdução aos números numa discussão sobre o tempo e a idade com conteúdo gramatical: Pronomes Demonstrativos, em especial o "*This*" e uso das expressões "*How old are you?*" e "*What's your telephone number?*"

Os quatro módulos foram ministrados, cada um, no decorrer de três semanas, havendo intervalo entre as trocas de módulos, período em que foram acrescentadas aulas temáticas com a discussão de algum filme, música, apresentação de ferramentas *online* para o aprendizado da língua, realização de atividades lúdicas cooperativas.

Resultados e discussão

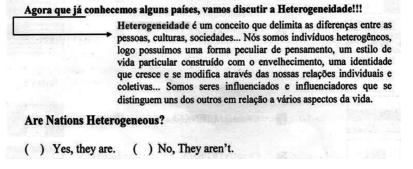
Procedimentos para a Construção do MD

O desenvolvimento do MD empregado no projeto *Senior English* teve como base os achados da pesquisa desenvolvida por Scopinho (2011), a saber: 1. autenticidade do material, 2. contextualização do tema, 3. apresentação e sistematização da gramática, 4. utilização de recursos audiovisuais, 5. apresentação de *designer* e do *layout*, 6. uso de ilustrações.

Em relação à "autenticidade", o material desenvolvido por si só representa uma ferramenta inédita dentro do contexto de ensino de LE para idosos, já que o mesmo até então não havia sido desenvolvido com o objetivo maior de atender as demandas específicas da velhice; além disso, de maneira autêntica, buscouse integrar o conteúdo de LI com discussões e reflexões, em dados momentos, de assuntos gerontológicos, tornando o MD e a aula ministrada em oportunidade de reflexão sobre assuntos pertinentes ao envelhecimento, às relações humanas, às relações entre crenças e mitos sobre a velhice.

Para exemplificar, a Figura 1, presente na apostila, apresenta a união ensino da LI com a reflexão de assuntos gerontológicos.

Figura 1: Autenticidade – Integração do Ensino de Língua Inglesa com a Gerontologia (Unidade I, p. 24).



Na imagem, observamos a inclusão do tema "heterogeneidade", conteúdo amplamente discutido dentro da gerontologia que faz menção aos significados únicos e individuais que as pessoas possuem e que, de certa forma, são responsáveis para a identificação cultural a partir do momento que se entende que todo indivíduo é também um ser influenciado e influenciador. No contexto da apostila, o tema foi introduzido na aula sobre os países e nacionalidades para discutir concomitantemente as diferenças culturais entre os países e, de maneira global, a visão da velhice nessas diferentes culturas que usam o inglês como língua universal.

No fator "contextualização do tema", buscou-se agregar no conteúdo cenários que pudessem interagir com equipamentos e serviços caracteristicamente utilizados por pessoas idosas, como, por exemplo, centro de convivência da rede SUAS – Sistema Único de Assistência Social, conforme pode ser observado na Figura 2.

Figura 2: Contextualização do Tema para o Público Idoso - Equipamento da rede SUAS (Unidade I, p. 05).

- AULA 1 - Greetings and Introduction (Cumprimentos e Apresentação).

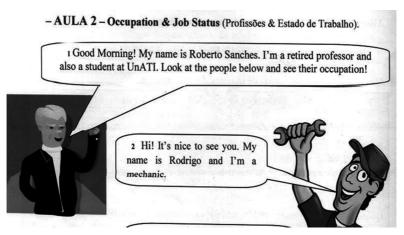
João foi conhecer um recém-inaugurado Centro de Convivência da cidade de São Paulo. Chegando ao local, notou um grupo de idosos conversando animadamente. No início estranhou, pois não compreendia muito bem o que os idosos estavam falando, foi quando percebeu que eles conversavam numa outra língua. Eles falavam Inglês! João resolveu se aproximar e testar os conhecimentos adquiridos na oficina Senior English.



Full name (nome completo): Mrs. Maria Sampaio da Conceição, 59 anos.

A Figura 2 retrata um diálogo entre idosos em um equipamento social da rede SUAS, dedicado à promoção da qualidade de vida e bem-estar, por meio do desenvolvimento de oficinas, cursos, informatização, que visam à prevenção de doenças e ao aumento do suporte social para a diminuição da vulnerabilidade social. Eventualmente, numa apostila convencional, teríamos, ao contrário, um grupo de adolescentes conversando num espaço cuja imagem é fortemente associada ao universo jovem, excluindo a figura do velho. Além do cenário acima apresentado, buscou-se retratar características do universo idoso, incluindo personagens de uma velhice mais frágil.

Figura 3: Contextualização do Tema para o Público Idoso – Discurso Adaptado (Unidade I, p. 12).



Na Figura 3, observamos a fala de um idoso que se apresenta em inglês e, diferentemente do que veríamos numa apostila convencional sobre o tema de profissões, aqui ele se coloca como "retired professor" – professor aposentado – e "student at UnATI" – estudante da UnATI, diferenciando da perspectiva de ensino aplicado para jovens, que provavelmente perguntaria o que o aluno pretende ser quando crescer, o que definitivamente não cabe no contexto dos mais yelhos.

Quanto ao tópico "design e layout", na construção da apostila, foram levados em consideração aspectos como o tamanho da letra, as cores, o espaço destinado à escrita dos exercícios e a informação visual. Especificamente em relação ao tipo e tamanho da fonte, conforme pode ser observado na Figura 4, foi feita a escolha da fonte "Times New Roman" por ser atrativa esteticamente com o tamanho padrão de 13 a 13,5, dependendo do contexto em que ela for empregada na apostila. O aumento do tamanho da letra permite maior conforto na visualização do conteúdo escrito minimizando as dificuldades visuais que eventualmente os alunos-idosos possam apresentar, conforme sugestão de Scopinho (2011).

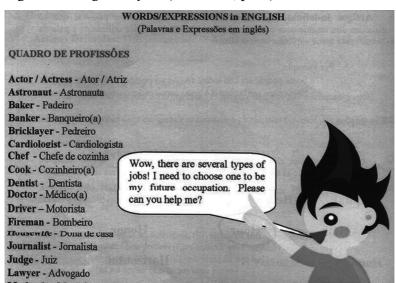


Figura 4: Design e Layout (Unidade I, p. 16).

Pode-se também observar na Figura 4 que foram destacadas palavras em negrito para distinguir partes da construção linguística adotada na apostila e, para tanto, optou-se, em alguns momentos, destacar títulos com a cor "vermelha" com o intuito de chamar a atenção para determinado assunto. Especificamente em relação às cores, percebe-se que a apostila adotou o sistema de apresentar quadros temáticos para aprofundar os conteúdos teóricos; neste sentido, o "Quadro das Profissões", bem como os demais da apostila, apresenta uma cor de fundo, propositalmente mais clara, em relação às letras, próximo do lilás, para facilitar o contraste com o conteúdo escrito dentro dele.

Para Scopinho (2011), deve-se incluir o idoso exercendo diferentes papeis sociais, fugindo de estereótipos e imagens preconceituosas difundidas pela sociedade acerca da figura do idoso; para tanto, a Figura 5 apresenta a imagem de uma turista idosa que, no diálogo, pede auxílio aos alunos sobre como chegar ao shopping da cidade na companhia do marido para aproveitar o tempo livre.

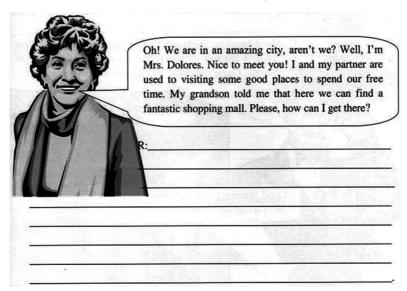


Figura 5: Uso de Ilustrações (Unidade II, p. 15).

O MD apresentado foi desenvolvido no decorrer da primeira turma do projeto *Senior English* e, portanto, foi possível considerar a opinião dos alunos-idosos para tornar os módulos da apostila únicos e exclusivos, atendendo sugestões sobre temáticas a ser inseridas ou excluídas do conteúdo programado.

A integração dos conhecimentos gerontológicos empregados na elaboração do material, bem como as considerações oferecidas no trabalho de Scopinho (2011) sobre a construção de um MD de LI apropriado para pessoas idosas, contribuiu para a eficácia do curso. O autorrelato dos alunos sobre o MD destacou a sua simplicidade, facilidade de compreensão, contextualização com a realidade pessoal e boa caracterização dos personagens.

A metodologia utilizada nas aulas também possibilitou o protagonismo dos alunos.

Descrição de atividades cooperativas

Foram desenvolvidas algumas atividades/dinâmicas que tiveram como base atividades lúdicas e interativas que buscaram promover o ensino cooperativo como técnica de aprendizagem. Cabe aqui ressaltar que a cooperatividade vai além do simples ato de unir pessoas em grupos, mas compreende um processo de aprendizagem mútua no qual os indivíduos interagem um com outro em busca de satisfazer e alcançar objetivos em comum. As 11 diferentes atividades visaram complementar os conteúdos do MD, conforme descritas a seguir.

- 1. Os participantes reuniram-se em círculo e para cada um foi entregue uma ficha com a imagem e o respectivo nome em inglês de um animal. Os alunos-idosos teriam que se apresentar para os outros substituindo o seu sobrenome com o nome do animal em Inglês. Ex.: I'm João Bird (Eu sou João Pássaro). Porém, antes de se apresentar, este mesmo participante teria que dizer o nome de todos os colegas que haviam se apresentado anteriormente, utilizando os Pronomes Subjetivos e o Verbo "To Be". Nessa atividade foi permitida a interferência dos participantes que quisessem ajudar os outros em relação aos "novos sobrenomes" esquecidos durante a dinâmica. Levantava-se a placa com a imagem do animal e nome em inglês para auxiliar no processo de reconhecimento dos sobrenomes. Em alguns momentos, a correção ocorreu de maneira bem-humorada, principalmente quando ocorria troca de pronome no momento de referenciar homens com "HE" e mulheres com "SHE".
- 2. Os participantes reuniram-se em meio círculo. O professor orientou que seria realizada uma dinâmica conhecida como "telefone sem fio", O professor desenvolveu algumas frases em inglês com níveis variados de dificuldades, e cada frase foi passada por meio de sussurros no ouvido de um participante que teria que repassar a informação até que a mesma, após percorrer todos os alunos, chegasse ao final do meio círculo. Pretendeu-se que, com a atenção redobrada, os alunos pudessem cooperativamente

transmitir as frases para que estas chegassem ao final com a maior fidelidade possível da original.

3. Na aula que abordou o tema das profissões, os idosos sentaram-se em grupos de três pessoas. Para cada grupo foi entregue um conjunto de fichas contendo, separadamente: O nome de uma profissão em inglês, uma ilustração e um objeto que retratasse a profissão em questão. Essas partes foram entregues embaralhadas e coube aos grupos encontrar e agrupar os conjuntos, como, por exemplo:

Nome: Teacher

Ilustração: Professor em sala de aula

Objeto: Quadro-Negro

Em cada grupo de idosos, cada participante ficou de posse de uma parte dos conjuntos, ou seja, um idoso tinha acesso às palavras, outro às ilustrações e o último aos objetos. Nenhum poderia palpitar sobre os itens dos demais integrantes. Todos teriam que atuar cooperativamente para formar os conjuntos, colocando nas mesas os itens e reagrupando-os de maneira colaborativa.

- 4. Ainda, na aula que abordou a temática das profissões, foi proposta a realização de uma atividade de mímica. Foi escrito no quadro-negro o nome de 16 profissões em inglês, algumas estudadas anteriormente, outras desconhecidas pelos participantes. A sala foi dividida em grupos de quatro alunos, e a cada grupo foram entregues algumas das palavras presentes no quadro-negro. De posse das palavras, cada grupo organizou as mímicas que seriam apresentadas para toda a sala. No momento das apresentações, os demais colegas teriam que adivinhar, nomeando as profissões em inglês. Quando alguém acertava, aquele que fazia a mímica circulava no quadro-negro a profissão descoberta e, assim, partia-se para a próxima interpretação.
- 5. A sala foi subdividida em grupos de três alunos e, a eles, entregue uma folha com um jogo de cruzadinhas contendo uma lista de palavras substantivas e variadas em inglês. As palavras se

encontravam em suas formas no singular e, neste caso, os alunos, cooperativamente, tiveram que completar os quadrados em branco com a respectiva forma no plural, baseando-se nas explicações teóricas dadas em aula. Dentre as palavras citadas no rodapé, foi inserida, por exemplo, *Cat* (gato), que deveria ser transcrita na folha como *Cats*. Como sugestão, orientou-se que, enquanto um aluno preenchesse a folha, outro deveria buscar as informações na apostila e outro ainda buscar no dicionário a tradução das palavras desconhecidas pelo grupo. Ao final foi entregue aos participantes uma folha com as respostas impressas.

- 6. Na apostila, em um dos exercícios, os participantes deveriam explorar um pouco mais o som da letra "H" em inglês, que, em sua maioria, apresenta um som aspirado. No exercício, em duplas, foi apresentada aos participantes uma lista de nove palavras iniciadas com a letra "H" distribuídas uniformemente em três cores diferentes; desta lista, eles deveriam circular as três palavras cujo "H" não tinha o som aspirado, ou seja, que não é pronunciado como no caso da palavra "Hour" (hora). Baseados na percepção do grupo e das palavras que já haviam sido citadas em aulas anteriores, os alunos deveriam discutir quais seriam as palavras a ser circuladas. Após um determinado tempo, foi oferecida aos alunos uma dica pontuando que, para cada bloco de palavras de uma cor, havia uma resposta certa, ou seja, para cada três palavras em vermelho, uma deveria ser circulada e assim por diante. Esse exercício teve o objetivo de trabalhar com os idosos a atenção, bem como a troca de informações e o estímulo ao trabalho cooperativo.
- 7. Em grupos de, no máximo, seis alunos, de posse de uma lista de 46 palavras trazidas por eles mesmos, em exercício realizado em aula anterior, foi proposta uma atividade para a utilização do dicionário. Um aluno monitor do projeto ficou responsável por coordenar o grande grupo de idosos de maneira que todos pudessem participar e que, conjuntamente, preenchessem a lista de palavras com as traduções para o inglês. Essa lista trazia palavras apresentadas pelas turmas, e o desafio era encontrá-las no dicionário

- 8. Os alunos, divididos em duplas, foram orientados a preencher a árvore genealógica de uma idosa apresentada na apostila. As informações para o preenchimento da árvore encontravamse no diálogo realizado pela personagem da apostila, diálogo esse propositalmente extenso e que, para sua realização, necessitava atenção e memorização dos participantes. As duplas tiveram que trabalhar de maneira cooperativa, pois, enquanto um analisava o diálogo, o outro analisava a árvore e organizava as informações colhidas pelo colega. A tarefa de cada um poderia ser invertida, estimulando a rotatividade de funções.
- 9. Durante três aulas, desenvolveu-se uma atividade com intuito de estimular os alunos a desenvolver habilidades de escrita. Dividida em três etapas, a primeira foi composta pela apresentação de diferentes verbos regulares e irregulares da LI, e, neste caso, os idosos, individualmente, precisavam preencher uma coluna, elaborando frases, baseando-se num modelo proposto, para cada verbo da lista apresentada, usando o tempo verbal presente. Após montagem das frases, a segunda etapa foi realizada em grupos compostos por três alunos. A esses grupos, com as suas frases formadas, foi apresentado um conjunto de palavras aleatórias que deveriam ser inseridas num diálogo, construído por eles, entre duas ou três pessoas fictícias. Na terceira etapa, os grupos foram desafiados a desenvolver um texto dialógico com as frases construídas e apresentá-las oralmente para toda a sala. O desenvolvimento da atividade permitiu um avanço nas habilidades escritas e orais, como também o entrosamento entre os alunos.
- 10. Para treinar a habilidade oral dos alunos, em vários momentos durante o curso, foi proposto um modelo de diálogo preestabelecido no qual eles teriam que interpretar personagens, apenas trocando os dados em destaque pelos pessoais; assim, cooperativamente, para apresentar o diálogo, em duplas, era preciso treinar a leitura e interpretação dos diálogos. Para ilustrar, segue um diálogo desenvolvido para a pergunta "What do you do?" (Qual a sua ocupação?):

```
A – Hello!
B – Hello!
A – What's your name?
B – My name is _____.
A – (nome de B), What do you do?
B – I am a/an _____ (profissão ou estado de trabalho de B).
```

Ao final da atividade, os papéis eram trocados, e, quem anteriormente apresentou como sendo o A, foi posteriormente o B.

11. Para a aula introdutória sobre "Countries and Nationalities" (Países e Nacionalidades), os idosos foram divididos em quatro grandes grupos, dois em uma turma e outros dois em outra turma. Os países foram anteriormente propostos em sorteio, mas foi aberta a possibilidade de troca, caso a maioria optasse por trocar de país. Nesta atividade, os grupos precisariam se organizar e apresentar, da forma como quisessem, informações sobre a cultura do país sorteado, focando nos aspectos ligados à alimentação, vestimenta, hábitos, religião, costumes, curiosidades. No dia do seminário, após apresentações desenvolvidas com o auxílio de ferramenta multimídia para a apresentação de fotos e músicas, foi realizada uma discussão conjunta sobre a diversidade identificada nas diferentes culturas.

Tendo como base os estudos de Stavroula et al. (2013), Jones & Jones (2008), Johnson & Johnson (1999), o método cooperativo permite estimular a aprendizagem colaborativa por intermédio de relações sociais que propiciam estreitamentos dos laços de amizade e o desenvolvimento de sentimento de grupo. Segundo o autorrelato dos sujeitos do presente estudo, a metodologia utilizada nas aulas de *Senior English* promoveu as relações interpessoais e novas amizades. A cooperatividade foi avaliada como fundamental para execução dos exercícios e para a clara compreensão dos conteúdos. A relação de interdependência do grupo possibilitou que os objetivos das atividades propostas fossem atingidos.

Considerações finais

A presença do idoso no contexto do ensino de LI representa um avanço significativo para a intervenção e a pesquisa no campo da educação. Possibilita importante quebra de paradigmas sobre sua capacidade de aprender novos conteúdos e desenvolver novas habilidades cognitivas.

O desenvolvimento de MD adequado que atenda as necessidades da população idosa quanto ao ensino de LE é um avanço importante para a inserção do conhecimento gerontológico em sala de aula.

Incluir a figura da pessoa idosa em cenários do seu cotidiano permitiu maior imersão dos participantes nos conteúdos oferecidos.

A participação ativa de alunos-idosos na busca do conhecimento foi fundamental para mantê-los motivados e envolvidos com a proposta do método cooperativo.

O ensino de LE para idosos representa um novo desafio para educadores e um campo para estudo e pesquisa a ser explorado na literatura nacional.

Referências

CAPITANINI, M. E. S. Sentimentos de solidão, bem-estar subjetivo e relações sociais em idosas vivendo sós. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Making cooperative learning work. In: *Theory Into Practice*, v. 38, n. 2, p. 67-73, 1999.

JONES, K. A.; JONES, J. L. Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the 'Five Pillars' of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction. In: *The Journal of Effective Teaching*, v. 8, n. 2, p. 61-76, 2008.

KUPCZYNSKI, L. et al. Cooperative learning in distance learning: a mixed methods study. In: *International Journal of Instruction*, v. 5, n. 2, p. 81-90, 2012.

LIANG, T. *Implementing cooperative learning in EFL teaching:* Process and effects. Tese (Doutorado em Filosofia). Taiwan: National Taiwan Normal University, 2002.

SCOPINHO, R. A. Língua estrangeira, terceira idade e material didático. In: *Contexturas*, v. 18, p. 73-91, 2011.

SCOPINHO, R. A. *Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade.* 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

STAVROULA, K. et al. The effectiveness of structured co-operative teaching and learning in Greek primary school classrooms. In: *Education*, v. 3, n. 13, p. 1-16, 2013.

VILLANI, F. L. *O processo de transformação na elaboração e aplicação de um material didático.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo, LAEL/PUCSP, 2003.

VILLAR, F. Personas mayores y ordenadores: valoración de una experiencia de formación. In: *Revista Espanhola de Geriatria e Gerontologia*, v. 38, n. 2, p. 86-94, 2003.

Seria o CIEJA Campo Limpo-SP uma escola democrática que promove a educação popular?

Eduardo Marcelo Lamotta Brandão Jéssica Cristina Deitoz Augusto Mônica de Ávila Todaro

Apresentação

Este texto tem como objetivo apresentar uma análise preliminar do CIEJA Campo Limpo (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos localizado na cidade de São Paulo, no bairro do Campo Limpo, zona sul) quanto à sua proposta pedagógica colocada em prática, a fim de verificar se a mesma é compatível com os pressupostos das Escolas Democráticas e da Educação Popular.

Para isso, apresentamos as características da Escola Tradicional, das Escolas Democráticas e da Educação Popular na perspectiva de: Dewey (1959), Freire (1995), Gadotti (1996), Saviani (2006), Galeano (2011) e Singer (2010).

O texto foi produzido com base no material bibliográfico e documental estudado e numa pesquisa de campo, realizada em sete dias, com o total de 28 horas, dentro do próprio CIEJA.

Introdução

No senso comum, ouvimos e reproduzimos que a escola é um lugar importante, onde seremos formados para a vida, formados para o futuro. Será isso verdade? A escola cumpre com a sua função? E qual é a função da escola? Não soa estranho que um

lugar de tanta importância seja um lugar tão odiado por tantos estudantes? O que pensar da escola que acolhe estudantes que, numa visão reducionista e preconceituosa, precisam recuperar o tempo perdido?

A escola, como a conhecemos, completou duzentos anos recentemente. Seu formato foi minuciosamente pensado e, ao longo dos anos, aperfeiçoado, para suprir as necessidades de um determinado setor da sociedade. Durante esse tempo, a escola foi construída à imagem e semelhança de fábricas e prisões, onde os alunos são vigiados o tempo todo e sob uma opressora obrigação, cumprem suas tarefas sem poder sequer questionar, correndo o risco de serem punidos, tal qual criticou Foucault (2013).

Afinal, a quem interessa esse modelo escolar? Quais os prejuízos que esse modelo traz aos alunos e à sociedade? Pode ser diferente? Como fazer? Existem alternativas? Quais? Possuem vantagem em relação ao modelo tradicional? O que fazer para que os estudantes tenham na escola um lugar prazeroso, onde suas necessidades sejam supridas? Seria o CIEJA – Campo Limpo uma possível resposta a essas indagações?

Esse trabalho foi fruto de nossa pesquisa de iniciação científica, inspirado por nossas inquietações. O campo empírico de investigação é o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos do bairro do Campo Limpo, localizado na zona sul do município de São Paulo. Esse bairro é conhecido pelo alto índice de violência e baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). Pode-se dizer que é uma porção estigmatizada da cidade, observada com receio e evitada pelos demais moradores da metrópole.

Primeiramente, buscou-se olhar para o interior da instituição, numa tentativa de explicar, a partir das dinâmicas das relações de sociabilidade internas e da especificidade do programa do CIEJA, a notoriedade que o programa ganhou junto aos alunos e à vizinhança como projeto inovador na educação de jovens e adultos. Em seguida, analisou-se a proposta pedagógica do CIEJA à luz dos pressupostos de escolas democráticas e da concepção de educação popular.

Na tentativa de relatar o que encontramos, organizamos e dividimos o texto em três tópicos: A escola tradicional; Escolas Democráticas; Educação Popular e o estudo de caso sobre o CIE-JA Campo Limpo.

A escola tradicional

Um dos papéis da escola seria a preparação para o futuro. Mas de que futuro estamos falando? De acordo com o modelo tradicional de ensino, somente no futuro seremos alguém.

A chamada "escola tradicional" possui práticas educativas cujos fundamentos filosóficos são antiparticipativos e excessivamente centralizadores — portanto, antidemocráticos na essência. Não nos parece possível a construção de uma sociedade realmente *democrática* com escolas que têm como base métodos centrados no professor e no currículo predefinido.

Um dos grandes problemas da escola tradicional é que o conteúdo ministrado não faz sentido para os alunos. Além disso, o mesmo é despejado sem nenhuma vinculação com a realidade ou sequer uma aplicabilidade possível do que se leciona. A essa prática, Paulo Freire (2011) chamou de Educação Bancária. Nela, os alunos ficam, de forma passiva, ouvindo o professor que "deposita" os conteúdos; copiando o que é escrito na lousa e tentando decorar o que está nos livros para, no momento da avaliação, repetir exatamente o que foi memorizado, mas sem nenhum aprendizado.

O conteúdo deve ter significado, e, segundo John Dewey (1959), um programa de ensino totalmente desvinculado do meio será uma forma de violência contra a natureza da criança. Embora Dewey se refira às crianças, e a escola tradicional priorize como alunos apenas as crianças e os adolescentes, podemos e devemos levar em consideração os discentes de outras faixas etárias. Há pessoas, por exemplo, que pelos mais diversos motivos não puderam estar na escola no período devido e que, mais velhos, resolveram dar continuidade ou mesmo iniciar seus estudos. Vítimas de suas condições sociais, do descaso do poder público, de um siste-

ma que castiga e exclui aqueles que não possuem o conhecimento erudito, os agora estudantes da EJA tiveram seus saberes construídos ao longo da vida, mas esses são relegados e classificados como inúteis. Pessoas que são desprezadas por uma sociedade na qual apenas o conhecimento advindo dos bancos escolares tradicionais é válido; onde diploma é poder e acredita-se que haja uma idade certa para estudar.

De acordo com Esteban (2007), ao mesmo tempo em que a escola inclui, já que hoje boa parte da população está dentro da escola, a escola exclui, pois joga toda a culpa no sujeito que fracassa e não no sistema que o faz fracassar.

Porém, mesmo aqueles que completam seus estudos são prejudicados, ricos ou pobres, estes últimos sempre em maior grau, por uma escola que ao longo da história mostrou-se a serviço do mundo capitalista, preocupando-se em formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e em moldar pessoas, cidadãos incapazes de entender que fazem parte de uma maioria desprivilegiada. A não escolarização não acontece por vontade de Deus, incompetência ou porque alguns são vagabundos; isso acontece porque vivemos em uma sociedade que faz da miséria de muitos a fonte de riqueza de poucos.

Esses brasileiros são vítimas de uma sociedade que já teve a segunda pior distribuição de renda entre todos os países do mundo. Fato que fez com que analistas chegassem a usar o termo "brasilização do planeta" para se referirem a um futuro sombrio. O autor uruguaio Eduardo Galeano explica assim o termo:

E ao dizer brasilização eles não se referem, por certo, à difusão internacional do futebol alegre, do carnaval espetacular e da música que desperta os mortos, maravilhas através das quais o Brasil resplandece a grande altura, mas à imposição, em escala universal, de um modelo de sociedade fundamentado na injustiça social e na descriminação racial. Nesse modelo, o crescimento da economia multiplica a pobreza e a marginalidade (GALEANO, 2011, p. 30).

A escola tradicional, portanto, tornou-se um dos mais bemsucedidos aparelhos ideológicos do Estado. De acordo com Althusser, isso acontece porque a escola atinge praticamente toda a população em um período prolongado de tempo e, além disso, inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (ALTHUSSER apud SINGER, 2010, p. 31).

Ainda segundo Althusser, a ideologia da classe dominante é tão forte que muitos professores das classes dominadas a transmitem, sem terem sequer consciência do que estão fazendo.

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que "ensinam". Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao "trabalho" que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão "natural", indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos (...) (ALTHUSSER apud SAVIANI, 2006).

Podemos dizer que Paulo Freire complementa as ideias de Althusser quando diz que, além de um ato de conhecimento, a educação é um ato político. E, por isso, não há pedagogia neutra (FREIRE & SHOR, 2013, p. 33).

A Escola Tradicional não adquiriu essas características por acaso; ela foi pensada e patrocinada pelos mesmos que dominam o mundo, grandes empresários que viram na escola um local de preparação para o trabalho, com horários rígidos, intervalos para refeições, controle e obediência total.

Franklin Bobbitt buscou na teoria do administrador Franklin Taylor os princípios de uma educação baseada no funcionamento científico da administração. Assim como na indústria, a escola deveria funcionar com o estabelecimento de padrões. Os alunos seriam encarados como matéria-prima a ser moldada.

Construídas (as escolas) segundo os modelos das linhas de montagem (...) conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais (...) É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo (...) as linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais (...) Depois de passar por esse processo de acréscimos sucessivos (...) o objeto original que entrou na linha de montagem chamada escola (naquele momento chamava-se "criança", perdeu totalmente a visibilidade e se revela, então, como um simples suporte para os saberes/habilidades que a ele foram acrescentadas (...) a criança está finalmente formada (...) de acordo com a fôrma (ALVES, 2001, p. 38 e 39).

A Escola Pública parece não suprir as necessidades e, tampouco, as expectativas dos alunos. O modelo de aula, no qual o professor fala para 30 ou 40 alunos durante 50 minutos, tornou-se entediante e sem atrativos para uma geração que tem acesso a milhares de informações pela internet.

No senso comum, ouvimos dizer que a escola parou no tempo, mas na verdade ela continua a suprir os interesses da elite dominante; por isso, não muda sua estrutura.

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas ao contrário (...) segundo os interesses de quem detém o poder (...) Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela, isso traria infindáveis problemas aos que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação (FREIRE, 2011, p. 66).

Foucault (2013) teceu severas críticas ao modelo escolar tradicional ao afirmar que, ao longo da história, a escola tornou-se a mais bem-sucedida das instituições disciplinadoras, utilizando métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são os que podemos chamar de disciplinas.

Escolas democráticas

As características principais da democracia são: a garantia de condições básicas a todos (alimentação, moradia, trabalho, saúde, etc.), a ausência de qualquer tipo de exploração e as relações onde haja liberdade, mas também limites.

As Escolas Democráticas surgem como alternativas que buscam romper com o modelo tradicional. São lugares que têm como foco ampliar, por meio da educação, as condições favoráveis ao modo democrático de vida. Nesses tipos de escolas, as ideias fluem livremente; as pessoas são bem informadas; acredita-se na capacidade individual e coletiva das pessoas aprenderem a qualquer tempo da vida e criarem condições de resolver problemas; a reflexão crítica está presente no processo ensino-aprendizagem; são levados em consideração o bem-estar dos outros, o bem comum, a dignidade e os direitos dos indivíduos em toda sua diversidade.

Segundo Singer (2010), a primeira escola democrática de que se tem notícias é a Yasnaia-Poliana, criada e dirigida por Leon Tolstói ao final da década de 1850. Outras escolas democráticas marcaram época. A escola criada por Célestin Freinet na França; Summerhill na Inglaterra; e a Escola da Ponte em Portugal são alguns dos exemplos bem-sucedidos que ganharam visibilidade internacional e inspiraram educadores descontentes com o sistema vigente (o modelo tradicional).

John Dewey (1959) sugere e sustenta a questão da Educação Democrática como um tipo de educação na qual cada aluno se enriquece com a experiência do outro aluno, numa vida partilhada na qual todos têm a mesma igualdade de oportunidades. Afirma ainda que a educação verdadeira é aquela que estimula a capacidade do indivíduo, de acordo com as exigências sociais nas quais este se encontra. O autor defende a ideia de que, por esse motivo, não podemos pensar em uma educação como preparação para o futuro, pois o futuro é um processo em constante transformação.

No Brasil, mais precisamente no interior de Minas Gerais, por obra do Professor Eurípedes Barsanulfo, uma escola nesse modelo foi implantada no início do século XX. Hoje, os modelos se multiplicam: A Escola Municipal Amorim Lima; a Escola Estadual Presidente Campos Salles e as escolas particulares "Politeia" e "Lumiar", todas na cidade de São Paulo, são alguns dos exemplos mais recentes de escolas que procuram oferecer uma educação democrática.

Helena Singer, responsável por conceber a Lumiar, primeira Escola Democrática no Brasil na era contemporânea, diz que as características de uma escola nesse modelo são

a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários; e a organização pedagógica como centro de estudos em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizado, sem currículos compulsórios (SINGER, 2010, p. 78).

Educação popular

Termo ligado ao educador Paulo Freire, a Educação Popular tem princípios semelhantes ao da Educação Democrática, principalmente no que tange ao respeito aos alunos, desde o tratamento (dialógico) até a valorização dos saberes dos mesmos.

Nos locais em que a Educação Popular está presente, não são utilizadas cartilhas predeterminadas por qualquer órgão governamental. A prática educativa parte da bagagem trazida pelos alunos, de suas experiências e de seu cotidiano. O objetivo central é formar cidadãos críticos e participativos que tenham condições de ler o meio social em que estão inseridos, bem como promover ações para transformá-lo.

Paulo Freire desempenhou um papel essencial para a Educação Popular, no Brasil e em toda a América Latina. Estabeleceu todo um processo integrado de educação iniciado por um método de alfabetização com trabalhadores populares que se reuniam para discutir assuntos de seus cotidianos, sempre vinculados às suas experiências de vida. A partir dessas conversas, nos círculos de cultura, o educador abordava temas trazidos pelo grupo. Partindo

desses debates, surgiam então os temas geradores e estes passavam a ser desenvolvidos por meio de um método dialógico.

Paulo Freire (2009) cita temas como: "Nacionalismo", "Remessa de lucros para o estrangeiro", "Evolução política do Brasil", "Desenvolvimento", "Analfabetismo", "Voto do Analfabeto" e "Democracia", que eram constantemente abordados pelos grupos.

Isto é, não era um sistema com materiais didáticos previamente estruturados, exercícios mecânicos, pois essa forma de ensino era vista pelo mesmo como "educação bancária", na qual o educador depositava em seus alunos o seu saber. Sendo assim, Freire trabalhava na perspectiva de trocas de saberes, na qual educador e educando aprendem juntos, rompendo com qualquer relação de autoritarismo, para que assim pudesse ser desenvolvido um trabalho de criticidade e de conscientização.

O método criado por Paulo Freire teve como objetivo não apenas a alfabetização, mas visava principalmente à libertação, despertando as pessoas para a cidadania, fazendo com que cada aluno se tornasse crítico e pudesse exercer seu papel social e político dentro da sociedade.

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. (...) Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. O contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto (FREIRE, 2011, p. 32).

Ao assumir a Secretaria Municipal da Educação do Estado de São Paulo (1989-1991), Freire propôs escolas mais autônomas, com mudanças estruturais, como: formação permanente do professor, para formar educadores com postura pedagógica diferenciada; um programa de alfabetização de jovens e adultos e trabalhar a educação de forma interdisciplinar. Criou o projeto MOVA – São Paulo (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Pau-

lo), levando os princípios da Educação Popular para espaços de educação não formal.

Em suas últimas obras, Paulo Freire demonstrava uma enorme preocupação com a educação que homens e mulheres necessitariam mais adiante, já que questões como: globalização, capitalismo, surgimento dos nacionalismos, racismo, violência e individualismo cresciam a cada dia não só em âmbito nacional, mas mundial.

Tendo em vista preocupações como estas, Freire contribuiu com a ideia de uma sociedade multicultural, onde é preciso que se estabeleça uma ética e se valorize uma cultura diversificada. Assim, deixou aos educadores e aos futuros educadores sua mensagem e mostrou a responsabilidade de educar uma pessoa para saber ouvir, atentar à diversidade e saber respeitar toda e qualquer diferença.

Por despertar tantos assuntos polêmicos quanto às mudanças necessárias para a educação, Paulo Freire ainda hoje é considerado um revolucionário da educação de adultos, principalmente em países de terceiro mundo e na América Latina, sendo estudado também por filósofos, religiosos, historiadores e profissionais de diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Moacir Gadotti (1979),

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar o contrário, afirmando que o educador não pode fazer política, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço da classe dominante.

Paulo Freire concedeu uma entrevista a Nilcéia Lemos Pelandré, na qual defendeu uma posição clara a respeito da questão metodológica.

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler as palavras, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo

hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não método de ensinar (PELANDRÉ, 1998, p. 298).

Paulo Freire (1991) afirmava que "ninguém é marcado para ser, e também não se nasce educador, mas nos fazemos e nos formamos educadores, durante a prática e a reflexão sobre a prática". Para ele, o educador tem o dever de desafiar os alunos a perceberem que aprender determinados conteúdos é apreendê-los enquanto objeto de conhecimento.

Sob a influência de Freire, surgiram no Brasil diversas experiências baseadas em sua obra. O CPCD (Centro Popular de Cultura e desenvolvimento) em Minas Gerais é um dos exemplos mais recentes de pessoas que procuram uma educação alternativa.

A questão norteadora de nossa pesquisa é: O CIEJA Campo Limpo – SP é um local no qual se pode notar os princípios da educação Popular e/ou das escolas democráticas? Para responder a essa pergunta, passamos sete dias no local fazendo a nossa pesquisa de campo, observando e entrevistando educadores, gestores e educandos. No tópico a seguir, descreveremos resumidamente nosso estudo.

CIEJA Campo Limpo (CIEJA-CL): estudo de caso

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) foi criado em 2003 pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, durante a gestão da prefeita Marta Suplicy. Os CIEJAs originaram-se dos antigos CEMES (Centro Municipal de Educação Supletiva) que sofreram avaliações, mudanças de formato e mudanças curriculares.

Tais espaços são, portanto, unidades educacionais que promovem, como direito público e subjetivo, a educação de jovens, adultos e idosos, considerando as características dessa população; contemplando novas formas de ensinar e aprender e implantando um modelo que articula a Educação Básica, Ensino Fundamental e a Educação Profissional de nível básico (CNE, 2000).

O espaço físico do CIEJA Campo Limpo se caracteriza como uma casa transformada em local de aprendizagem e produção de cultura. É completamente distinta das chamadas escolas tradicionais. Seus portões estão o tempo todo abertos. Possui uma biblioteca com mais de dez mil títulos que está aberta a qualquer pessoa da comunidade que queira ler, sem precisar fazer qualquer cadastro. Impressiona pela limpeza e conservação do local.

Passamos sete dias dentro do CIEJA-CL. Durante dois dias, pudemos assistir à reunião de professores e participar de algumas atividades em grupo. Durante quatro dias, assistimos a aulas com diversas turmas e professores, e, no último dia, o professor R nos autorizou entrevistá-lo junto com a turma, um grupo de doze alunos, que incluía de adolescentes a pessoas idosas. Durante os quatro primeiros dias, na semana de carnaval, não houve aulas para os alunos, mas os professores participaram de um curso de capacitação. Ao acompanharmos e observarmos tal ação, lembramos que investir na formação continuada dos professores é, sem dúvida, compreender.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 32).

Quando as aulas foram retomadas no CIEJA-CL, entrevistamos o adolescente W, de quinze anos. O mesmo é morador do Capão Redondo, uma das regiões mais carentes e que mostra como a sociedade é injusta, pois, muito próximo dali, vivem pessoas de uma das regiões mais abastadas da cidade de São Paulo: o bairro do Morumbi. W. foi reprovado por três vezes no sexto ano do ensino fundamental e na escola tradicional sentia-se humilhado quando olhava os colegas de sala, todos mais novos.

Naquele tempo, W. era o único aluno negro da sala, algo que no seu entendimento reforçava ainda mais o preconceito. O adolescente ouviu diversas vezes que a sua incapacidade estava diretamente relacionada à quantidade de melanina de sua pele. Na escola tradicional, era apontado por todos na escola, considerado por si mesmo e pelos demais como incapaz de aprender; depois das reprovações, abandonou a chamada escola tradicional.

Antes o mais velho da turma, agora W. se vê em posição completamente distinta; é o mais novo de sua classe no CIEJA. Mas isso não tem a menor importância, pois, de acordo com o depoimento de W., o respeito impera no local; professores, alunos e funcionários se misturam de tal maneira que, para quem chega lá pela primeira vez, torna-se impossível saber quem é quem. Ao contrário do que muitos pensam, W. está recuperando mais do que o tempo perdido, está recuperando a autoestima destruída pela escola tradicional.

Para Paulo Freire (2011), a educação é uma experiência especificamente humana, uma forma de intervenção no mundo, e, por conta disso, interferir e melhorar a realidade local é algo obrigatório nos grupos de estudo. No livro "A volta ao mundo em 13 escolas", escrito pelos alunos do CIEJA, a aluna M., de 40 anos, conta que a turma encaminhou à prefeitura o pedido de um semáforo para uma rua dificílima de atravessar. Não era apenas um pedido, tratava-se de um estudo realizado em sala de aula. O pedido foi aceito e o semáforo foi instalado (GRAVATÁ, 2013).

Transformar a realidade por meio da educação é algo que Paulo Freire sempre buscou, proporcionando autonomia para seus alunos; para ele, "aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade" (FREIRE, 2011).

Os professores do CIEJA são todos concursados pela prefeitura de São Paulo. Eles escolhem participar da equipe do CIEJA, mas para isso precisam ser aprovados em uma prova. Entre os professores, encontramos R., que decidiu alterar a programação do

dia e nos convidou para conversar com os alunos. Disse que tem um sonho: R. quer vivenciar no CIEJA o modelo que chamou de "freireano" para poder fazer a diferença quando for o diretor de outra escola.

Ao analisar a proposta pedagógica, um dos aspectos que nos chamou atenção foi que os horários são flexíveis. As aulas duram três horas, e, se, um aluno, por ventura, perde a aula da manhã, ele pode assistir à aula no período da tarde. Com uma medida simples, o CIEJA-CL respeita os alunos e diminui consideravelmente o número de faltas. Bom senso foi um dos assuntos discutidos por Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia, e o CIEJA-CL mostra que possui esse entendimento.

O Parecer CNE n.º 11/2000 defende que, muito mais do que um profissional aligeirado e de boa vontade, o professor deve ter bagagem acadêmica e experiência para que possa nutrir as necessidades dos alunos, tanto gerais como específicas. Além disso, deve possuir capacidade de interação e diálogo com este público diferenciado, quando comparado ao perfil dos demais alunos da rede pública municipal regular.

Os professores que atuam no CIEJA-CL nos disseram que escolheram o local por acreditarem na proposta pedagógica. São todos professores concursados da rede municipal e que, por decisão própria, precisaram passar por uma entrevista e prova, mas foram trabalhar ali porque se identificaram com a estrutura física, o funcionamento, a gestão, os professores e os estudantes do local.

Considerações finais

O que se aprende hoje na escola já estará desatualizado quando o aluno sair de lá. Os alunos que são estimulados desde cedo a questionarem estarão sempre em busca de novas perguntas, pois aprenderam que a pergunta é tão importante quanto a resposta. As respostas, nós podemos buscá-las num livro ou no computador. Mas a pergunta é uma ferramenta com características únicas e que implica criar e estabelecer relações, que envolve a reso-

lução de problemas e possibilita a construção de novos conhecimentos.

A escola nos torna mais ignorantes quando nos dá respostas prontas, matando, assim, as perguntas, a curiosidade e a capacidade de aprender. Aprender tem como característica processos diversos e individuais. Por isso, não faz o menor sentido seguir um programa em São Paulo ou no Amapá com o mesmo currículo. Aprender deve ser um processo contínuo no qual os saberes são valorizados e respeitados.

Para Rubem Alves (2001), essa ideia de mudança é retratada, de forma metafórica, na imagem da transformação do milho em pipoca, que só acontece de dentro para fora. A aprendizagem significativa só pode estar fundada no interesse, na vontade e na curiosidade. O verdadeiro princípio do interesse é o que reconhece a correspondência entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade vai se desenvolver.

O CIEJA-CL é sim uma grande "panela", que permite aos que ali estão estourarem e se transformarem de dentro para fora. Um local que promove a Educação Popular e valoriza a democracia. Boa parte de sua proposta pedagógica é organizada segundo as ideias e premissas de Paulo Freire. Vincular os estudos com a realidade e transformá-la, promover a autonomia dos alunos e respeito ao conhecimento popular são objetivos descritos na proposta do CIEJA-CL.

Constatou-se, nas observações de campo, a permeabilidade da escola investigada com o meio, o que a faz estabelecer uma grande rede de relações com outras entidades de atendimento assistencial e cultural.

O comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem faz do CIEJA-CL uma referência em Educação de Jovens e Adultos, além de mostrar o quanto é possível desenvolver um projeto transformando a vida das pessoas e garantindo os princípios democráticos.

Os dados da presente pesquisa de Iniciação Científica contribuem para a literatura, uma vez que mostram uma escola diferente e comprometida, contrariando hipóteses de que os locais destinados à educação de jovens e adultos apenas oferecem uma educação aligeirada ou mesmo que a educação popular se dá apenas em locais de educação não formal. Para estudos futuros, sugere-se a observação de um número maior de CIEJAs, em outros locais do município, com a perspectiva de analisá-los e compará-los.

Referências

ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Câmara de Educação Básica – CNE (2000). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, parecer número 11, relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 20 jun. 2013.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ESTEBAN, M. T. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr., 2007.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: o nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. *Medo e ousadia:* o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. "Educação e ordem classista". In: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Iniciação Científica: voz e vez de estudantes

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire:* uma bibliografia. São Paulo: Cortez – IPF, 1996.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar:* a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: LP&M, 2011.

GRAVATÁ, A. *A Volta ao Mundo em 13 Escolas.* São Paulo: Fundação Telefônica A. G., 2013.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. *Efeitos a longo prazo do método de Alfabetiza*ção *Paulo Freire*. Tese (Doutorado). 1998. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis/SC.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. Democracia e educação. *ARGUMENTO* – Ano VIII, n. 14, maio/2006, p. 109-113.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia:* teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SINGER, Helena. *República de Crianças:* sobre experiências escolares de resistência. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

Vestígios da sociedade inglesa do século XIX no romance Wuthering Heights, de Emily Brontë

Cíntia Larissa da Silva Cruz Lídia Spaziani

Introdução

A motivação desta pesquisa surgiu na contraposição dos anseios do ser humano e do reflexo sociocultural contido nas estruturas vividas pela sociedade inglesa no século XIX, estampada nos elementos indicativos da rigidez social na obra de Emily Brontë: *Wuthering Heights* "O Morro dos Ventos Uivantes", e a verificação na obra traduzida (2007), com a finalidade de comprovação de o ambiente social interferir e moldar a história descrita na obra e a própria vivência da autora.

Iniciaremos com a Inglaterra no século XIX, que passou por profundas transformações tecnológicas devido à Revolução Industrial; esta, ao mesmo tempo em que trouxe prosperidade ao país, resultante da maior rapidez nas produções, acarreta consequências preocupantes ao cidadão e à própria sociedade. Pequenas oficinas industriais foram substituídas por grandes fábricas, pequenos instrumentos de produção por máquinas, fontes de energia natural trocadas por carvão e eletricidade.

¹ A tradução utilizada como escopo e base de análise da obra Wuthering Heights de Emily Brontë, está disponível em versão bilíngue (português/inglês) pela editora Landmark, com tradução de Ana Maria Oliveira Rosa e revisão de Carolina Caíres, de 2007.

O desenvolvimento da Inglaterra na primeira fase da revolução industrial (1760-1860), momento em que se desenvolve a indústria de tecidos de algodão, é justificado pelo avanço proveniente de invenções como a máquina de fiar *spinning jenny* de James Hardgreaves (1764); com ela, substituiu-se a roda de fiar, e assim, agilizou-se a produção, diminuindo o número de fiandeiras. Então, em 1779, Richard Arkwright inventou uma nova máquina – a *water frame* –, capaz de produzir um fio de algodão mais resistente que, a *jenny*, além de ser adaptada para trabalhar sozinha, de forma automática, contendo apenas a princípio água e depois carvão. Essa invenção fez com que vários empresários instalassem essas máquinas em suas pequenas fábricas promovendo, assim, um grande aumento nas produções (SILVA, 2006).

Todas essas novas tecnologias propiciaram ao país uma vasta fartura econômica; porém, houve uma grande confluência de bens nas mãos de poucos, ou seja, dos burgueses, e a consequente opressão sobre os trabalhadores, grupo composto por adultos e crianças, que trabalhavam e viviam em condições precárias, delineando uma Inglaterra desigual quanto aos direitos dos seus cidadãos.

Eventos basilares da Era Vitoriana

Alguns fatos históricos são importantes para a compreensão da Inglaterra Vitoriana. De forma cronológica temos:

Em 1832, houve a aprovação do primeiro Ato de Reforma; cinco anos mais tarde (1837), aconteceu a ascensão da rainha Vitória ao trono.

O Ato das Minas de 1842 proíbe que as mulheres e as crianças trabalhassem em minas de carvão, ferro, chumbo e estanho. Ainda em 1842, O *Illustrated London News* foi publicado pela primeira vez.

Dois anos mais tarde (1845), "A Grande Fome Irlandesa" foi a pior catástrofe humana do Reino Unido; a morte por inanição e a emigração em massa reduziram a população da Irlanda a menos de 50%. Essa tragédia definitivamente mudou a demogra-

fia da Irlanda e se tornou um ponto culminante do sentimento nacionalista que permeou a política britânica durante a maior parte do século seguinte.

Em 1848, aproximadamente 2.000 pessoas morreram por semana em uma epidemia de cólera, fazendo com que a metade da população fosse dizimada. Dois anos depois (1850), houve a restauração da hierarquia católico-romana na Grã-Bretanha.

Um ano mais tarde (1851), tem-se A Grande Exposição (considerada a 1ª Grande Feira Mundial); realizada no *Hyde Park* em Londres, apresentou as maiores inovações do século. Em seu centro havia o Palácio de Cristal, um enorme módulo de vidro e estrutura de ferro (a primeira do seu tipo). Essa estrutura foi condenada por John Ruskin como o modelo de desumanização no desenho; entretanto, mais tarde veio a ser apresentada como o protótipo da arquitetura moderna. O aparecimento da fotografia, que foi demonstrada na Grande Exposição, resultou em mudanças significativas na arte vitoriana. Nesse mesmo ano, destacamos "A Corrida do Ouro Vitoriana"; em dez anos, a população australiana quase triplicou.

Dentro de um espaço de seis anos, eventos como A Grande Exposição, que destacava algumas inovações daquele século, e a fome que matava a população, resultaram em uma Inglaterra dividida tanto econômica como socialmente.

Três anos depois, houve a Guerra da Crimeia: O Reino Unido declara guerra à Rússia. Em 1857, aconteceu o Motim dos Indianos, uma revolta generalizada na Índia contra a Companhia Britânica das Índias Orientais e impulsionada pelos Sipais (soldados indianos a serviço da Coroa Britânica). A rebelião, que não envolveu apenas Sipais, mas muitos setores da população indiana, ocorreu em um ano como resposta ao motim; a Companhia Britânica das Índias Orientais foi abolida em agosto de 1858 e se iniciou o período do Raj britânico.

Dois anos mais tarde, Charles Darwin publicou "A Origem das Espécies", mudando de vez o pensamento teocêntrico.

Com a morte do príncipe Albert (1861), sua esposa, a Rainha Vitória, se recusa a sair em público por muitos anos.

Em 1875, o Reino Unido compra do Egito o canal de Suez. Três anos mais tarde, é assinado o Tratado de Berlim, ao mesmo tempo em que o Chipre se tornava colônia britânica.

Em 1882, as tropas britânicas começaram a ocupação do Egito, a fim de assegurar uma rota comercial e a passagem para a Índia; o Egito se torna um protetorado.

Seis anos depois, houve a grande polêmica do assassino em série conhecido como "Jack o Estripador", que mutilou e matou prostitutas nas ruas de Londres, levando a uma histeria local coberta internacionalmente pela imprensa. Os jornais usaram as mortes para enfocar a situação difícil dos desempregados e para atacar líderes políticos e a polícia da época. Apesar do assassino nunca ter sido capturado, o caso levou à renúncia de Sir Charles Warren².

Em 1901, com a morte da Rainha Vitória, Eduardo, seu filho, ascende ao trono e dá início ao Período Eduardiano. Agora, podemos compreender como o cidadão inglês comum era visto:

A classe trabalhadora inglesa vivia em condições deploráveis. Na medida em que a Revolução Industrial ganhava força, povoados se transformavam em cidades e cada vez mais camponeses eram forçados a procurar trabalho nas crescentes fábricas e residir em cortiços. Homens, mulheres e crianças trabalhavam do dia à noite por salários miseráveis. Nenhuma criança capaz de empurrar um carro nas sufocantes minas de carvão era considerado muito jovem para trabalhar; para os filhos dos pobres, cuidados médicos e educação eram praticamente inexistentes (SILVA, 2006, p. 195).

Essa situação de total descaso do governo inglês diante da miséria e a exploração dos pobres expõem o lado mais perverso da Revolução Industrial, de certa forma camuflado por conta da prosperidade do país.

² Sir Charler Warren era um dos oficiais de maior importância dos Royal Engineers do Exército Britânico, tendo relevante função na África e no Sinai. Entretanto, é mais lembrado como o chefe da Polícia Metropolitana de Londres (*Commissioner of Police of the Metropolis*) entre 1886 e 1888, durante os assassinatos atribuídos a Jack o Estripador (*Jack the Ripper*), a quem não conseguiu prender; assim, Warren é destituído de seu cargo.

[...] ele o encontrara perambulando, praticamente como um débil, pelas ruas de Liverpool, faminto e sem casa. Pegava-o no colo e perguntara de quem ele era. Ninguém lhe soubera dizer quem eram os pais e, como ele tivesse pouco dinheiro e pouco tempo, achara melhor levá-lo logo para casa, pois não queria fazer despesas inúteis: estava resolvido a não deixá-lo abandonado (SILVA, 2006, p. 195).

Pensando no contexto histórico, Heathcliff poderia ser filho de algum camponês que fora obrigado a migrar, assim como muitos outros, para a cidade em busca de trabalho nas fábricas. Até mesmo ele, ainda que muito pequeno, talvez tivesse que se sujeitar a trabalhos para ajudar sua família, ou ainda poderia ser órfão de pais, vítimas do surto de cólera (1948), e ter parentes que não foram procurados pelo Sr. Earnshaw, mostrando a prepotência do burguês 'poderoso' sobre o injustiçado e sofrido trabalhador.

Análise das personagens e da obra

Desenvolveremos uma breve análise sobre as personagens e a obra para que possamos fazer as análises pertinentes entre a obra e a história.

O protagonista Heathcliff entrou no lar dos Earnshaw pelas mãos do pai de Catherine (Cathy); era tratado como um serviçal, aceito apenas pelo sr. Earnshaw e por Cathy, a protagonista; o menino cresceu e aos poucos foi se apaixonando por Cathy; atormentado pelo sentimento profundo, tornou-se explosivo e introvertido. Os mesmos sentimentos eram retribuídos pela imponente e mimada Cathy; entretanto, por motivos sociais e financeiros, ela decidiu se casar com Edgar Linton, causando enorme decepção e ira que teceram os planos de vingança executados pelo jovem rejeitado.

Foco da ira de Heathcliff, o vizinho Edgar Linton era um jovem gentil, calmo e de saúde debilitada; o mesmo quadro se repetia para sua irmã, Isabella Linton, que viria a ser Isabella Heathcliff ao se casar com o inimigo de seu irmão.

Isabella entrou em depressão ao perceber que havia se enganado com as intenções de união de Heathcliff. A mesma enfermidade atingia Cathy, mas com um estado mental oscilando entre alegria e tristeza, levando-a à morte.

Ellen Dean, ou Nelly, é a governanta que conheceu todos das famílias e vivenciou a história; sabia da filha de Cathy, a jovem Catherine, que se casou com Hareton, filho de Hindley (irmão de Cathy). A governanta contou que Heathcliff seguiu o fantasma de Cathy, que aparecera para o sr. Lockwood, um novo inquilino. Ao contar sobre a presença de uma mulher fantasmagórica do lado de fora da janela do quarto, na neve, Heathcliff saiu da casa correndo e foi ao encontro de sua amada. Foi encontrado caído na neve e já sem vida. Dizem que podemos ouvir os dois galoparem juntos nas pradarias e montanhas de Wuthering Heights.

A história e sua relação com a realidade inglesa vitoriana

Ao analisar a figura de Heathcliff, verifica-se que ele traz à tona sentimentos diversos por parte dos Earnshaw; por exemplo, a mãe de Catherine teve uma reação de aversão pelo garoto, como se observa nesse trecho (BRONTË, 2007, p. 35): "[...] que ideia fora aquela de trazer um ciganinho para casa [...]". Consideramos ser esse trecho relevante, pois observamos a definição 'ciganinho' que ela atribui a Heathcliff no momento em que o vê e os fatores que levaram a tal definição, além das características físicas.

A imagem do cigano, ao longo do tempo, evolui de forma negativa; ele é sempre muito mal visto pela sociedade, que julga suas atitudes como fora da normalidade. Temos como exemplo a definição de 'cigano', retirado do dicionário Luft (2001, p. 168):

Indivíduo de um povo nômade, possivelmente de origem indiana, cujos grupos se disseminaram pela Europa e que vive, sobretudo, de artesanato e quiromancia. 2. Indivíduo boêmio,

instável. 3. Indivíduo trapaceiro, velhaco. 4. Nômade, errante. 5. Astuto, ladino.

Segundo Willems & Lucassen (1999), constantemente os ciganos eram apresentados nas enciclopédias como preguiçosos por natureza. Alheios a qualquer noção de civilidade, são frequentemente desleais e desonestos, cruéis, mas, ao mesmo tempo, covardes e insensíveis:

[...] só trabalharão quando forçados por extrema necessidade. Não lhes falta inteligência, mas dada sua educação e baixa moralidade, este atributo geralmente se transforma em malícia. E, porque os ciganos (geralmente) não têm noções de moralidade, permitem que seus instintos os regulem facilmente, pois não têm senso de honradez, são insaciáveis [...] e frívolos. Consequentemente os ciganos são rudes e selvagens (WILLEMS & LUCASSEN, 1999, p. 34-35).

A partir do século XVIII, os dicionários³ e as enciclopédias se tornam meios de instrução que trazem as principais fontes de informações e conhecimentos legitimados por burgueses, homens cultos, políticos e autoridades. Esses meios propiciam uma espécie de 'justificativa racional' para preconceitos e estereótipos sofridos pelos 'ciganos' por uma assimilação de características negativas, formadas e reforçada pela sociedade dominante ao longo da história de nossa civilização.

Essa prepotência inglesa pode ter seus frutos observados na obra de Brontë, que traz à tona esses valores e condutas a serem seguidos.

Nesta obra de Brontë, tanto Heathcliff como as mulheres que interagem na trama são vistos com resguardo ou distanciamento pela sociedade de então, devido às condutas morais impostas pela rainha Vitória.

³ Bluteau (1728) descreve o *cigano* como um povo não temente a Deus, mas a ídolos, voltado a falsos milagres, superstições e magias. As atitudes dos ciganos contrariam os preceitos da Igreja Católica. Optamos por não colocar no texto os termos utilizados no dicionário do século XVIII para definir 'cigano' por serem pejorativos.

A mulher vitoriana

Não há como falar do século XIX sem lembrar o reinado da rainha Vitória. Após a morte de seu tio Guilherme IV, subiu ao trono ainda muito jovem, aos 18 anos, iniciando um reinado que perduraria durante 63 anos (de junho de 1837 a janeiro de 1901). Considerado um dos mais duradouros da história da Inglaterra, deixou até hoje sua marca principalmente no que se refere à formação da sociedade inglesa refletida em seus hábitos e costumes, como explica Silva (2006, p. 224):

Não é exagero considerar que o comportamento e o estilo de vida da rainha Vitória viriam a influenciar a sociedade fazendo com que a era vitoriana se tornasse sinônimo de pontualidade, sobriedade e sofisticação, até hoje características associadas ao povo inglês.

Diante da influência exercida pela família real, uma forte conduta religiosa e moral se instaura podendo ser considerada um código de 'bons valores', preço a ser pago para ser aceito em círculos sociais como pessoa respeitável.

Para os homens eram impróprios jogos, bebidas e fumo, e das mulheres se esperava que fossem extremamente fúteis e frágeis, totalmente sem opinião e valor na construção social.

De forma a destacar e denunciar a rigidez da sociedade da época, Brontë transpõe essa hipocrisia por meio de um dos personagens da obra, o jovem Hindley.

Nelly Dean assim descreveu Hindley (BRONTË, 2007, p. 94): "Ficam a noite toda jogando, e Hindley hipotecou as terras e não faz outra coisa senão jogar e beber".

Atitudes consideradas abomináveis para os homens e denotando total deterioração moral, como acrescenta Catherine (BRONTË, 2007, p. 91): "Temo um pouco por Hindley, mas ele não pode ficar pior moralmente do que já é [...]".

Já as mulheres eram criadas com o intuito de se tornarem casáveis, ou seja, capazes de promover uma atmosfera agradável em seu lar sem qualquer perturbação para seus cônjuges. Não se

esperava que possuíssem opiniões políticas e sociais ou que fossem capazes de tomar qualquer decisão de ordem familiar.

Não tinham qualquer utilidade para os maridos exceto a de reprodutoras, acompanhantes em eventos sociais e administradoras do lar.

Diante de suas "obrigações", sabiam que a posição social e o nome do marido contavam muito para a sociedade; por isso, eram escolhidos como pretendentes os que possuíam muitos bens e um sobrenome importante.

Em uma das conversas com Nelly Dean, Catherine disse que uma das razões pela qual se casaria com Edgar Linton era: "[...] porque ele vai ser rico, e eu serei a mulher mais importante destas bandas e sentirei orgulho de tê-lo como marido" (BRON-TË, 2007, p. 72).

Adiante, a protagonista afirmou que o impedimento para ficar com Heathcliff era o da degradação social: "mas agora eu me degradaria se cassasse com Heathcliff, por isso ele nunca saberá o quanto o amo [...]" (BRONTË, 2007, p. 74).

Esses fragmentos, retirados da obra, comprovam que, mesmo não sendo Edgar a opção de casamento por amor, e ela, Catherine, tendo um intenso e incomensurável amor por Heathcliff, as imposições da sociedade a obrigavam a contrair matrimônio com Edgar, mesmo consciente de que sua felicidade estaria em risco.

Na obra em análise, outra personagem que representa a mulher vitoriana, mas pelo viés do povo em *Wuthering Heights*, é Nelly Dean: é dela que vêm a força, a sabedoria e os conselhos que a camada mais simples da população, inevitavelmente, conhece. Ela é a conselheira, sábia e companheira.

Por meio de sua narrativa, identificamos o comportamento social no século XIX, pautando-se, sobretudo, no caráter comportamental da sociedade rural britânica, regida pelo moralismo, pelo interesse na manutenção da propriedade por meio de uniões, por vingança, orgulho, preconceitos e o desejo natural de vivenciar o amor em sua plenitude.

Nelly, além de contar a história de amor e ódio entre Catherine a Heathcliff, faz suas incursões sobre a mentalidade de outros personagens, tão avessos ao equilíbrio social e ao apego familiar, atitudes e pensamentos comuns aos homens de classe mais baixa na era vitoriana, como é o caso do amargor reproduzido na fala de Joseph, com suas inúmeras referências aos castigos divinos, pelas brincadeiras das crianças (BRONTË, 2007, p. 22)

O patrão mal foi sepultado, o domingo ainda não acabou, o evangelho ainda está nos seus ouvidos e vocês só querem saber de brincadeiras. Vocês me envergonham! Sentados, Seus capetas! Tantos livros bons para serem lidos! Sentem-se e pensem em suas almas.

Essa crença no sobrenatural nos leva à camada mais baixa do campo; mesmo que nos pareça muito racional, percebemos que, também, Nelly pertence à classe que crê em castigos divinos, em almas atormentadas no mundo dos vivos e na vingança delas àqueles que lhes causaram sofrimento em vida. Esse parece ser o caso de Catherine e Heathcliff que, diante de todos os empecilhos para concretizarem a união, sentem-se presos às convenções sociais e imposições da época. Isso nos leva a crer que a única maneira dos dois ficarem juntos seria após a morte, tanto que Heathcliff, já convicto de que era o momento de se encontrar com Catherine, não repousou ou se alimentou (BRONTË, 2007, p. 291):

Não é minha culpa se não posso comer nem descansar. Ele replicou: Asseguro que não é intencional; que comeria e repousaria se pudesse. Mas seria a mesma coisa que pedir a um homem prestes a se afogar que abandonasse todas as tentativas e descansasse, a um metro da praia. Preciso encontrá-la primeiro, depois descansarei!

Após essa afirmação de que o corpo e a alma, apesar de se alimentarem de fontes diferentes, precisam ter a mesma motivação para (sobre)viver, com a descrição de Heathcliff sobre seu infortúnio e a necessidade de se entregar à morte como passagem para o amor eterno, equiparado à idealização desta como cami-

nho para a vida eterna, Brontë utilizou a personagem Nelly para relatar experiências de outros personagens que avistaram os amantes eternos, técnica utilizada para dar maior veracidade à história (BRONTË, 2007, p. 293):

Mas a gente do campo, quando alguém pergunta, jura pela Bíblia que o vê CAMINHAR: há quem diz tê-lo visto perto da igreja, na charneca e até mesmo nesta casa. Histórias, dirá o senhor e eu também. Contudo aquele velho sentado diante do fogo afirma que vê os dois, olhando pela janela do quarto dele, todas as noites de chuva, desde que o patrão morreu.

A crença de que o sobrenatural é visível, ou ao menos exposto, para pessoas de classe social menos abastada, pode trazer indícios de massificação e mobilização dos menos atuantes sobre os mais influentes na sociedade. Daí explica-se o excesso de aceitações dos infortúnios das classes menos representativas pela relação religiosa com o âmbito social.

Teoria darwiniana

Mesmo diante de todos os avanços tecnológicos provenientes da Revolução Industrial, o povo inglês ainda acreditava nos preceitos religiosos, quanto à origem dos seres vivos pautada nos relatos bíblicos. O personagem Joseph, um dos empregados na casa do Sr. Earnshaw, durante toda a obra expõe suas crenças religiosas e recrimina todo e qualquer ato que fuja do que está escrito na Bíblia (BRONTË, 2007, p. 78): "Deus seja louvado! Tudo dá certo para aqueles que são escolhidos por Deus, e tudo sai errado para aqueles que não prestam! Vocês sabem o que as escrituras dizem".

O biólogo Charles Darwin publicou *Origins of Species*, A origem das espécies (1859), que contradiz a ideologia religiosa curvada a um mundo espiritual, com viés teocêntrico, mudando a maneira de o homem enxergar o mundo, tendo a si próprio como eixo.

Através de buscas e estudos já realizados anteriormente e por meio de dados coletados, Darwin

[...] demonstrou que os seres vivos, incluindo aí o homem, eram o resultado de um longo processo evolutivo ocorrido ao longo de eras. Formas simples de vida deram espaço a formas mais evoluídas em uma luta pela sobrevivência na qual apenas o mais forte sobreviveu (SILVA, 2006, p. 227).

Apoiando-se na teoria de Darwin, donos de indústrias

[...] ficaram satisfeitos em saber que estavam em uma luta contra a classe trabalhadora e que eles estavam destinados a sobreviver enquanto os pobres pereceriam (SILVA, 2006, p. 227).

Os industriais, então, justificavam as péssimas condições de trabalho que sujeitavam a classe menos favorecida como sendo algo necessário à própria evolução da humanidade, julgando-se ainda superiores aos demais. Da mesma forma podemos estabelecer um paralelo com o modo pelo qual Hindley (irmão de Catherine) tratava Heathcliff, julgando-se superior pela sua origem inglesa e sua pele branca.

Nas palavras de Catherine (BRONTË, 2007, p. 23):

Pobre Heathcliff! Hindley diz que ele é um vagabundo, proibiu-o de sentar-se á mesa conosco novamente; proibiu-nos também de brincar juntos e ameaça expulsá-lo de casa se não lhe obedecermos.

Todo esse contraste social nos remete inclusive aos protagonistas. Diante da rígida conduta da sociedade com sua base celular, a família, sendo o retrato da sociedade maior, ambos percebem a impossibilidade da concretização amor diante das condições sociais.

A impossibilidade de expressar os sentimentos

O trágico vivido pelos protagonistas da obra (Catherine e Heathcliff) está entre as características humanas mais recorrentes; daí ele ser estudado, há muito, inclusive por autores mais antigos, como Aristóteles⁴; isso é mais um indício da relevância de nosso enfoque neste artigo, ou seja, as incoerências gerais ocorridas na Inglaterra da época e retomadas na obra de Brontë, como o pro-

fundo antagonismo social que se fez presente pela origem dos dois protagonistas; de um lado, uma inglesa da Ilha Britânica: "Fazianos esgotar a paciência mais de cinquenta vezes por dia [...] Era um diabinho. Mas tinha os olhos mais bonitos e, o sorriso mais doce e os pés mais ágeis de toda a paróquia [...]" (BRONTË, 2007, p. 40).

Por outro lado, um homem oriundo, talvez, da colônia, "Ele tem a aparência de um cigano moreno, e as vestes e os modos de um cavalheiro [...]" (BRONTË, 2007, p. 7); pertencia a uma raça considerada inferior pelos europeus. Essas condições se tornam empecilhos para a explicitação do sentimento despertado entre ambos.

O tratamento de benevolência do patriarca da família para com Heathcliff contrastava com o tratamento de ódio e discriminação demonstrado pela matriarca, pelo criado Joseph e principalmente por Hindley; este aproveitou-se da morte do pai para se tornar um tirano, privando Heathcliff do acesso aos estudos, à educação religiosa e à convivência com Catherine; cremos que esse conjunto revela o medo de perder seu espaço, prestígio e herança. Com a crescente afeição que seu pai nutria pelo garoto 'estrangeiro', Heathcliff representava para Hindley uma ameaça à manutenção de sua supremacia; esta última se refere ao ser inglês e branco, representando o próprio antagonista, Hindley. Suas atitudes contribuíram para o rompimento da redoma de afeto que mantinha os dois protagonistas em comunhão e identificação.

Lembremo-nos que o conflito central da obra se iniciou quando Catherine passou dois meses se recuperando de uma torção no pé, na luxuosa propriedade de seus vizinhos, os Lintons, depois de ser atacada por seus cachorros. Essa vivência com os rigores sociais impostos a uma jovem, mediante a cultura dominante, branca e aristocrata dos Lintons, causou uma profunda trans-

⁴ O drama ou a tragédia é uma das formas de literatura oralizada na Grécia Antiga, analisada por Aristóteles em sua obra intitulada *Poética*, como o modo narrativo ou épico, dramático e lírico.

formação em Catherine, fazendo-a enxergar Heathcliff não com os olhos de um humano qualquer como antes, mas com um olhar de uma alva dama inglesa, requintada, ou seja, a partir de então, a união dos protagonistas se tornou inapropriada; o universo do trabalhador e o do burguês não encontram espaço para a expressão de sentimentos acalentadores.

Em busca de um futuro promissor, Catherine casou-se com Edgar Linton, um jovem rico e belo, cometendo seu grande e trágico erro, pois traiu seus próprios sentimentos, o amor sólido, porém, socialmente degradante que sentia por Heathcliff.

Em uma conversa com Nelly Dean, Catherine deixou escapar as verdadeiras razões para se casar com Edgar Linton, o verdadeiro mascaramento que promove o profundo sofrer, gerador do conflito (BRONTË, 2007, p. 75-76):

Os grandes desgostos que tive foram os desgostos de Heathcliff, e eu senti cada um deles desde o inicio: o que me fez viver é ele. Se tudo o mais acabasse e ELE permanecesse, eu continuaria a existir, e se tudo o mais permanecesse e ele fosse aniquilado, o universo me seria um grande estranho. Meu amor por Linton é como a folhagem de um bosque; o tempo o transformará, tenho certeza, da mesma forma que inverno transformará o arvoredo. O meu amor por Heathcliff lembra as rochas eternas: proporciona uma alegria pouco visível, mas é necessário. Nelly, eu SOU Heathcliff.

A decisão de Catherine em casar-se com Edgar Linton, pensando não apenas em seu próprio futuro, mas também no de Heathcliff, pois achava que dessa forma poderia mantê-lo; caso seu irmão resolvesse expulsá-lo de casa, não deixaria de ser um sinal de preconceito contra o seu verdadeiro amado. Sua atitude comprovou não apenas um grande erro como também seu egoísmo em termos de ascensão social, que se tornou mais evidente quando ela revelou que, em se casando com Edgar, seria a mulher mais rica da região.

Devido aos códigos de conduta social presentes naquela época, principalmente quanto à repreensão imposta à mulher, Catherine não ousou opor-se à rígida conduta social e se deixou intimidar pelos possíveis julgamentos das pessoas quanto à sua união com Heathcliff, decretando para ambos as mazelas já vistas na sociedade vitoriana e a conturbação das almas infelizes.

Considerações finais

Mesmo diante de toda a prosperidade que a revolução industrial trouxe para a Inglaterra, o que percebemos é que as consequências negativas causaram grande impacto no país. Houve aumento significativo no índice de mortes e prostituição, fato este que foi dissimulado pelas autoridades ligadas ao reinado de então.

Ademais, o comportamento social evidenciado por meio da própria história e destacado na obra de Brontë demonstrou a soberba inglesa diante do restante do mundo, mantendo até nos dias atuais a fama de ser o povo mais sofisticado, educado e pontual, no que foi influenciado pelo comportamento da rainha Vitória.

A sociedade vivia sob forte pressão comportamental, ou seja, para ser aceito na sociedade, você deveria respeitar os bons costumes; no caso das mulheres, eram criadas a fim de se tornarem apenas esposas sem valor e com atitudes significativas na construção social; os homens, mesmo lhes sendo julgados inapropriados jogos e bebidas, enchiam os prostíbulos e casas de jogos existentes em subúrbios, em busca de diversão. Temos ainda a conduta religiosa impondo valores à sociedade.

A hipocrisia serviu como pano de fundo para a obra de Brontë; podemos ainda estabelecer paralelos dela com sua própria vida.

Emily Brontë era filha de um reverendo irlandês da Igreja Anglicana na província inglesa de Yorkshire e foi profundamente marcada pela austeridade do pai e pelo isolamento da terra natal. Para fugir das restrições do seu mundo, criava reinos imaginários e mundos fantásticos repletos de amores e batalhas.

Sob o pseudônimo masculino de Bell, Emily escreveu seu único romance, *Wuthering Heights*, que, apesar de não muito aceito a princípio pelos críticos, lhe garantiu posteriormente a posição

de uma das maiores escritoras da literatura inglesa. Reconhecido principalmente por ser um dos romances mais representativos da literatura vitoriana, este alavancou questões sobre ambientes opressores, como a casa, o próprio lar, sendo um microcosmo da sociedade vitoriana repleto de valores, convenções e moralismo. O casamento simboliza o aprisionamento da mulher esmaecida de sua expressão na sociedade; na obra, o estado de insanidade das mulheres ocorre por causa das situações vividas, relacionadas com a tensão entre a conduta exigida pela sociedade e os desejos individuais, além do medo do estrangeiro, do estranho, por representar ameaça para a estabilidade das rígidas convenções sociais.

Podemos concluir, portanto que tanto as experiências da autora quanto o meio em que ela vivia no momento em que escreveu a obra influenciaram-na consubstancialmente, além de trazer uma carga significativa de crítica por parte da sociedade que se moldara a todas as condutas impostas, ignorando a contundente discrepância social.

Referências

BLUTEAU, R. *Vocabulário Português et Latino*. Lisboa: José Antônio da Silva, 1713. (volumes 1 e 6).

BRONTË, Emily. *O morro dos ventos uivantes*. Tradução: Carolina Caires Coelho. São Paulo: Landmark, 2007.

LUFT. *Minidicionário*. Colaboradores: Francisco de Assis Barbosa, Manuel da Cunha Pereira; Organização e Supervisão Lya Luft. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Alexander Meireles de. *Literatura Inglesa para Brasileiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2005.

WILLEMS, W.; LUCASSEN, L. The Church of Knowledge: Representation of Gypsies in Dutch Encyclopedias and Their Sources. In: SALO, M. (Ed.). Publications – gypsy lore society north american, Chapter 5: *Gypsy Lore Society:* 100 years of gypsy studies: North American Chapter. Mahwah, New Jersey, 1999.

Sobre autores e autoras

Áderson Oliveira do Carmo é graduado em Letras pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). É professor de inglês efetivo da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa *Interfaces Linguísticas: cultura e ensino*.

E-mail: english_teacher@hotmail.com

Angela Kovachich de Oliveira Reis é Mestre e Doutora em Filologia da Língua Portuguesa pela FFLCH/USP. Professora do curso de graduação em Letras da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Líder do grupo de pesquisa *Interfaces do Léxico da Língua* Portuguesa, certificado pelo CNPq.

E-mail: angelakov1@hotmail.com

Cintia Larissa da Silva Cruz é graduanda em Letras na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

E-mail: cintia-letras@uninove.edu.br

Eduardo Marcelo Lamotta Brandão é graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Atuou como Educador no Núcleo Social Paulistano (de fevereiro de 2011 a dezembro 2013). Estagiou na LUMIAR – Educação Democrática (entre março e julho de 2014). Faz parte do corpo docente da Politeia Escola Democrática desde janeiro de 2015.

E-mail: eduardo@escolapoliteia.com.br

Florsil Alfredo Mendonça é graduado em Letras pela Universidade de São Paulo. Bolsista FFLCH-USP. Pesquisa as relações interculturais entre Brasil e Guiné-Bissau e a língua de herança de crianças guineenses em São Paulo. Vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição, da Universidade de São Paulo. E-mail: titoalfredo96@yahoo.com.br

- **Jéssica Cristina Deitoz Augusto** é graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE).
- Lais Cristina Oliveira é Bacharel em Gerontologia pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP).

E-mail: oliveiralais09@gmail.com

- **Lidia Spaziani** é Professora e Orientadora de Iniciação Científica no curso de Letras da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail: lidiallis@hotmail.com
- Magali Rosa de Sant'Anna é Mestre e Doutora em Linguística pela FFLCH da Universidade de São Paulo (USP), graduada em Língua e Literatura Inglesas (PUC/SP). Pesquisa ensino e metodologia de línguas materna e estrangeira. Líder do grupo de pesquisa *Interfaces Linguísticas: cultura e ensino*.

E-mail: profa.magalirosa@gmail.com

Maria Célia Lima Hernandez é Pós-doutora pela Universidade de Macau (China), Doutora pela Unicamp em Linguística Teórica, Mestre pela USP em Filologia e Língua Portuguesa, Especialista em Gramática (S. Judas Tadeu), graduada pela FEC-ABC (Letras-Inglês) e São Judas Tadeu (Letras-Francês). Mestranda em Neurociências (IAEU – Espanha). Professora da USP. Líder do grupo de pesquisa *Linguagem e Cognição*.

E-mail: mceliah@usp.br

Maria Samira Pereira: Bolsista de Iniciação Científica e graduanda em Pedagogia da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Marina Seabra de Mello é graduada em Letras pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa *Interfaces do Léxico da Língua Portuguesa*.

E-mail: marina.seabra@uol.com.br

Meire Cachioni é Doutora em Educação e Mestre em Gerontologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Mestrado em Gerontologia e do curso de graduação em Gerontologia da EACH-USP.

E-mail: meirec@usp.br

Midien Paula Silva Marcelino é graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Foi orientanda de Iniciação Científica de 2012 a 2014. Atua como educadora cultural no SESC/SP.

E-mail: midilight@hotmail.com

Mônica de Ávila Todaro é Doutora em Educação e Mestre em Gerontologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professora do Mestrado em Gerontologia da EACH (USP). Líder do grupo de pesquisa *Pedagogia do Corpo* (Cnpq).

E-mail: avila-todaro@uol.com.br

Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti é Pedagoga, Doutora em História da Educação pela PUC-SP. Professora do Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais e do Curso de Pedagogia da UNINOVE. Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologia e metodologias. Pesquisa e publica sobre formação de professores e currículo.

E-mail: patcavalcanti1@gmail.com

Rosiley Aparecida Teixeira é Doutora em Educação, História, Política e Sociedade pela PUC-SP. Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professora do Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais e do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Líder do grupo de pesquisa Educação, cultura, sociedade e estudos contemporâneos.

E-mail: rosileyteixeira@uol.com.br

Simone Garbi Santana Molinari é doutoranda em Educação (PUC/SP), Mestre em Educação (PUC/SP) e Professora do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail: simonemolinari@uol.com.br

Thiago Valim Oliveira é Mestrando em Educação e Pedagogo pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Wesley Turci da Silva é Bacharel em Gerontologia pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP).

E-mail: w.turci_usp@hotmail.com

Os capítulos presentes neste livro dão voz e vez a jovens pesquisadores que se debruçaram com afinco na Iniciação Científica. Professores(as) e alunos(as) de duas universidades vislumbram, por meio desta publicação, divulgar trabalhos que em grandes eventos científicos aparecem de modo parcial, geralmente na forma de pôsteres, o que não nos permite conhecê-los por completo, nem lhes dar o lugar que é devido. Os jovens autores foram compelidos não só a levantar, organizar e analisar dados, mas também a compartilhar os resultados de suas pesquisas, ampliando o seu conhecimento. Nesse sentido, não só os estudantes e professores(as) se arriscaram em converter esse processo de construção dos capítulos a partir dos relatórios de pesquisa, mas também em vivenciar uma caminhada cujos obstáculos foram sendo vencidos um a um. Enfim, o resultado dessa publicação por certo encantará a todos pelo rigor e cuidado acadêmico e, sobretudo, servirá de motivação para que outros tantos estudantes sigam produzindo.

As Organizadoras



