

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: SABERES QUE TRANSFORMAM



Ludmila Magalhães Naves
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral
(Organizadoras)



Educação em movimento:
saberes que transformam

Ludmila Magalhães Naves
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral
(Organizadoras)

Educação em movimento: saberes que transformam

Lavras, 2024



©Editora UFLA 2024 by Ludmila Magalhães Naves, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Giovanna Rodrigues Cabral (Organizadoras). Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-112-5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa

Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato

Diretoria de Difusão de Tecnologia: Marco Aurélio Carbone Carneiro

CONSELHO EDITORIAL RESPONSÁVEL PELA APROVAÇÃO DA OBRA

Andreia da Silva Coutinho, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Dalys Toledo Castanheira, Eliza Maria Ferreira, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Maria das Graças Cardoso, Michael Silveira Thebaldi, Patrícia Aparecida Ferreira, Robson André Armindo, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Suely de Fátima Costa, Zuy Maria Magriotis

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Fernanda Gomes e Souza Borges (Coordenadora)

Elisângela Quintela Torquato

Guilherme Hermes de Ataíde

Damiana Joana Geraldo Souza

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Revisão de português: Trindade

Referências: Armazém

Imagem da capa: Arte sobre imagem disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Proje%C3%A7%C3%A3o_azimutal

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA

Educação em movimento: saberes que transformam / organizadoras, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Ludmila Magalhães Naves, Giovanna Rodrigues Cabral. - Lavras : Ed. UFLA, 2024.
129p. : il., 29,7 cm.

Bibliografia

ISBN: 978-85-8127-112-5

<https://doi.org/10.60144/9788581271125>

1. Pesquisas em educação. 2. Formação docente. 3. Práticas educativas. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Naves, Ludmila Magalhães. III. Cabral, Giovanna Rodrigues. IV. Universidade Federal de Lavras. V. Título.

CDD – 370

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,

CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 07 |
| A SUTILEZA DA POÉTICA DE ADÉLIA PRADO AO PERMEAR EM VERSOS A COMPLEXIDADE DA VIDA | 11 |
| Jossuí Basílio Mendonça Maia | |
| COMPREENSÃO E PERCEPÇÃO DA LEITURA E AFETIVIDADE DESDE O OLHAR DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 20 |
| Mayra Alejandra Contreras Madrigal e Ilsa do Carmo Vieira Goulart | |
| LEITURA E LITERATURA: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS CONCEITOS E SUAS POTENCIALIDADES | 32 |
| Lyandra Alves Ferreira e Ludmila Magalhães Neves | |
| PROJETO “LER E RELER”: ROTAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS | 45 |
| Joselma Silva e Ilsa do Carmo Vieira Goulart | |
| EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: DA PEDAGOGIA À PSICANÁLISE | 62 |
| Mariane Avelar Natividade | |
| O USO DOS RESULTADOS DO ENADE PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA | 77 |
| Karolayne Rezende de Carvalho e Taynara Moysés Ferreira | |
| O TRABALHO DOCENTE E A SUA DIMENSÃO SOCIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA | 89 |
| Daniely Maria dos Santos | |
| A LEI Nº 13.415/17: ANALISANDO SEUS OBJETIVOS RUMO A UM NOVO ENSINO MÉDIO | 100 |
| Bruna Beatriz da Rocha | |
| TIRADENTES/MG E O RACISMO AMBIENTAL: NEGAÇÃO DA CIDADANIA | 114 |
| Rebeca Freitas Ivanicska | |

INFORMAÇÕES DAS AUTORAS

ORGANIZADORAS

Ludmila Magalhães Naves

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Évora – Portugal. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE/UFLA, Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil – GEPLI/CEALE-UFMG. E-mail: ludnaves@gmail.com

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Mestre e Doutora em Educação da Universidade de Campinas UNICAMP, professora do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino e do Programa da Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). UFLA. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

Giovanna Rodrigues Cabral

Graduada em Direito (2000) e Pedagogia (2001). Especialista em Direito Educacional (2005) e Gestão da Educação pública municipal (2016). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2010) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

AUTORAS

Bruna Beatriz da Rocha

Possui graduação no curso de Licenciatura em Educação Física, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais-Campus Barbacena e Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Especialista em Didática e Trabalho Docente, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais-Campus São João del-Rei e Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar, pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutoranda em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC- MINAS).

Daniely Maria dos Santos

Mestra em Educação (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do ensino de língua portuguesa e língua estrangeira. Pós-graduada em ensino de língua inglesa. Graduada em Letras (UFSJ). Graduada em Direito (UFLA) e Militar do Exército Brasileiro.

Joselma Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA). Professora da Rede Municipal de Lavras. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Linguagens, Leitura e Escrita – NELLE/UFLA.

Jossuí Basílio Mendonça Maia

Graduada em Letras com especialização em língua portuguesa pelo Centro Universitário de Formiga (Unifor-MG). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa, Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO) da UFLA.

Karolayne Rezende de Carvalho

Pedagoga, graduada pela Universidade Federal de Lavras, pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPPE/UFLA.

Lyandra Alves Ferreira

Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE/UFLA. Atualmente, exerce cargo de Professora da Educação Básica da Rede Pública de Ensino e Assistente de sala da Educação Infantil da Rede Privada de Ensino na cidade de Lavras-MG.

Mariane Avelar Natividade

Psicóloga e pós-graduada em Fundamentos de Psicanálise pelo Centro Universitário de Lavras (Unilavras). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atualmente, atua com a psicanálise em seu consultório particular.

Mayra Alejandra Contreras Madrigal

Mestre em Educação da Universidade Federal de Lavras – Brasil. Psicóloga da Corporación Universitaria Antonio José de Sucre – Colômbia. Professora do ensino superior no programa de Psicologia na Fundacion Universitaria Tecnológico Comfenalco – Cartagena - Colômbia.

Rebeca Freitas Ivanicska

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES). Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós-graduada em Direito Previdenciário/LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós-graduanda em Neuropsicologia Clínica e Institucional pela Uninter.

Taynara Moysés Ferreira

Pedagoga, graduada pela Universidade Federal de Lavras. Pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita - NELLE/UFLA e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPPE/UFLA.

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação em movimento: saberes que transformam” tem por finalidade reunir pesquisas no âmbito da educação, visando propagar investigações e reflexões acerca do cenário contemporâneo que envolve o educar para trans(formações). Apresenta textos resultantes de pesquisas acadêmicas, de estudos e reflexões motivadas pela trajetória de formação universitária, bem como expõe conceitos e resultados investigativos que fundamentam as práticas educativas das mais diversas áreas de atuação, possibilitando ampliar a divulgação e o alcance de pesquisas fortalecendo a formação de outros pesquisadores e docentes.

O compartilhar de pesquisas e estudos traz como centralidade a formação docente, que configura a partir de um movimento contínuo de ação, reflexão e ação, que articula atos e atuações num âmbito de aproximações entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica (Goulart, 2016)¹. Pensar a educação como ação movente, compreende a dinamicidades dos processos educativos, ao articular campos teóricos distintos, modos de percepção sobre o ser e o fazer docente, os quais ficam evidentes no planejamento, nas orientações curriculares, normativas e metodológicas, impostas institucionalmente, num movimento de tensões que acontece na esfera da complexidade e da amplitude das relações humanas, visto que “[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (Freire, 1996, p. 63)².

Quando se apresenta a Educação como uma instância em movimento, compreende-se que as ações pedagógicas podem ser apresentadas por como ações recíprocas quando, na iniciativa de formar o outro, o formador é também envolvido e constituído por essa ação: “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência nem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23)³.

Em articulação com a perspectiva de formação docente como um processo dialógico, destaca-se que essa relação acontece pelo ato de troca de saberes, pela reciprocidade, pois ao ensinar algo a alguém, automaticamente se aprende pela simples ação cometida e, ao aprender, ensina-se algo, a partir da reflexão da atividade realizada.

¹ GOULART, I. C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: O processo de formação em atos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016.

² FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

³ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Ocorre um processo de reversão, na medida em que a atitude de ensinar é caracterizada pela reversibilidade (Goulart, 2010)⁴.

Assim, nessa obra reunimos textos que discutem diferentes vertentes da educação, que apontam discussões relevantes para um diálogo mais amplo sobre a formação docente. O texto “A sutileza da poética de Adélia Prado ao permear em versos a complexidade da vida”, de autoria de Jossuí Basílio Mendonça Maia, discute a poética de Adélia Prado e como ela aborda a complexidade da vida por meio de uma perspectiva sensível e estética. Pela vertente poética, a autora nos convida a perceber o simbolismo e o transcendente na vida cotidiana, destacando-se como uma forma de resistência ao mundo contemporâneo, muitas vezes carente de sensibilidade. Adélia incorpora elementos populares e memórias pessoais em sua poesia, oferecendo uma densa reflexão sobre a existência humana. Sua poesia busca revelar a realidade e resgatar os seres humanos da irrealidade, cumprindo, assim, o propósito mais profundo da poesia: oferecer uma visão da condição humana e promover a liberdade essencial por meio da constante transcendência do ser humano.

No texto “Compreensão e percepção da leitura e afetividade desde o olhar de professoras da educação infantil” de Mayra Alejandra Contreras Madrigal e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, as autoras trazem uma reflexão a partir de uma pesquisa sobre como a leitura literária e a contação de histórias potencializam as relações entre professor-aluno, partindo do princípio de que o professor direciona ações leitoras de forma planejada, tornando o saber docente uma ferramenta desencadeadora de mudanças que permitem a transformação da aula em um espaço envolvente e propício à aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi analisar o discurso de professoras da educação infantil a respeito das percepções conceituais sobre afetividade intermediadas por atividades de leitura literária e de contação de histórias envolvendo a relação professor e aluno. Os resultados das entrevistas grupais foram analisados sob a fundamentação da análise textual discursiva. Os resultados permitiram identificar uma percepção de afetividade demarcada por três aspectos mediadores: compreensão da relação afetiva entre professor e aluno; compreensão de afeto; afetividade e a mediação por meio da leitura literária e da contação de histórias.

As autoras Lyandra Alves Ferreira e Ludmila Magalhães Naves, escrevem sobre “Leitura e literatura: uma reflexão acerca dos conceitos e suas potencialidades”, partindo do pressuposto de que ler é um ato que se volta para o desenvolvimento e aprimoramento do senso crítico de um sujeito. O presente estudo tem como finalidade a descrição da potencialidade da leitura e da literatura, levando em consideração o desenvolvimento e a formação do ser. Para a investigação proposta foi realizada uma revisão bibliográfica

⁴GOULART, I. C. V. Entre o ensinar e o aprender: Reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 8, p. 23-35, jul./dez. 2010.

inicial de artigos que continham reflexões que abarcavam a temática. Este capítulo abordará as habilidades envolvidas capazes de contribuir inteiramente no processo de formação do sujeito leitor, abrindo portas para um mundo de descobertas e provocando reflexões relativas à vida e aos mais diversos sentimentos, auxiliando fortemente na (trans)formação do indivíduo no âmbito pessoal e intelectual. Para embasar a reflexão teórica, fundamentamos nos estudos de Cândido, Freire, Cosson, entre outros autores que contemplam as temáticas da leitura e da literatura.

No texto “Experiência e educação: da pedagogia à psicanálise”, de Mariane Avelar Natividade, tem-se um olhar para psicanálise e educação. Partindo do conceito de experiência definido pelo pedagogo Jorge Larrosa Bondía e relacionando-o às teorias de Sigmund Freud, Sándor Ferenczi, Melanie Klein e Donald Winnicott. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura ressaltando e relacionando alguns aspectos centrais das teorias desses autores. Desse modo, foi possível compreender e enfatizar a importância de uma educação preocupada com as singularidades e que busque respeitar o tempo de quem está submetido a ela. Para que assim, se construa um ambiente de confiabilidade em que seja possível a criatividade e que possa nascer o saber da experiência. Isto é, para que a escola seja não só um lugar onde a vida seja preservada, mas também incentivada.

Em “O uso dos resultados do ENADE pelas instituições de ensino superior: uma pesquisa bibliográfica”, as autoras Karolayne Rezende de Carvalho e Taynara Moysés Ferreira, discutem sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), enquanto avaliação de cunho externo, de aplicação trienal e que utiliza o processo de amostragem, incluindo discentes do primeiro e do último ano de curso, essa pesquisa configura como um instrumento responsável por estabelecer meios de caráter avaliativo das instituições de ensino, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Assim, as autoras discorrerem sobre o Enade e sobre a sua utilização, com o objetivo de analisar como seus resultados vêm sendo utilizados, ou não, pelas instituições de ensino superior para melhoria nas práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da educação. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de artigos científicos na base de dados da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), por meio dos seguintes descritores: Enade, ensino superior e avaliação, visando compreender seus resultados e aferir considerações sobre esse exame de larga escala, com o intuito de ressaltar suas interferências positivas ou negativas no ensino. Os resultados mostram que a concepção que se tinha inicialmente do Enade foi burocratizada ao passo que este vem sendo utilizado com a finalidade de formação de *rankings*, se contrapondo a sua idealização original.

A autora Daniely Maria dos Santos no texto “O trabalho docente e a sua dimensão social no ensino de língua inglesa”, aponta que tarefas despendidas por um professor

ultrapassam os limites da sala de aula e, conseqüentemente, da própria escola. Diante disso, o texto trouxe uma análise a respeito da dimensão social que envolveu o trabalho docente, bem como a relação entre o ensino de língua inglesa e a sociedade. Para tanto, as reflexões foram baseadas na dissertação intitulada “Mídias sociais e a troca de experiências sobre o papel social que envolve o trabalho docente”, defendida na UFLA, em 2020. O estudo inseriu-se no campo das pesquisas de abordagem qualitativa e, a partir disso, foi perceptível que o professor, além de ator na promoção de transformações sociais, é um dos alicerces para a formação de cidadãos autênticos.

No texto a “Lei nº 13.415/17: analisando seus objetivos rumo a um novo Ensino Médio”, de Bruna Beatriz da Rocha, a autora traz um debate sobre as mudanças propostas na reforma do Ensino Médio, com a finalidade de compartilhar uma interpretação sobre a Lei nº 13.415, o direcionada ao novo Ensino Médio, ponderando questões que impactam a formação humana em meio às políticas educacionais e as propostas pedagógicas existentes. A reflexão parte de uma investigação teórica, de abordagem qualitativa, com análise textual-discursiva para delinear metodologicamente a área de Educação em âmbito nacional.

No texto “Tiradentes/MG e o racismo ambiental: negação da cidadania”, de Rebeca Freitas Ivanicska, a autora pondera que o direito fundamental é o bem mais precioso do nosso ordenamento jurídico, nele se caracterizam as funções dos poderes do Estado e sua organização, assegurando os direitos e deveres essenciais de cada indivíduo. Os primeiros fundamentos instituídos pelo Estado Brasileiro têm três etapas: elaborar, interpretar e integrar todos os demais dispositivos. Entre eles, estão a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Todavia, será que isso acontece no nosso cotidiano? A dignidade humana e a cidadania são respeitadas e resguardadas? Vale ressaltar que a dignidade humana é a consideração pelos sentimentos e respeito que a pessoa merece, independentemente de qualquer condição, e isso apenas acontece se estiver aliada aos direitos fundamentais: soberania e acesso aos produtos sociais do trabalho. É inegável que a discussão é complexa, pois é construída por meio de espaços sociais que historicamente cerceiam as minorias e produzem locais de expropriação e exclusão, por isso, iremos focar na cidade de Tiradentes em Minas Gerais e o racismo ambiental.

Espera-se que a leitura dos textos possa ampliar horizontes e contribuir com as discussões a respeito da formação docente, em ação movente, reflexiva, dialógica e provocativa que cada capítulo pode trazer ao leitor. Boa leitura!!

A SUTILEZA DA POÉTICA DE ADÉLIA PRADO AO PERMEAR EM VERSOS A COMPLEXIDADE DA VIDA

Jossuí Basílio Mendonça Maia

INTRODUÇÃO

*Como um tumor maduro a poesia
pulsa dolorosa, anunciando a paixão.
(Adélia Prado)*

A percepção sobre a vida ao observar o banal, o corriqueiro nos leva a compreender a poética de Adélia como um texto de resistência perante o mundo contemporâneo esvaziado de sensibilidade e de percepção estética. Adélia nos convida a interpretar por meio de coisas banais do dia a dia a dimensão do simbólico, do transcendente.

A forma mais evidente de resistência é a poesia de crítica social, de ataque, de sátira. Mas não é a única. Às vezes o poeta entra muito dentro de si mesmo e sua forte carga subjetiva involuntariamente se opõe àquilo que é a prosa do mundo, a prosa ideológica.

Não que ele faça uma proposta formal de ataque à sociedade, mas a sua linguagem é tão estranha e tão diferenciada em relação àquilo que é a linguagem ideologizada, ou a do senso comum, que ela se transforma em resistência⁵.

A matéria poética de Adélia se aproxima do leitor comum ao usar uma linguagem prosaica, revelando um tom confessional, íntimo, às vezes, nostálgico e ao mesmo tempo distancia o leitor pela complexidade de significações que apresenta por meio de sua linguagem labiríntica, fragmentada em seus poemas. A voz coloquial, a apropriação de elementos populares e a recordação de experiências de vida constituem o fazer poético de Adélia numa densa significação sobre a existência humana. A poeta apresenta lastros de memórias que confirmam os vestígios autobiográficos presentes em sua poesia.

Apegamo-nos a lastros de memória como possibilidade de equilíbrio para dar respostas a maneira como nos constituímos como seres únicos neste momento de introspecção. Às vezes, nos remetemos ao tempo de nossas avós, talvez para compreender como elas, tranquilamente, desempenhavam seus papéis de esposa, mãe e dona de casa. Essa densa subjetivação transcende o contexto histórico quando passamos a refletir sobre a nossa existência, na ânsia de compreender nosso próprio ser.

O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DO SER NO MUNDO

Partindo do pressuposto de que a existência do eu-individual só é permitida mediante contato com o outro, buscamos em Bakhtin (1997) reflexões para compreender a concepção relacional denominada alteridade, ou conforme Octavio Paz, “outridade” (o outro).

Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. Esse processo relacional é algo que consolida socialmente por meio das interações, das palavras, dos signos. Em *Estética da Criação Verbal*, o autor afirma que “é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições” (Bakhtin, 1997, p.316), o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A alteridade é fundamento da identidade “Eu apenas existo a partir do Outro” (Miotello et. al., 2009)⁶.

⁵ USPFLLCH. **Entrevista:** Alfredo Bosi. Debate sobre universidade: Democracia, segurança e violência. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sUeuGgzdRZM>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

⁶ In **Palavras e contrapalavras:** Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

Também encontramos em Paz (2012) amparo para compreender que é na relação com o outro que passamos a compreender a nós mesmos – podemos sair de nós mesmos e ir ao nosso encontro. Nessa perspectiva, compartilhamos o que Paz aponta sobre a permanente “outridade” em que consiste ser homem.

A inspiração é uma manifestação da “outridade” constitutiva do homem. Não está dentro, no nosso interior, nem atrás, como algo que surge de repente do limo do passado, mas está, por assim dizer, adiante: é algo (ou melhor: alguém) que nos chama a ser nós mesmos. E esse alguém é o nosso próprio ser. E na verdade a inspiração não está em lugar nenhum, simplesmente não está, nem é algo: é uma aspiração, um ir, um movimento para a frente em direção ao que nós mesmos somos (Paz, 2012, p.186)

Dessa forma, para o autor, a criação poética é exercício da nossa liberdade, da nossa decisão de ser. Essa liberdade é o ato pelo qual chegamos além de nós mesmos, para sermos mais plenamente. Liberdade e transcendência são expressões e movimentos da temporalidade. A inspiração, a “outra voz”, a “outridade” são, em sua essência, a temporalidade manando, manifestando-se sem pausa. Inspiração, “outridade”, liberdade e temporalidade são transcendência.

Continuando nossa reflexão embasada em Paz (2012), o poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição. Para ele, o poema é apenas essa possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Sem a participação do leitor ou ouvinte, traço comum a todos os poemas, nunca seriam poesia.

Toda vez que o leitor revive de verdade o poema, atinge um estado que ele chama poético e tal experiência pode adquirir esta ou aquela forma, mas é sempre um ir além de si, um romper os muros temporais para ser outro. Portanto, o contato com a obra de Adélia abre caminho para ressignificar nossa própria experiência hoje.

ENTONAÇÃO UNIVERSAL DE ADÉLIA

Retomando à estrutura social, familiar e cultural da poeta Adélia Prado, percebemos que ela é um ser multifacetado que dá voz aos papéis vividos com uma entonação universal por meio de uma linguagem de fácil leitura, seja por sua oralidade ou pela descrição de elementos comum à experiência de mulher.

Desse modo, sua forma sutil de transpor em seus versos a complexidade da vida, proporciona ao leitor a possibilidade de significação contida neles. Voltando ao tom melancólico, percebemos que Adélia apresenta a dor sem fazer dela o assunto principal.

O eu lírico não tem pretensão de comover seu interlocutor pelo recurso da comoção; ele tem a necessidade de dividir suas vivências, o que de certa forma confere confiabilidade entre ambos. Acreditamos que essa habilidade é o que demonstra a maestria da poeta.

Destacando as ideias de Massi (2017), Adélia é uma poeta de linguagem escrita, mas uma escrita ditada pelos ritmos da voz, longamente cultivada na liturgia, na conversa da cidade do interior, na memória familiar, nas canções populares e na declamação dos poemas. No poema *Atávica*, há dois estereótipos de mulher de que nos fala Massi (2017): a camponesa e a urbana. A mulher simples, no poema, tem existência singela, seja pelo espaço bucólico ou pela lembrança dos cuidados maternos. Se ficasse na roça, seu ofício seria de puxar rezas, carpir e cantar tristezas, o que lá é maravilhoso. A mulher urbana apresenta existência absolutamente oposta à da mulher roceira, veio para a cidade seguir a sina de poeta.

Minha mãe me dava o peito e eu
escutava, o ouvido colado à fonte
dos seus suspiros:

‘Ô meu Deus, meu Jesus, misericórdia’.

Comia leite e culpa de estar alegre quando fico.

**Se ficasse na roça ia ser carpideira, puxadeira de
terço, cantadeira, o que na vida é beleza sem
esfuziamentos, as tristezas maravilhosas.**

Mas eu vim pra cidade fazer versos tão tristes

que dão gosto, meu Jesus
misericórdia. Por prazer da
tristeza eu vivo alegre.

(Prado, 2017, p.39, grifo nosso)

O ouvido de Adélia foi treinado para captar a riqueza popular e coletiva da nossa cultura, indo muito além das formalidades acadêmicas e dos cânones das hierarquias literárias. Seus olhos foram treinados para ver poesia em tudo, seja no quintal, no bule, nas buganvílias, no mato e nas formigas. É uma poeta com uma aguçada percepção das miudezas da vida, é dotada de sensibilidade, assim, seu fazer poético é carregado de intensa sinestesia⁷.

⁷ Figura de linguagem que está associada com a mistura de sensações relacionadas aos sentidos: tato, audição, olfato, paladar e visão. (Explicação nossa).

Sua produção se apropria da simplicidade do cotidiano e retrata o que é comum à experiência individual por meio de uma linguagem de fácil decodificação. Desse modo, aproxima-se do leitor despretensiosamente, para, então, revelar a complexidade de seus textos, transportando-o às várias possibilidades de significação.

O fazer poético de Adélia tem sua inspiração no dia a dia por meio de um olhar sensível das coisas, dando-lhe sentido à sua existência. A poeta transforma as coisas do mundo em poesia, magnetiza o mundo. Por ela e para ela, todos os seres e objetos que a rodeiam se impregnam de sentido. Assim, Paz (2012) nos remete a ideia do que é poesia.

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos escolhidos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; retorno à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Prece ao vazio, diálogo com a ausência: o tédio, a angústia e o desespero a alimentam. [...] o poema é um caracol onde ressoa a música, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. [...] o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! (Paz, 2012, p. 21).

Para a própria Adélia, a poesia é um caminho pelo qual dá um sentido à vida, em que é capaz não só de encontrar sua própria vontade de vida, mas a vontade de vida nas coisas, nas pessoas e nos fatos do dia a dia. “Todo mundo só tem o cotidiano e não tem outra coisa”. Com essas palavras, a própria poeta associa sua poesia com suas experiências; para ela, a poesia é o que há de real, uma forma de “traduzir” o inexplicável das coisas. Como ela própria afirma, o que temos é a nossa vidinha, o nosso cotidiano.

O ser convive conosco velado por seus acidentes, seu aspecto sensível, seu “formato”. A poesia nos permite contemplá-lo na sua essência, na sua forma, que é sua realidade mesma e, portanto, sua beleza. Esta experiência poética – sempre mediada pelo sensível – é comum a todo ser humano, poeta (artista) ou não. O milagre é que os chamados artistas criam, através da obra, uma via de registro e acesso à experiência original que permite de novo a todos, e em primeiro lugar a ele mesmo, ver e rever, de modo maravilhoso, o que no dia a dia subjaz à poeira do cotidiano (Prado, 1987).

É possível perceber nos poemas de Adélia uma linguagem repleta de consciência literária por meio de um discurso autobiográfico que narra suas angústias, sua rotina, sua sensibilidade, suas percepções e suas memórias, que tornam público sua identidade. A

poesia de Prado é uma escrita do interior: da casa, do corpo e da alma. Daí surge toda a sua lírica, seja do interior físico (casa ou cidade), ou do interior íntimo, exposto pelos desejos do corpo ou da alma ao resgatar memórias e sentimentos.

A poesia de Adélia redescobre a vida do interior mineiro como algo universal, olha o mundo grande a partir de seu pequeno mundo. Candido (2000) defende a ideia de que as características individuais de uma obra adquirem significado social, na medida em que as pessoas correspondem as necessidades coletivas; e estas, agindo, permitem que os indivíduos possam exprimir-se e, assim, a autora dá significações às necessidades da mulher por meio de suas aspirações.

As relações entre o artista e o grupo se pautam por esta circunstância e podem ser esquematizadas do seguinte modo: em primeiro lugar, há necessidade de um agente individual que tome a si a tarefa de criar ou apresentar a obra; em segundo lugar, ele é ou não reconhecido como criador ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligado a esta circunstância; em terceiro lugar, ele utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como veículo das suas aspirações individuais mais profundas. Podemos observar no poema *Bucólica Nostálgica* a profunda aspiração de Adélia Prado na observação de um final de tarde da vida interiorana.

Ao entardecer no mato, a casa entre bananeiras,
pés de manjeriço e cravo-santo, aparece
dourada. Dentro dela, agachados,

na porta da rua, sentados no fogão, ou aí mesmo,
rápidos como se fossem ao Êxodo, comem
feijão com arroz, taioba, ora-pro-nobis,
muitas vezes abóbora.

Depois, café na canequinha e pito. O que
um homem precisa pra falar,

entre enxada e sono: Louvado seja Deus!
(Prado, 2017, p. 37)

Adélia possui um forte cunho religioso, mas escapa deste rótulo em momento que articula temas bíblicos ao meio do cotidiano. De acordo com Massi (2017), o peso da formação religiosa é relativizado pela matéria cotidiana. É por meio da liturgia que descobre a beleza da poesia, mas a poeta revela que:

A poesia religiosa não é religiosa por causa do tema religioso. Não é o assunto religioso que a torna religiosa, não. Eu disse que a experiência poética é de natureza religiosa. A experiência, como tal. E aí você pode falar de mar, de sol, de terra que você está falando de religião (Prado, 2008)

Na poética de Adélia, sua experiência no cotidiano proporciona um momento de dar graças. Para ela, a experiência é poética e religiosa, pois nos liga a um centro de significação e sentido. A poeta nos convida a refletir sobre essa experiência de salvação. Ela compreende que a salvação oferecida por Jesus pode acontecer pelo poético, ela vê na poesia uma via para a compreensão da salvação. Nesse sentido, a experiência da beleza da (poesia) é salvadora. Paz (2012) também chama a poesia de conhecimento e salvação, operação capaz de mudar o mundo.

Poesia, para Adélia, é também instante e tempo litúrgicos. A poesia guarda esse mistério e essa reverência, a arte torna-se uma mediação para o encontro com a divindade - poesia é oração. A verdadeira poesia é sempre religiosa, ainda que não remeta à teologia, moderna ou não.

Mística e poesia são fenômenos que procedem da mesma nascente. Não vêm da lógica da razão e se expressam em discursos intercambiáveis: um texto místico tem a atmosfera poética, o texto poético respira mística independentemente da confissão religiosa do poeta ou mesmo de seu ateísmo. Usa paradoxos, metáforas, fala de sentimentos, de experiências e não de pensamentos. São fenômenos vivos [...] mas, com sinceridade: se teólogos e padres lessem mais ficariam mais libertos e as pregações poderiam ficar mais interessantes. Desse pecado, do desconhecimento da literatura, padecem as escolas, as universidades, com enorme prejuízo no seu trabalho formador (Teoliteraria, 2011)⁸.

Desse modo, é possível compreender que a poética de Adélia Prado é universal, pois tem a capacidade e a sensibilidade de captar o sagrado do mundo nas coisas mais simples e corriqueiras. É um ser a observar e sentir o mundo por meio de seu olhar microscópico, são esses flagrantes de lucidez denominado poético que a possibilita de resgatar o belo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Adélia, beleza é necessidade humana, não é um tema, mas a forma. Há pessoas que não suportam a beleza porque ela revela o real, a pulsação das coisas.

⁸TEOLITERARIA, R. Poesia e Mística: Um dedinho de prosa com Adélia Prado. **Revista de Literaturas e Teologias**, v. 1, n. 1, p.213-217, 2011.

A arte consola, conforta, é pão espiritual. Há uma fome em nós que nenhuma prosperidade material, que nenhum sucesso material pode saciar, você continua faminto, faminto de transcendência, algo que me diga “você é mais que seu corpo, você é mais do que suas necessidades básicas, você é mais do que essa coisa quantitativa, você é aquilo que está presente no seu desejo, no seu sentimento e na sua alma.” A gente vê pessoas, por exemplo, que não são capazes – por uma série de motivos – ou que nem pensam nisso, em articular esse desejo, só falam assim: “ah, mas que coisa boa que tem isso”. Tem algo mais nos acenando – nos acenando de onde? Não é a religião que inventou, não é a filosofia que inventou, está acenando de dentro do nosso próprio ser. É um desejo profundo que nós experimentamos na nossa orfandade original, e nós já nascemos órfãos de ter sentido na vida, de ter significado e de ter perenidade. Não pode acabar. Esse é o desejo que nós temos. E isso tudo significa- a pessoa que tem essa experiência, que tem esse desejo – nós dizemos que é uma pessoa que tem vida interior, vida simbólica (Almeida, 2012)⁹.

Assim, sua poética tem uma linguagem nova em que as coisas deixam de ser meramente coisas e a qual nos possibilita uma nova maneira de ser e de ver o mundo, resgatando-nos do imediatismo da realidade que nos tem fragmentado.

Queremos ser felizes e temos medo, temos compaixão, temos ódio, temos ira, temos bondade, todas as boas e más paixões que nos habitam. É esse material que faz a obra de arte. Ela não é um pensamento filosófico. Ela expressa aquilo que nós sentimos, aquilo que é humano e só por isso ela me alimenta porque ela dá significação e sentido na minha vida. Isso é muito interessante porque nós todos padecemos de uma angústia imensa; uma das primeiras angústias humanas, que é a angústia do tempo, da finitude, nós começamos e acabamos, somos finitos, nós passamos. A obra de arte não sofre esse desgaste, ela está fora do tempo. Uma emoção muito profunda que você teve, uma paisagem muito bela que você viu, qualquer coisa que te comoveu, comoveu e passou. Mas, quando aquilo é apreendido num quadro ou numa poesia, qualquer forma de arte, essa obra segura o tempo pra mim. Ela não apenas segura o tempo, mas ela tem uma qualidade que nós perseguimos sempre, que é a unidade do nosso ser, a unidade da nossa experiência, porque nós vivemos de maneira fragmentada (Almeida, 2012)¹⁰.

Nesse sentido, compreende-se o papel desempenhado pela poesia: revelar a realidade e salvar o ser humano da irrealidade, sendo este o mais profundo propósito da poesia.

⁹ ALMEIDA, M. **Adélia Prado - Aula Magna**: o poder humanizador da poesia. Nossa brasilidade. 2012. Disponível em: <http://nossabrasilidade.com.br/adelia-prado-aula-magna-o-poder-humanizador-da-poesia> . Acesso em: 01 jun. 2019.

¹⁰ Ver nota de rodapé de número 5

Para Paz (2012), a experiência poética não é outra coisa senão revelação da condição humana, isto é, do permanente transcender-se em que consiste justamente a sua liberdade essencial. Se a liberdade é movimento do ser, transcender-se contínuo do homem, esse movimento sempre deverá estar referido a algo. E é assim: é um apontar para um valor ou uma experiência determinada. A poesia não escapa a essa lei, como manifestação da temporalidade que é.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Adélia Prado - Aula Magna**: o poder humanizador da poesia. Nossa Brasilidade. 2012. Disponível em: <https://nossabrasilidade.com.br/adelia-prado-aula-magna-o-poder-humanizador-da-poesia/> Acesso em: 01 jun. 2019

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, A. *et al.* **Literatura e sociedade**. Editora Tag Heuer, 2000. 184p.

MASSI, A. **Adélia Prado**: Poesia reunida. Edição de Luxo. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2017. 544p.

MIOTELLO, V. *et al.* (Org.). **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. 1ª ed. São Carlos/SP: Pedro João Editores, 2009. v. 500, 112p.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 352p.

PRADO, A. Adélia faz conferência em São Paulo. [Entrevista concedida a] Francisco Costa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 setembro de 1987.

PRADO, A. **Poesia reunida**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. 544p.

TEOLITERARIA, R. Poesia e Mística: Um dedinho de prosa com Adélia Prado. *Revista de Literaturas e Teologias*, v. 1, n. 1, p.213-217, 2011.

USPFFLCH. Entrevista: Alfredo Bosi. Debate sobre universidade: Democracia, segurança e violência. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sUeuGgzdRZM>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

COMPREENSÃO E PERCEPÇÃO DA LEITURA E AFETIVIDADE DESDE O OLHAR DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mayra Alejandra Contreras Madrigal
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

INTRODUÇÃO

A leitura está presente em todos os campos, no qual a criança encontra-se inserida, tanto na vida social quanto na vida “pessoal”. Sendo a família considerada como a primeira instituição encarregada de incentivá-la no seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Em segundo lugar está a escola, onde a criança se relaciona com outras crianças e experimenta um mundo diferente do acostumado por ela, levando assim a encontrar-se com dificuldades de socialização por falta de orientação adequada. Segundo Moura (2008, p.1), com os livros não é diferente, é sempre necessário que haja um incentivo por parte de todas as pessoas envolvidas (professores, psicólogos e pedagogos) no seu convívio, essa estimulação pode ser introduzida no cotidiano das crianças por meio de atividades pedagógicas como: jogos, recreação, entre outras, o fundamental é sempre estar inovando com atividades criativas para que não caia numa rotina mecanizada, e sempre trabalhando com a interação entre as crianças para que seu desenvolvimento com a leitura seja eficaz e positivo.

Moura (2008, p.1) ressalta que um dos objetivos das instituições escolares, de modo geral, refere-se a “[...] proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento e a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmo e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade, automotivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo, o que passa pela formação de leitores competentes”.

Nos últimos anos, pesquisadores de diversas áreas têm mostrado interesse pelo estudo das narrativas e, em especial, por sua estrutura, muitos desses estudos registram a importância do desenvolvimento das narrativas no processo de desenvolvimento do discurso oral e da escrita de crianças (Mousinho, 2003; Gomes, 2005).

Estudos realizados com crianças de quatro a oito anos mostraram que a habilidade de narrar é adquirida gradativamente (Price; Roberts; Jackson, 2006; Smith, 2007), não sendo uma tarefa muito simples de ser realizada, visto que implica considerar o outro como interlocutor e considerar-se como narrador. Alguns dos estudos destacam resultados em que se verificou que, com o aumento da idade e da escolaridade, a narrativa de histórias tornava-se mais complexa e elaborada (Motta, 2006). O discurso narrativo segundo Gomes (2005) representa, na experiência linguística oral da criança, uma passagem obrigatória do diálogo para o monólogo e depois para a construção de um texto cuja significação pode representar a culminação de um processo em que a criança atinge uma maior autonomia discursiva.

Por outro lado, o papel do professor tem tornado muito mais complexo e exigente, devido ao que já deixou de ser considerado o repassador de informação ou conhecimento para ser reconhecido como um mediador do processo de aprendizagem, ajudando-o na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. Entretanto, tudo indica que a grande maioria dos professores carece da formação afetiva. Para Amorim e Castanho (2008), Arroyo (2000), Favre e Favre (1999) e Moll (1999), uma formação que vise os aspectos humanos, relacionais e estéticos é indispensável ao exercício do magistério. Diversos autores (Del Prette; Del Prette, 2001; Moreno *et al.*, 1999) consideram necessário formar o educando numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, quer dizer, a partir do encontro humano, do contato direto.

O presente texto teve por objetivo analisar as narrativas de crianças, de 4 a 5 anos, sobre as experiências de leitura e o processo de afetividade que envolve a tríade criança-livro-adulto, com o propósito de compreender as relações entre as narrativas orais e a mediação leitora.

A aprendizagem é um conceito discutido por profissionais da educação e que também tem despertado interesse de outras áreas por estar ligadas às noções do desenvolvimento que ultrapassam o espaço escolar. Segundo Gomes (2010) a aprendizagem está centrada na relação do sujeito com o alvo de conhecimento, com o intuito de aprender. A leitura envolve dois processos fundamentais: o reconhecimento de palavras e a compreensão do que é lido, sendo o reconhecimento obtido a partir da rota fonológica e léxica.

DESENVOLVIMENTO

Os primeiros anos de vida de uma criança considera-se um período de muito aprendizado, que podem ajustar as bases do aprender dos estudantes, o qual nos faz remeter-nos as relações estabelecidas entre o adulto e a criança na esfera educacional. Desta forma, o texto nos apresenta uma reflexão desde o olhar do docente em relação à compreensão da afetividade desde a ótica de propostas pedagógicas que favorecem a leitura literária.

Diante disso, o presente texto faz referência ao trabalho de pesquisa desenvolvido numa escola da educação infantil, localizada na cidade de Lavras. Nessa pesquisa foram feitas indagações relacionadas com a percepção que tem as professoras da educação infantil sobre a afetividade por meio das entrevistas semiestruturadas. Além disso, considerou-se a compreensão da relação existente entre as atividades de leitura literária e contação de histórias e a afetividade.

Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa foi analisar o discurso de professoras da educação infantil em relação as percepções conceituais sobre afetividade intermediadas por atividades de leitura literária e de contação de histórias que abrange a relação professor e o aluno.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, focalizada em uma pesquisa de campo, teve como procedimento principal a análise textual discursiva, foram feitas entrevistas coletivas em uma escola da educação infantil na cidade de Lavras, a entrevista foi agendada com previa autorização das professoras participantes. Realizaram-se gravações em áudio e posteriormente foram transcritas na íntegra. A identidade das participantes e o nome da escola foram suprimidos com o objetivo de preservar a identidade, o nome das professoras foram substituídos por P seguidos de números (P1, P2, P3 e P4).

Foram realizadas 8 perguntas as quais constituíram-se o instrumento de coletas de dados, organizadas previamente e disponibilizadas com antecedência às professoras. Na realização da entrevista coletiva, as questões foram lidas e cada professora fazia seu

comentário quando considerasse mais apropriado. Criou-se um momento de conversa temática e de exposição dos conhecimentos e experiências sobre o tema da afetividade, em que cada professora procurou apresentar ou descrever uma vivência sobre o assunto.

Os procedimentos metodológicos de análise constituíram-se das seguintes etapas: a) formalização da ação investigativa junto ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos; b) formalização e apresentação da pesquisa à instituição escolar e às professoras; c) organização de um cronograma de visitas à escola e às reuniões pedagógicas com a coordenadora da escola e apresentação dos objetivos da pesquisa; d) agendamento e desenvolvimento da entrevista coletiva; e) envio prévio das questões às professoras; f) transcrição das falas cedidas pela entrevista e g) análise dos dados coletados nas entrevistas.

A análise das falas das professoras obtidas pela entrevista coletiva pautou-se nos critérios da Análise Textual Discursiva, compreendida como uma técnica de análise de dados qualitativos, com similaridade à Análise de Conteúdo e à Análise de Discurso que, conforme descrevem são consideradas métodos convencionais de análise em pesquisas qualitativas.

O método de Análise Textual Discursiva consiste em processo que se inicia pela unitarização, que consiste na leitura e releitura cuidadosa das informações das falas dos entrevistados, com o objetivo de defini-las ou separá-las em “unidades de significado” ou “unidades de registros”, segundo Moraes e Galiazzi (2006). Tais unidades tendem a produzir outros conjuntos de unidades, a partir da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Ao estabelecer o significado atribuído ao tema da entrevista coletiva, realizou-se a apropriação da compreensão a partir de aspectos sobre a prevalência de palavras que sintetizavam a temática de cada questão. Após a unitarização, que foi realizada a articulação dos significados semelhantes, num processo denominado categorização, em que estabelece uma unidade temática das falas. Esse foi um processo em que se reuniu as unidades de conceitos similares, gerando níveis de categorias de análise, no qual denominado de aspectos referentes à percepção de afetividade.

A análise textual discursiva possibilitou uma seleção de fragmentos ou unidades de sentido das falas cedidas a partir de uma temática evidenciada nos depoimentos. A análise a partir de excertos das falas das professoras considerou a proximidade de unidades temáticas, tendo como foco a percepção sobre a afetividade, as quais foram agrupadas e denominadas de aspectos mediadores: (a) aspectos voltados à compreensão da relação afetiva entre professor e aluno; (b) aspectos relacionados à compreensão de

afeto (afetividade) e (c) aspectos direcionados à afetividade e à mediação por meio da leitura literária e da contação de histórias.

(a) Aspectos voltados à compreensão da relação afetiva entre professor e aluno

Ao serem questionadas sobre a compreensão da relação afetiva entre professor e aluno, evidenciou-se aspectos que demarcaram uma percepção das professoras referente ao processo de afetividade construído, como pode-se observar no fragmento da resposta da professora:

Eu acredito que é fundamental, não é uma coisa automática, porque é uma relação que se constrói... acho que é fundamental que você possa construir isso com seus alunos porque é a questão da empatia, você se coloca no lugar do aluno, você não vê ele como mais um que você vai transmitir mais um ano, mais uma turma, não, aquela turma, aqueles alunos naquele lugar são seus alunos...eu acho que tudo flui muito melhor quando você tem essa relação afetuosa" (P1, Entrevista, 2019).

Nesta fala pode-se observar que a relação entre adultos e crianças se mostra direcionada pela tentativa de proximidade da ótica da criança. A palavra "empatia", citada pela professora 1 remete a uma percepção de afetividade demarcada pelo aspecto do deslocamento da centralidade do pensar, do sentir e do agir pelo ato de compreender as necessidades do outro.

Eu percebo que às vezes quando a gente não tem um afeto por determinada criança, por determinada pessoa a relação fica mais complicada, as coisas não fluem tanto, as coisas não ficam tão leves, fica bem mais pesado... a afetividade faz as coisas fluírem mais, eu percebo que as crianças conseguem assimilar as coisas melhor (P2, Entrevista, 2019).

As relações construídas entre adultos e crianças, na percepção da professora 2, são amenizadas pela ótica do afeto, quando diz que ao existir uma relação afetiva entre professor-aluno, a criança consegue assimilar melhor as atividades desenvolvidas. Pode-se refletir esta perspectiva com base nos estudos de Wallon (1986), que destacou a afetividade como sendo um dos aspectos centrais e mais importantes para o desenvolvimento da criança. O autor coloca que a interação e o estímulo como base para uma aprendizagem bem estruturada e pontua a o quanto uma relação saudável abre portas para o ser humano e a criança aprender.

Eu acredito que essa relação de afeto é muito importante, para construir a confiança também, mas no sentido da criança com a professora para ela se sentir mais à vontade, a partir do momento que ela confia mais na professora

ela vai se deixar afetar de uma forma mais significativa, no sentido que as atividades vão tocar ela... eu acho muito importante estabelecer essa confiança e isso vai vir a partir de atitudes cotidianas, daquelas situações e não apenas naquelas intencionais, mas como é que essa professora vai lidar com as situações do dia a dia (P3, Entrevista, 2019).

As falas sinalizam para uma percepção da afetividade como ação construída, como espaço de confiança, de empatia na relação professor-aluno, ressalta-se o ato de colocar-se no lugar do outro para entender a realidade. A questão de a empatia tornar-se evidente, assim como a preocupação com o outro, no caso, a criança, vista como sujeito atuante em seu processo de aprendizagem, que possui sentimentos e emoções. Assim, a percepção da afetividade, na fala das professoras, perpassa o modo como as relações são construídas entre adultos e crianças, viabilizada pela ótica do afeto, ressaltando que a relação afetiva permite maior interação nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula.

(b) Aspectos relacionados à compreensão conceitual de afeto (afetividade)

Neste indicador, as professoras descrevem afeto como “deixar-se afetar” pelo outro por meio de suas atitudes, trata-se de uma ação demonstrada de uma pessoa para com outra, de modo que se possa perceber, tornando a relação mais agradável. Por outro lado, algumas das professoras pontuaram o ato de deixar-se afetar pode ocorrer tanto de forma positiva, quanto negativa dependendo das atitudes manifestadas com e para o outro:

Eu tenho afeto com algo que vai afetar a pessoa de alguma forma, seja de forma positiva ou negativa, ou seja, como a gente está falando aqui da educação infantil, de uma relação com crianças, como é que uma atitude, uma ação que eu tomar em sala seja tanto na organização do espaço, quanto na forma que eu vou falar com a criança, como é que isso vai afetar ela de alguma forma, como isso vai ter alguma consequência nela, independente se positiva ou não (P3, Entrevista, 2019).

Na fala da professora 3 tem-se a ênfase para o afeto como uma ação “afetar”. A intencionalidade docente na organização de atividades pedagógicas, do espaço físico da sala de aula, bem como nas próprias atitudes afeta de algum modo as crianças. Tal percepção coaduna com os estudos de Tassoni (2013), Tassani e Silva (2013) ao descrever que “as relações entre alunos, professores, conteúdos, livros, escrita etc. não acontece puramente no campo cognitivo”, mas que também tem uma base afetiva, a qual permeia todas elas. A autora ressalta que “o trabalho que o professor realiza concretamente – como ele interage, como trata o conteúdo, que tipo de atividades utiliza, como corrige, como avalia etc. – influenciará a construção dessa relação” (Tassoni, 2013, p. 227). Desse modo,

a percepção das professoras sobre o afeto remete a uma atitude, a um posicionamento, a uma ação intencional.

(c) Aspectos direcionados à mediação e à afetividade por meio da leitura literária e da contação de histórias

Neste indicador, ressalta-se as implicações que a mediação do professor na escolha dos livros e na discussão das temáticas que a narrativa pode proporcionar, podem provocar situações em que a afetividade se manifesta. A dimensão do afeto pauta-se na forma como a temática de uma obra de literatura infantil ou de contação de histórias pode ser explorada pelo professor, a partir da crítica e da análise de cada narrativa e, de forma a proporcionar expressividade oral da criança e ampliar a interpretação do contexto da história.

Ao serem questionadas sobre como percebem o afeto do seu aluno durante a atividade de leitura ou contação de histórias e convidadas a descreverem um momento em que observou a demonstração deste afeto, tem-se algumas descrições.

Dá para perceber sim, vou citar um exemplo aqui que acho que tem a ver com isso, eu fui contar uma história de um livro que se chama “Minha família colorida”, justamente para trabalhar a diversidade física, de cores e eu percebi que uma criança fazia muitas caras e bocas do tipo “não estou gostando”, “nossa, que foto é essa!”, principalmente quando apareciam pessoas negras, então isso também afeta, na verdade foi um desafeto que eu percebi que ele tem em relação às pessoas negras e era justamente para trabalhar isso. Então, como eu fui percebendo isso dele, com outros comentários de outras crianças foi algo que eu pensei Opa! Isso aqui a gente precisa trabalhar mais, conversar mais sobre isso, trazer mais experiências para que eles respeitem essas diferenças e não tratem o outro por conta da cor da pele. E era uma criança que antes desse livro a gente já percebia que tinha essa dificuldade, então a gente começou esse trabalho, a gente foi conversando, e uma criança negra estava do meu lado, ele olhou para a foto e falou “eu gostei muito dessa foto”, quer dizer ele se reconheceu, ele se viu ali e o outro fez muitas caras e bocas que ele não falou nada, mas suas expressões falaram tudo e ai ele fez um comentário assim de “não gosto disso”, então eu fui trabalhando com eles, perguntando “qual é o problema?”, “porque você não gosta de pessoas que têm uma cor diferente da sua?”, “alguém já te fez algum mal?”. Depois, a gente estava pegando fotos das famílias para trabalhar essa questão da diversidade, e como resultado, agora essa criança está super amiga dessa outra criança da sala que é negra, sendo que essa criança que fez essas caras e bocas na hora do livro nem sentava na mesa com uma criança que fosse diferente da cor dela, uma criança negra no caso, e hoje eles são super amigos, ele guarda o lugar para o amigo na hora do lanche do lado dele, ele briga para sentar na mesa com o amigo. Então, tudo começou em uma história no momento de leitura (P2, Entrevista, 2019).

Na descrição dessa situação pode-se perceber a mediação da professora 2 durante a atividade de leitura literária. Observa-se que a professora 2 aproveitou a situação que estava acontecendo na sala de aula com dois alunos para mediar as relações interpessoais de diversidade. A ação mediadora pela leitura tornou-se um meio de expressividade de ações ou relações afetivas pela dimensão da linguagem oral, de modo a problematizar, a comentar e a refletir sobre compreensões, pontos de vista das situações ou relações culturais, que no caso, refere-se à diversidade.

Nessa direção, Vigotski (1984) destaca que a educação escolarizada e o professor têm um papel determinante no desenvolvimento das crianças. A intervenção em situações de conflito, seja cognitivo ou afetivo, impulsiona o aprendizado. A proposta pedagógica a partir da leitura literária viabiliza a interação com diferentes contextos sociais e culturais da narrativa, parte da hipótese de que o texto pode ter várias interpretações, o que confere a função do professor de mediar as informações procedentes de uma esfera social mais ampla do aluno para, dessa forma, possibilitar um elo com a narrativa, para ir exercer uma reflexão para além da história apresentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas falas das professoras evidenciou-se a percepção de que a afetividade não se restringe a denotação de positividade, de calentura, de cuidado, de afetuosidade, mas que o ato de afetar o outro pode ocorrer de maneira negativa, como citado por Almeida e Mahoney (2007, p.17) ao afirmar que a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Além disso, as professoras perceberam que o ato de afetar, impulsionado por ações afetuosas, como o amor e a ternura, pode ser expresso de várias formas. A expressividade, em forma de carinho e ternura, pode ser percebida por meio da sinceridade da articulação de palavras, da apreciação de ações e da compreensão em relação à criança como sujeito que sente, que pensa, que age.

Nesse sentido, o afeto pode ser definido como a expressão de sentimentos positivos em relação a outra pessoa, mas a ação de afetar pode ocorrer de modo positivo ou negativo. O sistema afetivo é o padrão de interações sociais em que predomina essa expressão, por meio do sorriso, do olhar, do toque e de palavras afetuosas (Howes; Hamilton, 1992). Tais demonstrações afetuosas ressaltaram-se nos discursos das professoras no terceiro aspecto, fazendo referência às atitudes do cotidiano que cooperam afetivamente na relação professor aluno quando conversam da importância de receber bem a criança na sala de aula, de dizer para elas palavras carinhosas que as possam fazer sentir confortáveis e queridas nesse espaço acadêmico. As professoras ressaltam que ao ser ouvida, a criança

se sente querida e reconhecida. Almeida e Mahoney (2004) nesse sentido afirma que transmitir afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também ouvir, conversar admirar a criança. Ainda a respeito da importância de ter boas atitudes na relação professor-aluno, apontou-se que resulta muito, e, é imprescindível dar voz a criança, para assim dar importância nela e se possa estabelecer uma relação de confiança.

Nessa direção, Mutschele (1994) afirma que ao ingressar na escola, a criança precisa se sentir acolhida, para que esta nova experiência se torne agradável e ao perceber carinho, paciência, dedicação e interesse por parte da professora possa estar motivada e desta maneira a aprendizagem torna-se mais motivadora. Diante disso, Wallon (1995), afirma que dos três aos seis anos o apego às pessoas é uma inextinguível necessidade para a pessoa da criança. Não só a necessidade do outro é intensa, como os cuidados dedicados pelo outro são fundamentais (Tassoni, 2013). A privação desses cuidados pode provocar “atitudes duradouras de insatisfação que podem marcar, não direi de maneira irrevogável, mas de maneira prolongada, o comportamento da criança nas suas relações com o meio que a rodeia” (Wallon, 1995, p. 210).

Nesse sentido, que as atividades de leitura literária e de contação de histórias abrem um espaço de interlocução entre adultos e crianças, visto que podem oferecer à criança o acesso ao imaginário coletivo, como também potencializar o desenvolvimento da linguagem, ao dinamizar a expressividade de experiências anteriores de leitura e a manifestação da afetividade da criança para com o adulto leitor ou narrador, para com o contexto da narrativa e com outras crianças (Colomer, 1999).

O ato de ler ou contar histórias subsidia-se por ações mediadas e afetivas, quando, segundo Epelbaum (2010), a eleição dos contos que serão trabalhados com as crianças considera o nível de compreensão, ou seja, quando a escolha da história se torna uma ação intencional, com finalidade específica, com níveis de desafios, ou seja, que tenha tanto elementos que reconhece, como elementos novos que permitam enriquecer sua experiência de vida. Tais cuidados na escolha do material trabalhado na sala de aula foi argumentando nos discursos das professoras ao dizerem que o ato de selecionar livros para serem lidos, privilegiam aquele que trazem determinadas temáticas que dialoguem com o objetivo ou a temática de aula, de forma que a criança possa adquirir o conhecimento de forma lúdica.

Para Cosson (2018, p. 34) as “escolhas como professores de literatura ou como simples leitores são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegar até nós [...] O que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte”. Tal afirmação reforça que o trabalho na escolha dos livros, torna-se o ato diferencial na ação mediadora e propulsora de manifestações afetivas. A escolha da obra

viabiliza pensar nas possíveis intervenções, problematizações ou provocações que podem decorrer da leitura realizada. A narrativa pode provocar compreensões e reações diversas nas crianças, o que requer uma ação mediadora de incite a reflexão e a expressividade da criança sobre o contexto da história.

Se a leitura literária e a contação de histórias organiza-se com a finalidade de formação leitora dos alunos, compreende-se que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2018, p. 23). O discurso das professoras aponta que nem todos os livros podem ser trabalhados no contexto da educação infantil, mas dentre as várias opções que existem na literatura infantil, pode-se selecionar aqueles que dialoguem com a temática a ser trabalhada com as crianças, organizando, dessa forma, as leituras que sejam indicadas e que cumpram com o objetivo que quer alcançar. Por isso, as atividades de leitura literária e de contação de histórias podem ser pensadas e planejada pelo professor com finalidades específicas.

Nesse aspecto, Abramovich (1997) afirma que o ato de ouvir histórias faz com que a criança ultrapassa a dimensão do escrito, pois a coloca em contato com o mundo imaginário, também tenha a possibilidade de expressar suas opiniões e escutar o que o seu colega de aula tem a dizer. Da mesma forma, a roda de conversa após a leitura de histórias pode propiciar momentos importantes com relação a formação do aspecto afetivo.

Quando a criança está em contato com os livros literários ou com a contação de histórias, viabiliza-se a inserção no mundo simbólico, de modo que conseguem colocar-se no lugar dos personagens, experimentando diversas situações afetivas, como tristeza, medo, alegria, insegurança, perda, sucesso, entre outras (Frantz, 2001). Desse modo, a mediação docente ao refletir sobre as narrativas permite às crianças expressar as situações afetivas que a criança vivenciou durante a história ou fazer relação com outros contextos sociais, em que há identificação com a narrativa ou personagem.

As crianças conseguem aprender a reconhecer as suas próprias dificuldades e ter a possibilidade de aprender a se reconhecer melhor. Dessa forma, pode-se afirmar que as relações estabelecidas entre professor-aluno, envolvendo os aspectos afetivo, social e cultural, demarcam-se pela intencionalidade pedagógica, o que remete à percepção sobre a afetividade intermediada por atividades, que primam pela expressividade da criança, o que depende de como o professor organiza, problematiza e se posiciona frente às diferentes situações de leitura que a criança apresenta sobre o contexto narrativo explorado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. 174 p.
- ALMEIDA, J. L.; MAHONEY, A. A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ALMEIDA, L.; MAHONEY, A. **Afetividade e aprendizagem**: Contribuição de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 176 p.
- AMORIM, V.; CASTANHO, M. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. *In*: VEIGA, I. P. A. **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus. p. 95-111, 2008.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: Imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 256 p.
- COLOMER, T. **Introducción a la literatura infantil y juvenil**. Madrid: Síntesis, 1999. 240 p.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2008.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais**: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.
- EPELBAUM, S. **Da leitura do mundo ao mundo da leitura (a literatura na educação infantil)**. 46f. Monografia (Curso de pós-graduação "Lato Sensu" em educação Infantil e desenvolvimento) - Universidade Candido Mendes Pós-graduação "lato sensu" Instituto a vez do mestre, Rio de Janeiro, 2010.
- FAVRE, D.; FAVRE, C. L'élève «morcelé» est-il encore un sujet. *In*: CHAPPAZ, G. (Dir.). **La dimension affective dans l'apprentissage et formation**. Paris: SFP - UNAPEC. p.53-57, 1999.
- FRANTZ, M. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ. 2001. 111 p.
- GOMES, M. O olhar e a escuta psicopedagógica na superação das dificuldades de aprendizagem. *In*: ZIEGER, L. *et al.* **Psicopedagogia**: diferentes olhares. Porto Alegre: Alcance. 2010. 144p.
- GOMES, H. **Narrativas infantis**: Contribuição para a autoria da criança. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- HOWES, C.; HAMILTON, C. Children's relationships with childcare teachers: Stability and concordance with parental attachments. **Child Development**, v. 63, n. 4, p.67-878, 1992.

MOLL, J. Relation éducative. *In*: HOUSSAYE, J. **Question spédagogiques**. Encyclopédie historique. Paris: Hachette Éducation. p.470-482, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZ, M. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORENO, M. *et al.* **Falemos de sentimentos**: A afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999. 143 p.

MOTTA, A. *et al.* Contar histórias: Uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 1, p.157-167, 2006.

MUTSCHELE, M. **Problemas de aprendizagem da criança**: Causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MOURA, M. **Jogo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 43p.

MOUSINHO R. Desenvolvimento da leitura e escrita e seus transtornos. *In*: GOLDFELD. M. **Fundamentos em fonoaudiologia**: Linguagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; p. 39-59, 2003.

PRICE, J. R.; ROBERTS, J. E.; JACKSON, S. C. Structural development of the afectional narratives of African American preschoolers. **Lang Speech Hear Serv Schools**, v. 37, n. 3, p.178-90, 2006.

SMITH, V. A construção do sujeito narrador: Pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, set./dez. 2007.

TASSONI, E. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p.524-544, 2013.

TASSONI, E.; DA SILVA, S. Afetividade no processo de ensino aprendizagem: As contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p.262-271, 2013.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes. 1984.

WALLON, H. **As Origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1995. 278p.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Tradução Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente um indivíduo”. E é nessa direção que nos impulsionamos pela necessidade em abordar a relação entre a leitura, a literatura e a formação do ser a partir da exposição de conceitos e reflexões acerca das temáticas.

As reflexões propostas nesse texto, partem do princípio de que a literatura pode ser compreendida como o ofício de contar histórias e promovida pelo diálogo, é capaz de trazer em suas entrelinhas, o mistério e a significação das palavras vinculadas às emoções e memórias. Para além disso, a literatura pode ser entendida como o resultado de um conjunto de palavras, reunidas com seus diferentes significados, intenções linguísticas e gêneros, capaz de organizar, moldar e lapidar nossa personalidade e nosso mundo, passando a ser entendida como uma necessidade libertadora, por isso “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, acrescenta Candido (2011, p. 188).

Nesse viés, tendo em vista a potencialidade da literatura no processo de formação humana, torna-se evidente a percepção de que a leitura literária pode auxiliar no processo de desenvolvimento cognitivo e pessoal dos sujeitos leitores. Afinal, de acordo com Orlandi (2001), a prática da leitura traz consigo benefícios tanto para o indivíduo leitor quanto para a sociedade, uma vez que favorece o alcance de novos conhecimentos e o enriquecimento cultural, além de ampliar as condições que abrangem o convívio social e as interações.

Com isso, observamos que a prática e o hábito da leitura possibilitam aos sujeitos leitores uma melhora na sua capacidade de interpretação, no intelecto, nas habilidades comunicativas, assim como também em diversos outros aspectos que compõem a sua constituição. Nesse sentido, é preciso ressaltar a importância da formação de leitores, tendo em vista que a literatura favorece e garante uma “melhor interação com a informação sistemática, o que contribui muito para a construção de um cidadão crítico capaz de questionar e argumentar sobre todo e qualquer fato”, afirma Freire (2017, p. 359).

Sendo esse um texto voltado para o âmbito da Educação, torna-se fundamental destacar o papel da escola e do educador às práticas de leitura literária. De acordo com Cosson (2014, p. 33), “[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”, é preciso ir além da simples leitura, por meio de uma exploração adequada que foque no letramento literário no processo educativo. O autor ainda acrescenta: “[...] no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada (Cosson, 2014, p. 29).

Nessa vertente, partindo da compreensão de que a leitura literária mostra-se capaz de contribuir para o processo de formação dos sujeitos ampliando conhecimentos

e descobertas, além de interferir na vida do leitor tornando-se fundamental para o desenvolvimento humano, o presente capítulo traz como objetivo, evidenciar as potencialidades que a leitura e a literatura envolvem, bem como corroborar a relevância do papel da leitura literária para os sujeitos durante o processo de formação de um cidadão crítico e autônomo.

Com base em tais questionamentos, visando desenvolver um olhar crítico sobre os temas a partir do diálogo e contextualização com a teoria, o desenvolvimento do presente texto baseia-se na elaboração de uma análise reflexiva sobre os conceitos e discussões que evidenciam a potencialidade da leitura e da literatura no processo de formação humana.

Sobre a metodologia, optamos por realizar uma análise bibliográfica sob uma abordagem qualitativa e para tanto, nos amparamos nos estudos de Candido (2011), Cosson (2014) e Freire (1989, 2003, 2017), sobre leitura, literatura e leitura literária, entre outros autores que abordam as temáticas.

Para uma melhor organização textual, o presente capítulo se organiza da seguinte maneira: inicialmente apresentamos alguns conceitos e reflexões a respeito da compreensão da Leitura e em seguida, expomos os conceitos e uma breve discussão sobre a Leitura Literária e a Literatura. Por fim, encerramos o capítulo com as considerações finais.

COMPREENSÃO SOBRE LEITURA

Inicialmente, para uma melhor abrangência acerca do tema, é preciso compreendermos que, com base em Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. A leitura não é apenas a ação de decodificar grafemas, o ato de ler envolve a interação íntima com o conteúdo, abarcando sobretudo interpretação, diálogo, trocas e produção de sentidos. A leitura envolve significações e intencionalidades por detrás de cada palavra, além de envolver movimento, reflexões e memórias.

Entendemos que a leitura não é apenas um mecanismo de decodificação de grafemas, e que para ser considerado ou se tornar um leitor competente é necessário tornar-se alfabetizado e letrado. De acordo com Bicalho (2014, p. 1), a leitura, “é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos [...]”, por isso não é somente decodificação, mas crítica e compreensão. Apesar disso, a autora explica que a decodificação é uma parte da leitura, em que o sujeito “junta letras para formar sílabas, e junta sílabas para formar palavras” (Bicalho, 2014, p. 1).

Já durante o processo de leitura, à proporção que os conteúdos e as informações de um texto são decodificados e o leitor em questão consegue então estabelecer uma relação entre eles é que surgem os sentidos das palavras. Apenas após a compreensão do que se leu, é que o sujeito consegue fazer o uso de sua criticidade. Para Bicalho (2014), a leitura pode se mostrar tanto como uma atividade social quanto cognitiva, e explica:

Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a *leitura* pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar (Bicalho, 2014, p. 1).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o documento norteador que rege a elaboração das práticas educacionais realizadas nas instituições escolares, a leitura é mencionada como parte do campo da experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, destacando que a criança, desde o início da trajetória escolar, manifesta interesse pela cultura escrita, provocada pela observação de textos no contexto familiar ou ao ouvir histórias contadas ou lidas, sendo essas, ferramentas que favorecem a percepção e concepção da criança quanto à cultura escrita e seus usos sociais, suportes e diversos gêneros.

Dessa forma, percebemos, em termos teóricos, a questão da importância de introduzir as práticas da leitura literária de forma regular no cotidiano dos estudantes, de modo a garantir o contato frequente e intenso com o universo literário, visto que tal feito contribui para a formação de um leitor reflexivo e autônomo na sociedade em que está inserido, tendo a oportunidade de expor, de forma crítica e sensata, suas opiniões assim como também sua visão de mundo acerca de um determinado assunto.

Ainda, de acordo com Goulart (2015), o feito de possuir o domínio da linguagem verbal, sendo esta oral ou escrita, reforça a capacidade do indivíduo se comunicar com outros sujeitos, além de permitir uma maior integração na sociedade, “[...] compreendendo sua relação com a constituição do pensamento, com a fruição literária, sendo uma ponte para a apreensão de demais conhecimentos [...]” (Goulart, 2015, p. 57-58).

Por ser responsável pela formação de um cidadão crítico, como resultado, a leitura permite que o sujeito leitor se capacite para lutar pelos seus direitos e embarque em uma busca pelo seu espaço dentro da sociedade. Mas afinal, o que é a leitura? A leitura pode ser considerada como um ato interativo, porque é por meio dela que o sujeito consegue se comunicar com o mundo à sua volta. Fundamentado em Silva e Fernandes (2020, p. 13), o verdadeiro sentido da leitura é “Lê-se as letras, para aprender a ler o mundo”.

A respeito da concepção de leitura, Koch e Elias (2011), abordam os tipos existentes, estratégias, objetos dentre outros pontos. A respeito dos tipos, temos a leitura com foco no autor, que segundo as autoras, mostra-se como um movimento de captura das ideias e intenções especificamente provenientes das palavras do autor, ignorando assim, a experiência de troca e de interações que podem envolver também o texto e o próprio sujeito leitor:

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivamente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (Koch; Elias, 2011, p. 10).

Ainda segundo as autoras, temos também a leitura com base no texto, que trata de “uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito”. (Koch; Elias, 2011, p. 10). Isto significa que o leitor ao realizar a leitura, deve reconhecer o significado e o sentido das palavras contidas no texto, bem como também a estruturação deste. A semelhança entre as leituras de foco no texto e foco no autor, se dá pela ação de reconhecer e reproduzir.

Diferentemente, agora temos a leitura com foco na interação autor-texto-leitor, que de acordo com Koch e Elias (2011, p. 10) coloca os sujeitos em um papel ativo, de interação e construção mútua, de diálogo e de construção de sentidos, ou seja, os sujeitos leitores “[...] são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente- se constroem e são constituídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”.

Em relação à leitura e produção de sentidos, Koch e Elias (2011, p. 19) salientam que é necessário “[...] levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade”.

Brandão e Micheletti (2002, p. 9) explicam que a leitura, ou simplesmente o ato de ler, mostra-se como um movimento complexo, extenso e profundo. Ainda, segundo as autoras, a leitura é um processo de percepção e de entendimento de mundo, que aborda uma competência essencial ao homem que é o de interagir com o próximo por meio das palavras e esta não pode ter atributos de uma ação inativa.

A leitura possibilita que o sujeito alcance novos conhecimentos e se torne capaz de ocupar novos espaços, transformando-se em um ser ativo socialmente podendo mudar

a sociedade em que vive. É por meio da leitura que o indivíduo adquire saberes acerca de outras culturas existentes, saindo dessa forma, de sua zona de conforto. Aquele que não usufrui da prática, “não terá experiências diversificadas para formar novas opiniões, propenso a ficar restrito a ideias pré-concebidas e massificadas”, apontam Silva e Fernandes (2020, p. 7).

Com base na compreensão de que a leitura se mostra como um importante veículo de aprendizagem, uma contribuinte para o desenvolvimento social, emocional e intelectual, que permite que o sujeito se posicione na comunidade, levando em consideração o reconhecimento de sua autonomia, de seus interesses pessoais, bem como a relevância da sua participação ativa na sociedade. Segundo Junior e Higuchi (2017, p. 103) “O sujeito que lê se descobre capaz de transformar a realidade social na qual está inserido[...]”, e nessa vertente, os autores acrescentam que a intencionalidade da leitura não é “apenas a continuação de um sistema mecânico reprodutor, mas de consciências individuais críticas [...]” (Junior; Higuchi, 2017, p. 3).

A leitura apresenta-se como um elemento transformador, capaz de emancipar os sujeitos, tendo o poder de formar uma sociedade autônoma constituída de indivíduos que sejam críticos e ativos. Tal ideia se confirma nas palavras de Freire (2003) que “notou que pela leitura pode haver uma emancipação dos homens, isto é, um salto da condição de mero espectador do mundo, onde a submissão é uma característica, para agente ativo e transformador” Freire (2003 *apud* Junior; Higuchi, 2017, p. 111).

Segundo Adler (1972), existem 4 níveis de leitura, estes que, de acordo com o filósofo, são chamados de níveis, pois são cumulativos, ou seja, um nível traz consigo características do anterior e assim sucessivamente até o último que é a junção de todos. De acordo com o autor, o primeiro nível é chamado de Leitura Elementar ou também Leitura inicial, que se refere a etapa em que a pessoa deixa o analfabetismo e torna-se alfabetizada. O segundo nível é a Leitura Inspeccional que tem como característica o tempo gasto para realizar a leitura, ou seja, “[...] podemos dizer que o objetivo da Leitura Inspeccional é extrair o máximo possível de um livro num determinado período - em geral, um tempo relativamente curto”, explica Adler (1972, p. 39), que complementa dizendo: “Ao completar a leitura inspeccional - a despeito do tempo disponível para tal - o leitor deve ser capaz de responder à pergunta: Que tipo de livro é este - romance, história ou ciência?”.

Como terceiro nível, ainda conforme a classificação de Adler (1972, p. 39), temos a Leitura Analítica, sendo considerada a mais complexa que as anteriores, uma vez que se resume na leitura propriamente dita, ou seja, “a leitura analítica é a melhor e mais completa leitura possível em um período ilimitado de tempo”. Em suma, se refere àquela leitura em que o leitor compreende de fato a temática proposta pela obra.

Por fim, temos o quarto nível chamado de Leitura Sintópica que “trata-se do tipo mais complexo e sistemático de leitura - é o nível mais exigente, mesmo que os livros sejam em si fáceis e rudimentares” afirma Adler (1972, p. 40). Esta leitura é comparativa, porém vai além disso, pois essa leitura classificada aqui como sintópica, envolve a leitura de uma ampla quantidade de livros e implica na sua organização mútua com base nas temáticas que versam. Sendo assim, esta última, por se mostrar como uma junção das características dos demais níveis, é a leitura mais trabalhosa e ativa.

Assim, vemos que a leitura é um ato significativo para o ser humano, pois permite a aquisição do conhecimento, favorece a ampliação do vocabulário, estimula a capacidade interpretativa, o raciocínio, além de contribuir para a formação de um ser crítico, culto, sagaz e proativo. Ainda, é por meio da leitura que o indivíduo forma e transforma a sua visão de mundo. (Brito, 2010).

Verificamos que a leitura pode ser compreendida como um processo de apreensão e concepção do mundo que abarca peculiaridades únicas e fundamentais do homem, levando em consideração sua capacidade simbólica, dialógica e de interação com a palavra, a fim de produzir sentido:

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (Brasil, 1997, p. 41 *apud* Vasconcelos *et al.*, 2018, p. 6).

Dessa maneira, observamos que a prática e o hábito da leitura trazem como resultado contribuições para toda a sociedade em que o sujeito-leitor está inserido, não só pelo fato de permitir que ele se posicione acerca de seus interesses, preferências e opiniões, mas também porque possibilita a oportunidade de mudar o mundo que o rodeia e não se tornar um ser passivo que apenas acata tudo o que lhe é passado, sem questionar e sem exercitar sua criticidade.

Leitores se diferenciam de sujeitos não-leitores, se distinguem pela maneira como veem, como leem, como interpretam, como se posicionam culturalmente, mas sobretudo com relação ao modo como ocupam seu lugar no mundo. No contexto escolar, Frantz (2011), relata sua percepção quanto ao fato:

Observando meus alunos, via nitidamente uma enorme diferença entre um aluno-leitor e um aluno-não-leitor. E essa diferença não era notada apenas por mim, mas também confirmada pelos colegas das demais áreas do conhecimento. Da mesma forma percebia-se uma grande diferença entre

um aluno-leitor-desde-o-princípio (pré-escola) e um aluno leitor-iniciado-tardiamente – nas séries finais do Ensino Fundamental ou do Médio – na maioria das vezes pressionados pelo vestibular (Frantz, 2011, p. 15-16).

Sendo assim, entendemos que a leitura sem dúvida mostra-se como um agente (trans)formador e um contribuinte imprescindível para a formação humana e cultural de um cidadão reflexivo e crítico na sociedade em que está inserido. Aqueles que não possuem familiaridade com a leitura literária desde o início de seu desenvolvimento, são na verdade privados de uma necessidade humanizadora e universal (Candido, 2011).

EXPLORANDO A LEITURA LITERÁRIA E A LITERATURA

A leitura pode também ser literária e nesse sentido, buscando encontrar uma definição do conceito de Literatura, segundo o dicionário online Dicio, temos que esta se refere à “arte de escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso; conjunto das produções literárias de um país, de uma época”. Entendemos que a literatura não se restringe as páginas de um livro, portanto não é acessível apenas aos leitores de textos escritos. Sendo assim, com relação ao conceito de literatura Candido (2011, p. 177) explica que a literatura se encontra “[...] presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco” (Candido, 2011, p. 177).

Apenas ler, decodificar as letras, não se constitui como uma atividade de leitura literária, é preciso ir além do simples ato de ler, de modo a garantir sua função fundamental de (re)construção da palavra que nos (trans)forma e nos humaniza. Para tanto, as práticas de leitura literária devem ser exploradas de maneira adequada a partir do entendimento de que o letramento literário se mostra tanto como uma prática social como responsabilidade das instituições escolares, e nessa vertente Cosson (2014) explica que:

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. [...] No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada (Cosson, 2014, p. 29).

Compreendemos que todas as literaturas existentes são importantes para a vida de um sujeito e individualmente, cada qual em sua conceituação, apresenta uma razão pelo qual existe e por ser o que é. Por isso, com base em Cosson (2014, p. 20), podemos dizer que a literatura deve ocupar um lugar de destaque nas escolas, por possuir uma

função especial: o poder de transformar o mundo, “[...] transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...]”.

Podemos considerar que literatura é tudo o que envolve palavras em sua criação e que em meio a este processo necessitou de uma determinada inspiração para surgir, não se limitando a uma sociedade, a uma cultura ou a um estilo apenas. Para Candido (2011), literatura pode ser:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2011, p. 176).

Diante disso, Candido (2011), explica que não há um sujeito que não tenha a possibilidade de ter um contato com alguma espécie de fabulação ao longo de sua existência, porque a criação poética ou ficcional encontra-se dentro de nós, podendo aflorar nos mais diversos cenários e situações:

[...] a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 2011, p. 177).

Nesse sentido, entendemos que a literatura se mostra como um artefato tanto afetivo quanto intelectual, sendo aqui compreendido como um elemento essencial para a formação humana. Nessa direção, observamos que, ao abraçar a literatura, estamos também lidando com a questão de uma exploração das competências “da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”, salienta Cosson (2014, p. 19) que acrescenta:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2014, p. 20).

Do mesmo modo, Candido (2011, p. 182) também descreve essa relação entre o leitor, a literatura e o mundo e diz que a literatura permite desenvolver em nós a humanidade de acordo com que vai nos tornando sujeitos “mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, assim como também apresenta que a literatura

seja uma maneira de nos expressarmos na sociedade em que estamos inseridos e compartilharmos, de maneira sábia, nossas opiniões.

Ainda com base em Candido, verificamos que existe uma relação entre a literatura e os direitos humanos que pode ser vista por duas diferentes perspectivas. Para o autor, é incontestável a potencialidade e importância da literatura no processo de formação humana, pois pelo fato de provocar e moldar sentimentos é também capaz de contribuir para a constituição da personalidade do indivíduo e organização de seu mundo e por este motivo ela corresponde à uma necessidade essencial humana. Nas palavras do autor, existe uma relação entre a literatura e os direitos humanos que pode ser observada por duas perspectivas distintas: primeiramente perceber que a literatura se apresenta como uma necessidade capaz de transformar, moldar, enriquecer a personalidade do leitor a partir do momento que estrutura sentimentos, amplia sua visão de mundo, nos liberta e nos organiza. Nessa direção, o autor complementa:

Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (Candido, 2011, p. 187).

Assim, entendemos que no processo de leitura literária é fundamental que haja uma sintonia entre o texto e o leitor, ou seja, deve haver diálogo, troca, entendimento e interpretação, a pessoa que lê deve identificar-se com texto, se interessar pelo assunto abordado e sentir contentamento e conexão com o que lê.

Fundamentado em Azevedo (2004, p. 3), falar em Literatura, significa referir-se necessariamente ao discurso poético e à ficção, vez que por meio do discurso poético, deixamos de lado a “linguagem objetiva, lógica, sistemática, impessoal, coerente e unívoca dos livros didático informativos”. Nessa vertente, observamos que os recursos das obras utilizadas em sala de aula (material didático) possuem um intuito limitado que visa apenas proporcionar que seu público-alvo, os alunos, cheguem à uma só conclusão e interpretação, dispensando assim os métodos e técnicas que sucedem as múltiplas leituras. De forma contrária, o texto literário ou discurso poético:

[...] pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que

quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade (Azevedo, 2004, p. 3).

Vemos que a literatura proporciona ao leitor a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, acessar novas informações e observar o mundo de forma diferente, bem como também faz com que ele saia da lógica e adentre em um outro nível, o da “subjetividade (a visão de mundo pessoal e singular), da analogia, da intuição, do imaginário e da fantasia”, relata Azevedo, (2004, p. 3), que acrescenta: “[...] importância de ter em mente que a Literatura – e a arte em geral, pintura, teatro, cinema, dança, música etc., – pode ser um espaço privilegiado para abordar o contraditório e a ambiguidade” (Azevedo, 2004, p. 10).

Quando pensamos em educação, a literatura é um elemento fundamental, pois, no âmbito escolar quando unida a habilidades específicas, contribui para a trajetória de formação dos alunos, potencialmente tornando-os mais humanos, empáticos, éticos, solidários e reflexivos, como aponta Filho nesse trecho:

[...] A literatura na Educação Infantil coloca o estudante em uma posição “privilegiada” no que diz respeito ao exercício de sua cidadania, à leitura crítica da sociedade e à construção de seu projeto de vida. Ela é fundamental para a formação de nossas crianças, porque as acompanhará por toda a sua trajetória escolar e de vida (Filho, s.d).

Portanto, na esfera da literatura, a palavra aqui se destaca como principal elemento, pois é a partir dela que os textos são construídos e as emoções do autor juntamente à sua intencionalidade alcançam e tocam os leitores, contribuindo fortemente para o que chamamos de produção de sentidos, construção de identidade, formação cultural e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve por objetivo expor, discutir e analisar os conceitos que confirmam a potencialidade da leitura, bem como da literatura para o processo de formação humana. Com base no que foi exposto até aqui, podemos concluir que a prática da leitura literária pode trazer contribuições para o desenvolvimento do leitor, tanto cognitivo e pessoal, quanto cultural e humano, uma vez que a partir das práticas de leitura literária o indivíduo pode se identificar com as narrativas, tecer relações de sentido, ampliar seu repertório imaginário, bem como enriquecer seu vocabulário.

Com base no texto proposto, observamos que a leitura literária permite que o leitor introduza em um processo de formação pessoal, social e cultural, de um cidadão crítico, pois, lendo, ele terá futuramente adquirido conhecimentos suficientes acerca de determinados conteúdos, e, por fim, saberá expor os seus pensamentos e opiniões com

fundamentação. Dessa forma, concluímos que o ato de ler contribui para expansão dos conhecimentos do leitor.

Entendemos que a literatura possui um importante significado, um papel tanto formador quanto transformador, capaz de tocar o leitor estabelecendo diálogo a partir das suas emoções e sensibilidade, fato que potencializa ainda mais a experiência proporcionada pelo contato direto com a literatura.

As obras da literatura, trazem consigo abordagens que envolvem discussões e temáticas diversas, que tratam desde enredos fictícios até os mais profundos e verdadeiros contos. Proporcionam espaço para reflexões que podem ser provocadas pelo que se encontra nas entrelinhas das narrativas e que necessita justamente de uma leitura mais atenta, uma conexão maior entre o leitor, o autor e a obra para que seja possível alcançar emoções e compreender a mensagem que o autor busca comunicar ao seu público. A literatura merece destaque, têm a sua devida importância e um poder imenso em transformar a vida de seus leitores.

Logo, é fundamental entender que no contexto escolar, a literatura deve mostrar-se para além da simples leitura de obras, mas sim como uma experiência complexa e completa, que permite a interação entre o texto e o autor mediado pelo texto. Enfim, buscamos por meio dessa análise, contribuir para ampliar as discussões acerca da potencialidade da literatura diante de seu impacto (trans)formador e humanizador de sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADLER, M. Os níveis de leitura. *In*: ADLER, M. J.; DOREN, C. V. **Como ler livros**: O guia clássico para a leitura inteligente. Tradução de Edward H. Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, p.37, 1972.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. *In*: SOUZA, R. J. de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, DCL, p. 1- 11, 2004.

BICALHO, D. C. Leitura. *In*: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p.167.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. *In*: **Coletânea de textos didáticos**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: Educação é base. Base Nacional Comum Curricular, 2018. 600p.

BRITO, D. S. de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, v. IV, n. VII, p. 1-35, 2010.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. 272p.

COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e prática**. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. 144 p.

FILHO, J. L. **Literatura na educação Infantil**. [S. l.]: SAE DIGITAL, [20--]. Disponível em: <<https://sae.digital/literatura-na-educacao-infantil/#:~:text=Ela%20%C3%A9%20fundamental%20para%20a,sem%20precisar%20sair%20do%20lugar>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152p.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 60p.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, M. C. S. dos. Reflexões sobre a importância do estímulo a prática da leitura. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Jaboaão dos Guararapes - PE, v.11, n.38, p. 359-374, 2017.

GOULART, I. C. V. do. Para além das palavras: Espaços de inclusão da criança na cultura letrada. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, ES, v.1, n. 2, p. 48-62, jul. dez. 2015.

JUNIOR, J. C. L.; HIGUCHI, M. I. G. Ler para ser: A leitura na perspectiva freireana. Id on Revista Reflexão e Ação, Jaboaão dos Guararapes - PE, v. 25, n.2, p. 101-118, 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: Os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 220p.

ORLANDI, E. P. Leitura: Perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Àtica, 2001. 116p.

SILVA, K. de L.; FERNANDES, J. C. da C. O ato de ler como instrumento de emancipação humana: Importância das práticas de leitura na escola. Research, Society and Development, Vargem Grande Paulista - SP, v. 9, n. 7, p. 1-16, 6 set. 2020.

VASCONCELOS, T. C. et al. LEITURA: Reflexões sobre sua potencialidade interacional e dialógica na promoção da aprendizagem. Anais... V CONEDU, p. 1-11, 2018.

PROJETO “LER E RELER”: ROTAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Joselma Silva

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

INTRODUÇÃO

*A escola não pode ser sinônimo de contenção da liberdade.
Cabe à escola tomar o mundo como um espaço de reflexão, de crítica, de criação.
Feito de fantasia, a literatura convida os leitores a voar.
Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p.96)*

Entendemos que a leitura constitui uma atividade que se tornou necessária na dimensão social, política e cultural do ser humano, uma vez que vivifica, dinamiza e integra as relações entre o leitor, autor e texto, entre o leitor e o mundo, entre leitores, entre o leitor e sua interioridade. Sendo assim, cabe pensar quais as ações são direcionadas à formação literária desenvolvidas tanto no ambiente escolar quanto em ambientes não escolares, de modo a compor ações e espaços para estimular e enriquecer as práticas de leitura, que propiciem experiências significativas, conforme a diversidade de grupos culturais, concepções e formas de comunicação?

Nesse sentido, Queirós (2012) anuncia e confirma, na epígrafe, a necessidade de a escola reconhecer sua função imponente em relação à formação literária, no que diz respeito à construção de pensamento crítico, reflexivo e criativo de forma a proporcionar ao leitor as possibilidades para o embarque em aventuras pela criação imaginária, para o deslumbre com texto e com isso a ampliação do repertório literário, de modo a contribuir com a percepção de si, do outro e do mundo que o cerca.

Nessa perspectiva humanística da leitura, Candido (2004, p. 180) menciona que as práticas literárias apresentam pontos relevantes como: “[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

O ambiente escolar assume um papel relevante nesse processo de formação literária, em que a mediação do professor se torna essencial para proporcionar aos pequenos leitores experiências da linguagem literária, bem como vivenciar a dinamicidade e interatividade que a leitura pode proporcionar. Por isso as ações de incentivo à leitura, no ambiente escolar, recebem atenção e direcionamentos mais elaborados das instâncias educativas, como as secretarias de educação, com propostas de projetos de leitura, com a finalidade de promover práticas literárias com uma culminância das ações desenvolvidas.

Entendendo que a educação é trilhada em meio a situações inusitadas e desafiantes, algumas estreitas e nebulosas, tudo compõem uma rota da aprendizagem que, certamente, nos leva à vivência de cada momento. Em relação ao trabalho com a leitura também nos deparamos com situações em que ocorrerem etapas árduas, porém, é preciso continuar trilhando este caminho para fortalecer o ato de ler, o qual pode ser percebido como uma prática que conecta uma experiência a outras tantas produzidas, segundo Larrosa (2003).

É válido ressaltar que o ano de 2022 foi considerado um período de novas adaptações no ensino, em vários âmbitos, devido ao retorno das aulas presenciais. Se no ensino remoto foi necessário a reinvenção de práticas pedagógicas, inclusive com o intenso uso das tecnologias, a retomada da rotina escolar com o processo de ensino e aprendizagem configurou um cenário desafiador, devido às consequências de deficiência na aprendizagem causadas pela pandemia de Covid-19.

Diante deste quadro de pós-pandemia, o trabalho dos educadores exigiu serenidade e a busca de novas estratégias de aprendizagem para que muitos resultados fossem alcançados. E em se tratando do projeto literário, o desafio foi ainda maior, tendo em vista que muitos alunos retornaram à escola semialfabetizados. Logo, trabalhar com a leitura e a escrita foi uma das prioridades ao receber os alunos no início do ano letivo.

Nesse contexto, a rede municipal de uma cidade do Campo das Vertentes (MG), propôs o projeto “Ler e Reler”, elaborado para ir ao encontro das necessidades de aprendizagem do aluno em relação à leitura e suas diversas especificidades, com vistas a incentivar o prazer pela literatura por meio de ações como a “Maleta literária”, que correspondia às pastas compostas por obras que permitiram o desenvolvimento de habilidades relevantes para a formação humana.

O projeto literário foi constituído de um acervo de obras da editora Elo, as quais contemplam a reflexão de temáticas atuais para cada faixa etária, abordando diversos contextos sociais, culturais e históricos, com a proposta de compartilhar a leitura com a família e desta forma, ampliar uma construção coletiva da aprendizagem. Pensando nisso, a Secretaria Municipal de Educação recebeu este material, no ano de 2022, com o objetivo de oferecer suporte no trabalho com a leitura literária nas escolas da rede municipal.

Ao apropriar do material do projeto “Ler e Reler”, a direção das escolas e professores foram direcionados a se organizarem com autonomia, com o intuito de explorar as ricas histórias e seus ensinamentos. Nessa direção, a proposta foi que em cada escola fosse preparada uma culminância do projeto para apreciação das ações desenvolvidas em cada turma.

Partindo dessas considerações, neste artigo assumimos por objetivo refletir sobre as ações de mediação literária decorrentes da proposta “Maleta de Leitura”, realizadas em uma turma de 4º ano do ensino fundamental I, vinculadas ao projeto “Ler e Reler” da rede municipal de uma cidade do Campo das Vertentes (MG). Para tanto, apresentamos um relato de experiência das atividades literárias, sugeridas pelas rotas de leitura, compondo a “Maleta literária” durante o ano letivo de 2022.

Nos próximos tópicos abordamos as propostas do projeto “Ler e Reler”, a partir do relato de ações desenvolvidas com os livros de literatura infantil que compuseram a maleta literária, em articulação com a fundamentação teórica a respeito da leitura literária.

A LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Desde a infância a leitura pode ser estimulada por meio da mediação dos pais. Sendo assim, na concepção de Souza (1995), os pais são os iniciantes no trabalho literário com seus filhos e precisam ter o hábito de ler ou propiciar à criança contato com livros. Entretanto, a autora relata que quando não há oportunidades instigantes de leitura no meio familiar, é necessário que a escola promova o gosto pela leitura em seu trabalho com as crianças. Partindo desta visão, entende-se que alcançar competência leitora pressupõe parceria entre a família e a escola.

Porém, podemos ressaltar que a literatura ultrapassa a concepção de uma atividade de mero prazer. De acordo com Antônio Candido (2004) a leitura é uma atividade que satisfaz o ser humano de forma a envolver características pessoais. Nesta visão, a literatura é um direito humano e o autor também destaca que é capaz de assegurar o bem-estar físico e espiritual. De acordo com Bettelheim (1978), o ato da leitura contribui para o enfrentamento de desafios psicológicos, a superação de decepções e a solução de problemas individuais. Percebe-se então, que a leitura auxilia, de forma poderosa, na formação e na maturação psíquica dos sujeitos. Neste sentido, o texto literário é um requisito que encanta e educa o sujeito, ou seja, possibilita a formação humana diante de suas complexidades.

No que tange à educação literária Góes (2005) afirma que ler traz à luz aspectos relevantes na relação com o texto lido: reconhecimento, significação e assimilação, processos que tornam, um leitor que cria sentidos frente ao texto e analisa sua própria história. Logo, a formação de leitores é uma ação transformadora, pois ao interagir com os textos, com e pela linguagem, o leitor é capaz de criar e recriar pensamentos e ações, de adquirir experiências singulares e, simultaneamente, coletivas, estimulando a autonomia leitora, como uma atividade de deleite, mas também de estudo e de aprendizagem instigante e provocativa.

Nesse processo de relação a ser construída entre leitor e texto, que temos a atuação docente como fator determinante, visto que, diante da proposta de mediação e de intervenção de leitura, Reyes (2014) conceitua que os mediadores são aqueles que constroem pontes entre os livros e os leitores, de forma que os dois se encontrem. Nesse mesmo sentido, Oliveira, Naves e Goulart (2020, p. 309) afirmam que a ação mediadora pode motivar, de forma eficiente, o destino-alvo, o leitor, visando a formação de leitores, visto que o “professor-mediador se constitui como um agente fundamental no movimento de apropriação da leitura literária, seja por meio de uma obra impressa, de um livro ilustrado ou um livro-imagem, adentra-se e permeia-se a vida do sujeito-leitor”. Por isso, nos momentos de mediação, para favorecer as potencialidades leitoras, o professor deve se orientar por princípios que despertem o entusiasmo, a afeição, a pluralidade, a apreciação e o desenvolvimento da autoestima (Tébar, 2011).

Analisando a concepção dos autores, o mediador ao realizar ações de estímulos e de incentivo à construção de um produto literário, aciona no leitor uma postura dinâmica durante a leitura. Por isso, cabe considerar quais os materiais de leitura serão oferecidos ou serão disponibilizados aos leitores, visto que o acervo é pautado também na importância da experiência estética. Conforme Cunha (2014) a experiência estética diz respeito à junção entre a criação de uma obra e as sensações emocionais, intelectuais ou outras que

esta provoca, em decorrência das características definidas pelo autor em sua obra. Sendo assim, trata-se de um aspecto que é capaz de formar um leitor com preferências leitoras, o que possibilita o gosto por um conjunto de novas experiências no âmbito da literatura.

Além do repertório de experiências a preparação do espaço e das situações de leitura compõem os processos de leitura, ou seja, a leitura é uma atividade que pode ser explorada na escola em vários espaços e de diversas maneiras. Logo, os ambientes internos e externos da instituição escolar, como a biblioteca, o pátio, o gramado ou embaixo de uma árvore, por exemplo, podem oferecer uma relação de proximidade entre leitor e o objeto livro.

Tendo em vista às situações ou práticas de leitura escolares, Castrillón (2011) nos mostra que há algumas propostas que são realizadas no ambiente escolar, como: ler (ler com) e contar (contar para); leitura em voz alta; leitura silenciosa; leitura compartilhada x leitura individual; leitura interativa. De acordo com Castrillón (2011), ler (ler com) significa, realizar a leitura com outra pessoa, visando a construção de sentidos; contar (contar para), trata-se de um recurso que une literatura, poesia, música, movimentos corporais e outras artes. Ressaltamos que ler (ler com) e contar (contar para) são dois processos que visam trabalhar a linguagem, porém distintos ao serem desenvolvidos. Já a leitura em voz alta corresponde a uma técnica que, segundo Teberosky e Colomber (2003), desenvolve a competência linguística, pois trata-se de um exercício de apropriação da linguagem. Ler em voz alta favorece ao leitor o exercício de fluência, vocalização, pontuação, expressividade, entonação, dentre outros aspectos orais.

A leitura silenciosa refere-se a um momento em que, conforme Solé (1998), o leitor é capaz de ativar suas estratégias de leitura e compreender melhor aquilo que lê, traçando estreita relação com o texto lido. Sendo um tipo de prática predominante na sociedade contemporânea, segundo Galvão (2014), a leitura silenciosa contribui para que os alunos participem com autonomia no mundo da cultura escrita.

Considerando os diferentes modos de ler em sala de aula, Chartier (2004) destaca que a leitura é uma atividade variável, tendo em vista que pode ser explorada de forma individual ou coletiva. Posto isto, a leitura compartilhada promove a compreensão da língua e permite a exposição oral sobre o que é lido e o auxílio aos colegas, de forma a atribuir sentido ao texto. A leitura individual diz respeito a uma atividade, que também tem sua importância, uma vez que, incentiva o aluno a desenvolver suas próprias hipóteses e conclusões e ainda a estimular a reflexão e os ritmos de interpretação do texto.

Outra proposta de leitura refere-se ao momento de conversas apreciativas, ou seja, a leitura como interação. Na visão de Chambers (2007), a leitura interativa consiste em

conversar sobre os livros lidos, ouvir o ponto de vista do outro, oportunizar a ampliação dos sentidos. Bajour (2012, p. 25) destaca que “Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados expandi-los de modo cooperativo”. Desse modo, uma conversa apreciativa trata-se de uma apresentação de diversas opiniões a respeito de textos literários, por meio da intervenção do professor, de acordo com o conhecimento de mundo de cada um. Nesse sentido, Gregorin Filho (2009), discute acerca de obras literárias que possibilita o diálogo com a sociedade, além de ser uma proposta curricular para viabilizar a formação do leitor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 2001, p. 41), a leitura é definida como: “[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto...”. E o que se entende acerca de competência leitora? Segundo os Parâmetros a competência leitora diz respeito aos objetivos, ao conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.

Nessa perspectiva, ler não remete a uma atividade de extrair informações da escrita, decodificando palavra por palavra, mas antes implica a compreensão, na qual os sentidos são construídos antes da leitura propriamente dita. Ler consiste em dar sentido ao texto lido. Guimarães e Batista (2012, p. 22) ao discutirem sobre a língua e literatura a partir dos PCN, definem que a leitura se refere a uma “[...] atividade complexa, que envolve uma participação ativa no processo interacional, envolve sujeitos situados histórica e socialmente e envolve também processos cognitivos próprios do ato de leitura”.

Na mesma concepção, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta a leitura literária como uma prática que expande a valorização artística e cultural, desenvolvendo a ludicidade, a imaginação e o encanto (Brasil, 2018). Nesse âmbito teórico, o ato de ler tem a potencialidade de transformar e humanizar os sujeitos por meio de experiências literárias.

Posto isto, Cândido (2004) afirma que as sociedades têm a literatura como uma ferramenta poderosa para instruir e educar e por isto está presente nos currículos como proposta de desenvolvimento intelectual e emocional. O autor ainda aponta que a literatura apresenta dois lados, em que se confirmam e se negam valores que a sociedade aceita ou não. Logo, encontramos nos livros, diversas situações prazerosas ou conflituosas que fazem parte do cotidiano do ser humano, ponto pelo qual nos leva à reflexão de nós mesmos e de nossa relação com os outros.

ORGANIZAÇÃO DO ACERVO ACERCA DA PROPOSTA DE TRABALHO

O projeto “Ler e Reler”, foi proposto em 2022 pela Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do Campo das Vertentes¹¹. O projeto não se restringe às ações escolares de incentivo à leitura, mas apresenta orientações aos pais ou responsáveis de forma a contribuir com a interação da família no processo de formação do leitor, visando sanar dificuldades na intervenção da leitura. Como pré-requisito, pontuamos que o momento de leitura é bastante rico para toda a família, por isto é necessário compreender que ler produz conhecimento e demanda responsabilidade também no manuseio com o livro.

Por isso, o projeto apresenta alguns direcionamentos em relação ao modo de realização da leitura em casa, dentre as quais citamos: preparar um lugar adequado para ler; inserir a leitura como rotina; explorar todos os elementos do livro como imagens, capa, contracapa, dedicatória, índice etc.; ouvir as impressões do leitor lembrando que nem todos possuem a mesma opinião; variar as formas de leitura tornando a leitura mais prazerosa.

Dando sequência, são descritas orientações aos mediadores, mais propriamente aos professores, que participaram do projeto em sala de aula, com o objetivo de fomentar a leitura significativa dos exemplares presentes na maleta literária. Sendo assim, dentre as orientações ressalta-se que em todos os momentos é importante: promover reflexões sobre o título do livro e suas relações com o conteúdo; instigar a leitura imagética iniciando pela capa; solicitar que os alunos sintetizem a história pontuando os elementos da narrativa: tempo, espaço, personagens, narrador; destacar os pontos mais relevantes da história; promover o intercâmbio de experiências de forma que todos relatem suas impressões, resgatando a construção dos sentidos; explorar a dimensão visual: expressão corporal, cores, movimentos etc.; explorar a dimensão verbal: as palavras, a diagramação do texto, o tipo de letra, a sonoridade etc.

O material do acervo foi entregue a cada professora no mês de março para que fosse lido, estudado e conhecido. O projeto deve ser trabalhado durante o ano todo e a sua culminância realizada ao final do ano letivo. Portanto, cada escola tem autonomia para agendar a data de apreciação dos trabalhos, desde que seja nos meses de outubro ou novembro. Com relação à distribuição de aulas semanais para a leitura e atividades do projeto literário fica a critério de cada professor, segundo a faixa etária e rotina de cada um. No caso do quarto ano, a segunda-feira foi o dia reservado para este fim.

Vale ressaltar também que há flexibilidade de se explorar outras obras literárias que dialogam com as obras da maleta do projeto “Ler e Reler”, dentre outras ações, dramatizações, teatros, músicas etc.

¹¹ A Secretaria Municipal de Educação, está situada no Campo das Vertentes, Minas Gerais, possui 33 escolas.

O acervo foi apresentado aos pais e familiares em reunião no recinto da escola, logo no início do ano pela supervisora e professores, sendo exposto que não foi enviado um material de apoio para cada família, porém durante o desenvolvimento do projeto, por meio das atividades, os professores deveriam promover a interação com os pais.

A “Maleta literária” integrou os materiais de leitura do Projeto “Ler e Rer”, com o propósito de que o trabalho fosse flexível de forma que outras obras, além das que foram enviadas na maleta, também pudessem ser trabalhadas. Sendo assim, cada turma recebeu 6 maletas, cada uma contendo 8 obras literárias. As turmas de cada seguimento de ensino (primeiros, segundos, terceiros, quartos e quintos anos) receberam os mesmos livros para serem trabalhados.

Tendo como base a leitura de textos e imagens, no tópico a seguir apresentamos o relato de algumas atividades literárias desenvolvidas em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental I, com foco no acervo do projeto “Ler e Rer”.

ALGUMAS APLICAÇÕES DAS ROTAS DE LEITURA

A proposta da “Maleta literária” do quarto ano foi organizada a partir de oito obras de literatura. Cada professora recebeu uma maleta composta pelos mesmos livros dos alunos para acompanhamento nos momentos de leitura e atividades, além de material de suporte com todas as orientações teóricas e didáticas. Apresentamos a seguir o acervo da maleta da turma:

Figura 1: Acervo das obras para turma de 4º ano



Fonte: Arquivo das autoras.

As orientações didáticas propostas consistiam em aplicar rotas de leitura que teve como objetivo desenvolver habilidades leitoras em quatro etapas. A primeira etapa ocorria antes da leitura, preparada para apresentação do livro, manuseio e apreciação das imagens, de modo a despertar o interesse da história. Logo, o professor deveria usar de sua criatividade a fim de aproximar o aluno ao objeto livro, promover a fantasia e desenvolver a oralidade.

A segunda etapa referia-se à leitura propriamente dita. Nesse momento, o professor seguiu a leitura com perguntas, levando as crianças a análises do conteúdo do texto, estabelecendo um momento de participação das crianças, despertando interesse pela obra. As orientações sinalizavam para o professor atentar-se para que o local estivesse tranquilo e confortável, deste modo, poderia utilizar recursos para chamar a atenção de seus alunos.

O terceiro momento correspondia ao depois da leitura, em que seria a hora de dialogar com os alunos, perguntando se gostaram ou não do livro, elaborar situações-problema para serem discutidas, interrogar elementos implícitos do texto. A quarta e última etapa tratava-se de um registro do que fora trabalhado, isto é, a compreensão do texto não deveria ficar somente na linguagem oral, era preciso que fossem exploradas outras estratégias de expressão com o propósito de demonstrar o resultado da compreensão realizada.

A abertura do Projeto “Ler e Reler” foi organizada na biblioteca da escola pela mediação de uma contadora de história, que fizera parte do quadro de docentes da instituição. A professora contou uma história às turmas de 4º ano com dramatizações convidando os alunos a participarem do enredo. E depois apresentou a maleta do projeto explicando a importância da leitura como processo de aprendizagem.

Dando prosseguimento, cada professora elaborou suas atividades sob as orientações do material de suporte, a fim de desenvolver o projeto com sua turma, sendo assim, selecionamos quatro das experiências obtidas para relatar neste texto.

Iniciamos o projeto com a leitura do livro “O galo que não cantava”, de autoria de Ana Rapha Nunes. A história inicia com um galo que deixou de cantar. O desenrolar da narrativa mostra a trajetória de Guadalupe, uma menina de sete anos que vivia cercada de amor em sua família, porém sentia em seu coração a ausência do pai e, por isso, precisa lidar com esta situação.

Após a leitura da história realizamos algumas reflexões a partir de perguntas sobre a temática da história, como por exemplo: “Você já sentiu ausência de alguém?” “O que você pensa que podemos fazer para ajudar neste sentimento?” A partir de algumas

colocações, os alunos conversaram a respeito do amor que nós, seres humanos, temos às pessoas as quais convivemos. Uns disseram sobre parentes que perderam como avós e até o motivo que ocasionou o óbito dos parentes. Interferindo nas discussões, propusemos que falassem sobre a questão dos sentimentos da menina e qual a relação entre o fato de o galo ter parado de cantar com a ausência do pai. Outro fato foi que o animal havia fugido de casa, por isso Guadalupe sentia a falta dele também. A partir dessa provocação conversamos na sala que a partir de então, a menina não se concentrava mais na escola a ponto de a mãe ser chamada para conversar.

Passado um tempo, o galo voltou e foi um motivo para que a menina recuperasse um pouco da perda de seu pai. Guadalupe foi acolhida sempre pela sua família. Refletimos, então, que mesmo passando por momentos difíceis na vida, temos pessoas que nos apoiam, assim, conseguimos viver e superar os obstáculos com mais leveza. Após as discussões acerca da história, os alunos registraram as questões sob forma de perguntas e respostas. Apresentamos a atividade realizada por uma aluna da turma:

Figura 2: Atividade de registro da obra “O galo que não cantava”

1) Escreva o nome do livro.
O galo que não cantava

2) Quem é a personagem principal da história?
Guadalupe

3) Onde Guadalupe morava?
no colégio do Papá

4) Com o passar do tempo Guadalupe ficou triste. Por quê?
Porque o galo não cantou mais e sentia a falta de seu pai

5) Guadalupe saiu para procurar o galo. Ela o encontrou? O que ela resolveu fazer?
Não voltou para casa e resolveu esquecer todo o passado

6) O tempo foi passando e chegou um dia especial para a menina. O que aconteceu neste dia?
O seu aniversário de 2 anos

7) Qual foi o acontecimento inesperado no dia primeiro de janeiro?
O galo voltou

8) Depois de tantas andanças pelo mundo, o que o galo queria?
Querir voltar para sua casa e seu regígio

9) O que Guadalupe aprendeu ao final da história?
Aprender que precisa aceitar o tempo presente e aceitar o passado

Fonte: Arquivo das autoras

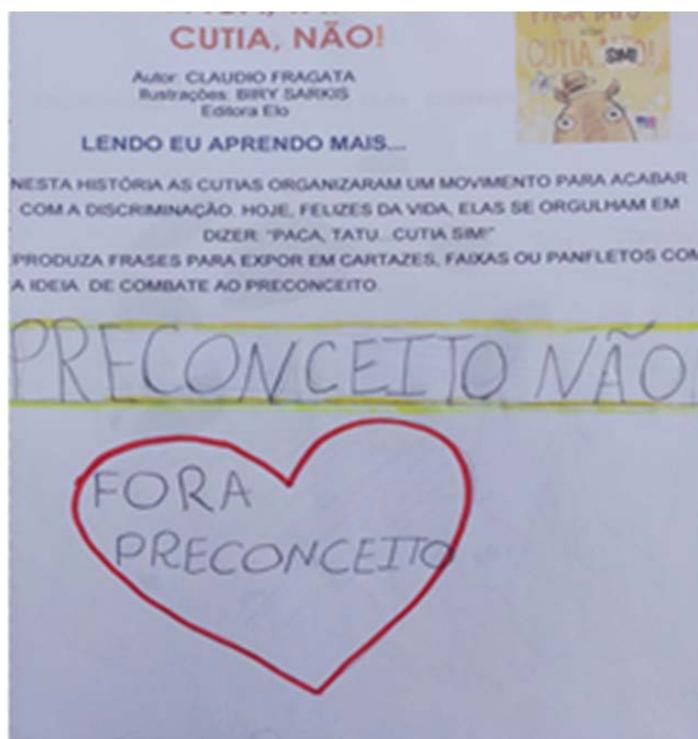
Em outro momento a história lida foi “Paca, tatu... Cutia, não!”, do autor Claudio Fragata. A narrativa trata-se da exclusão social que a cutia sofria em todo lugar que ela queria entrar. Todos os animais eram bem-vindos, menos a cutia. Então, sua tia liderou um movimento para dar o fim à discriminação que estavam fazendo contra as cutias. Partindo

desta história, conversamos na sala sobre várias situações em que sofremos injustiças, como por exemplo o bullying, e sobre o que devemos fazer para respeitar as pessoas.

A partir da leitura dessa obra discutimos a respeito dos direitos e deveres humanos. Os alunos perceberam que não estava correta a atitude dos animais. E, então, propusemos que falassem algumas atitudes de exclusão que presenciaram ou viram acontecer na escola, em casa ou na comunidade. E citaram: “Quando um colega novo chega na turma, de outra cidade”. “Quando tem alguma deficiência física”. “Quando tem mais dificuldade de aprender”. Logo, de alguma forma as crianças percebem o que seria essa ação de exclusão social, de que esta atitude está presente nas relações humanas, com isso, refletimos sobre as consequências desta atitude, sobre as ações para ser combatida, pois todos temos defeitos e dificuldades, somos iguais como seres humanos.

Os alunos realizaram a atividade transcrita a seguir:

Figura 3: Atividade de registro da obra “Paca, tatu... Cutia, sim, cutia não!”

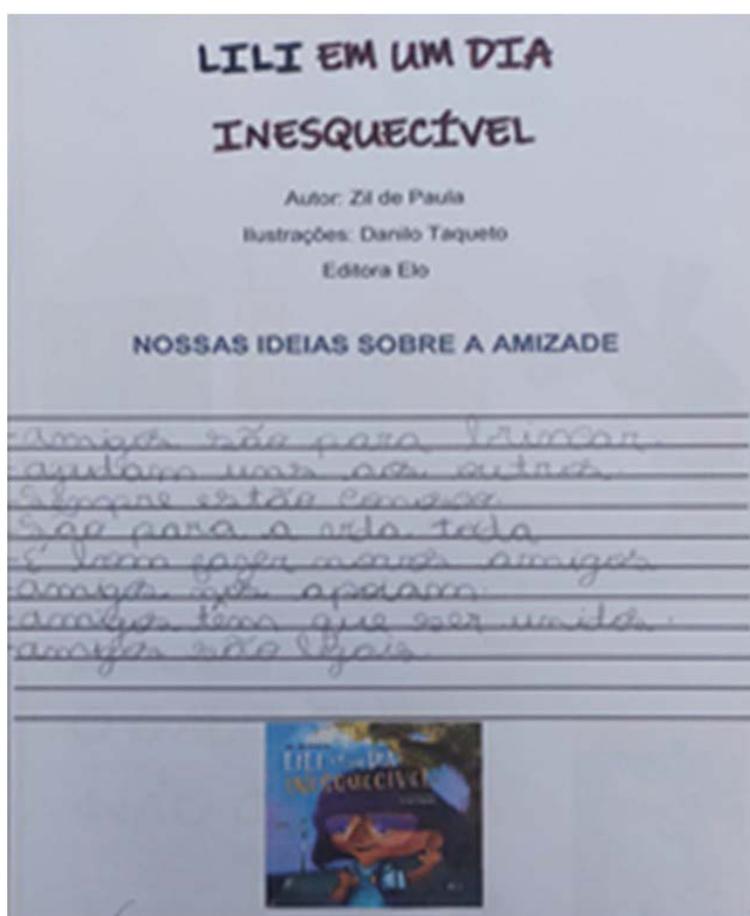


Fonte: Arquivo das autoras

O próximo livro foi “Lili em um dia inesquecível”, escrito por Zil de Paula. A história refere-se às mudanças que nos surpreendem e nos assustam; algo novo que nos traz inseguranças e medos. Diante desta abordagem, a personagem Lili se preparou para seu primeiro dia de aula na nova escola: sentiu receio do novo ambiente, sentiu medo de não ser aceita, de não conseguir interagir com os colegas e com as demais pessoas, funcionários e professores da escola. Nesse sentido, a história conta como foi o primeiro

dia de aula de Lili e os desafios que ela necessitou superar. A proposta de atividade foi pensar, discutir e registrar algumas ideias sobre amizade, uma vez que o primeiro dia em uma nova escola é muito importante para a troca de relacionamentos. Partindo disto, elaboramos algumas ideias e as transcrevemos em forma de tópicos.

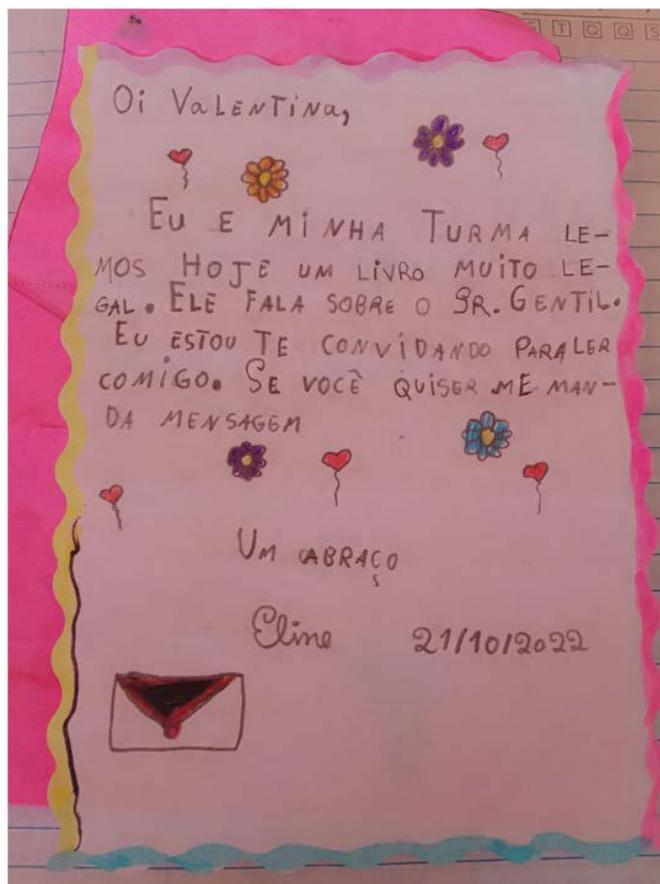
Figura 4: Atividade de registro da obra “Lili em um dia inesquecível”



Fonte: Arquivo das autoras

Outra obra trabalhada foi “Sr. Gentil”, de autoria de Ana Laura Alvarenga cuja abordagem trata-se da personalidade de um carteiro que, por meio de sua profissão, encanta a todos com sua gentileza e alegria. Por onde passa entregando suas cartas, encontra tempo para conversar, sorrir e brincar, por isso o protagonista da história, o Sr. Gentil, ensina que a convivência social, pautada em atenção e gentileza gera alegria e leveza ao cotidiano das pessoas promovendo bem para todos. Nesse sentido, foram elaboradas duas atividades: a primeira foi ilustrar a parte preferida da história; a segunda foi a criação de uma arte postal com o objetivo de convidar mais pessoas a ler esta obra.

Figura 5: Atividade de registro da obra "Sr. Gentil"



Fonte: Arquivo das autoras

Percebemos que as obras selecionadas abordavam temas instigantes para uma reflexão que foi além do contexto da história. Desse modo, organizar atividades de diálogos reflexivos sobre a temática das histórias, possibilitou um diálogo de situações vividas pelas crianças. A partir da literatura podemos contribuir para a formação de leitores pensantes e possibilitar a articulação de diferentes áreas do conhecimento. Neste processo, a mediação da leitura guiada pelo professor torna-se um aspecto fundamental para o alcance de um resultado eficaz.

Nesse sentido, Tébar (2011) afirma que é o professor que deve dirigir os meios para potencializar a leitura do aluno de modo que o envolva por princípios tais como conscientização, afeição, admiração, experiência consistente e enriquecimento da autoestima. Assim, ao mediar a leitura pela condução de instrumentos de estímulos, o leitor assume uma postura dinâmica da leitura.

Em tratando de intervenção dialógica a partir da temática da obra literária, destacamos que para que as atividades desenvolvidas acontecessem de forma mais efetiva, requer uma atuação intensa do professor durante todos os momentos da atividade literária. Assumindo o papel de mediador ao instigar e conduzir a ação reflexiva, consiste

em criar condições ou situações de leitura, que não resume em ler para alfabetizar, para trabalhar aspectos gramaticais e/ou lexicais do texto, ou mesmo para propiciar acesso aos livros, mas antes “de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias” (Martins, 2010, p. 34).

Nessa perspectiva, entendemos a importância de criar momentos dialógicos com os alunos antes de apresentar uma obra literária. Logo, se a compreensão da função leitora e o despertar pelos sentidos em que o ato de ler proporciona estão distantes dos pensamentos das crianças e de suas emoções, é necessária a mediação do professor de forma que proporcione discussões com a turma acerca dos livros, das histórias e das múltiplas formas de transmitir ideias compostas de realidades e fantasias por meio do trabalho com leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o projeto “Ler e Reler” consistiu em uma oportunidade para que o professor repense sua prática docente, elabore seus objetivos diante da realidade de sua turma, organize atividades contextuais que levem o aluno a refletir, criticar e aprender de forma ativa e dinâmica.

Posto isto, as propostas do projeto, compartilhadas no material de suporte evidenciam a relevância da leitura para a formação dos alunos, porém é evidente que não deixam de lado também o papel da ação docente diante do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Martins (2010) enfatiza que a função do educador vai além de ensinar a ler, ou seja, é importante que ele possibilite condições para que o educando construa suas aprendizagens segundo as necessidades reais que o contexto oferece.

Partindo da visão da autora, retomamos as rotas de leitura, o momento da discussão das obras e os registros apresentados sobre as histórias e enfatizamos que são práticas elencadas como ricos instrumentos pedagógicos e que, uma vez desenvolvidos com planejamento, interação e mediação, são capazes de marcar o processo educacional da própria criança.

O projeto evidencia a flexibilidade dada ao professor para o desenvolvimento das atividades. Assim, as trocas de informações acerca das temáticas dos livros, as diversas formas de leitura, as questões de interpretação oral e escrita, a construção de ideias e frases, as ilustrações, o trabalho em equipe, dentre outros, trouxeram elementos que colaboram para transformar leituras “mecânicas” em leituras “satisfatórias”.

Deste modo, consideramos a responsabilidade, enquanto profissionais da educação, diante das ações pedagógicas, visto que não seria o ideal explorar este movimento de prazer e leveza nas leituras dos demais conteúdos do currículo escolar? Ou seria que sempre teremos tempo apenas para pensar em trabalhar a leitura nas aulas de Projetos Literários? As conquistas dos docentes apresentam valor de acordo com o grau de dedicação e envolvimento que eles buscam juntamente aos seus alunos. E não é simples coincidência que trazemos à tona o que aponta Freire (1996, p. 39): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Em últimas palavras dialogamos com Freire (1996), reforçando que, certamente, a reflexão crítica da ação docente é determinante para novas práticas que efetivarão a formação de leitores ativos e protagonistas da construção do conhecimento. Para tanto, a formação de cidadãos críticos e autônomos se potencializa por meio da ressignificação das práticas pedagógicas e, especificamente neste artigo, das práticas leitoras.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012. 25p.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa.** 3. Ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. 87p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CANDIDO, A. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.
- CASTRILLÓN, S. **Escola, leitura e escrita: A necessidade de um olhar externo.** Emília, 30 nov. 2011. Disponível em <http://revistaemilia.com.br/escola-leitura-e-escrita-a-necessidade-de-um-olhar-externo/>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- CHAMBERS, A. **Dime: Los niños, a lecturavy la conversación.** México: Fondo de Cultura Económica, 2007. 171p.
- CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** São Paulo: Editora Unesp, 2004. 395p.

CUNHA, M. A. A. Experiência estética literária. *In*: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* (Orgs). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 112.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p.

GALVÃO, A. M. de O. Leitura silenciosa. *In*: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* (Orgs). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 178.

GÓES, L. P. **Olhar de descoberta**: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003. 187p.

GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. Leitura e ensino: algumas reflexões. *In*: GUIMARÃES; A. H. T.; BATISTA, R. O. **Língua e literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012. p.17-37.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil**: Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009. 128p.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**: Estúdios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. 680p.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.

OLIVEIRA, R. C.; NAVES, L. M.; GOULART, I. C. V. Relação entre ensino e literatura: um olhar para a dimensão da ação e atuação docente. **Revista Devir Educação**, Lavras-MG. Edição Especial, p. 293-312, ago. 2020.

PAULINO, G. Leitura literária. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs). **Glossário ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, p. 177, 2014.

QUEIRÓS, B. C. de. Literatura: Leitura de mundo, criação da palavra. *In*: J. QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REYES, Y. Mediadores de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *et al.* (Orgs). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 213.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194p.

SOUZA, R. J. de. Narrativas infantis: A literatura e a televisão de que as crianças gostam. **Nuances**, Presidente Prudente, v.1, n. 1, p. 49-51, 1995.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**: Pedagogia da mediação. São Paulo: Senac, 2011. 552p.

TEBEROSKY, A.; COLOMBER, T. **Aprender a ler e a escrever**: Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003. 192p.

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: DA PEDAGOGIA À PSICANÁLISE

Mariane Avelar Natividade

INTRODUÇÃO

O pedagogo espanhol Bondía (2002) afirma que as palavras não são apenas palavras, mas são produtoras de sentido. O que pensamos, pensamos com palavras. Sendo assim, cada palavra a que temos acesso, pode não só nos colocar em contato com o mundo externo, como também nos ajuda a criar o nosso mundo subjetivo. Nesse sentido, o ser humano não usa a palavra apenas como coisa a ser usada, mas ele é palavra. O que faz com que a escolha sobre um determinado grupo de palavras ou outro, seja uma escolha política. “E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se jogam mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras” (Bondía, 2002, p. 21).

Palavras são ao mesmo tempo produtoras e resultado da produção de sentidos. E nesse texto, escolhi como ponto de partida duas palavras muito significativas e que, como será discutido, nunca deveriam ser dissociadas: experiência e educação. A opção por essa temática se justifica a partir daquilo que eu pude pesquisar durante o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFLA e do meu trabalho como analista na clínica psicanalítica, o qual exerço há mais de sete anos. Onde, trabalhando principalmente com palavras e o cuidado que elas podem proporcionar aos meus pacientes, eu tenho o privilégio de observar e acompanhar a produção de sentidos e a constituição de subjetividades mais ricas e capazes de integrar diferentes experiências. Portanto, partindo do conceito de experiência explicitado pelo pedagogo mencionado no início desse texto, Jorge Larrosa Bondía, buscarei tratar sobre o que seria este fenômeno para o indivíduo e ampliar o seu entendimento a partir de um ponto de vista psicanalítico, passando por Freud, Ferenczi, Klein e, finalmente, Winnicott. Para enfim, discutir sobre como isso reflete diretamente nos processos educacionais e no viver criativo de cada pessoa.

DESENVOLVIMENTO

Para Bondía (2002), a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Muitas coisas acontecem no nosso dia a dia, mas poucas de fato nos tocam e se tornam parte da nossa experiência. Há inclusive, na atualidade, uma valorização excessiva de artefatos e mecanismos que contribuem efetivamente para que a experiência não aconteça. Nunca estivemos tão bem-informados e com tanto acesso a diferentes conhecimentos, “mas a experiência é cada vez mais rara” (Bondía, p. 21). O excesso de informação, apesar de ser incentivado e, muitas vezes, posto como essencial, não é experiência. Não obstante, “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem” são constantemente colocados como complementares e partes fundamentais daquilo que é chamado de ensino. “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (Bondía, p. 22). O que leva a uma falta de criticidade diante dos dados e também a argumentos e referências totalitárias, uma vez que a informação geralmente chega de um lugar muito distante daqueles que a recebem.

Além de estar sempre bem-informado, o indivíduo dos tempos atuais precisa também opinar. Para Bondía (2002) este seria outro aspecto que inibe as possibilidades de experiência. O par informação/opinião gera uma dinâmica em que não há tempo para que algo de fato nos toque e nos aconteça. Conseqüentemente, a opinião, supostamente subjetiva, se torna uma mera reprodução de informações. Aliado a esse par ante experiência, temos a já mencionada falta de tempo para assimilar o

que chega até nós. Os ambientes educativos, como a escola e a universidade, não só estão inseridos como também contribuem para essa lógica. São lugares onde o grande volume de informações e a capacidade de opinar dos professores e dos alunos sobre tudo aquilo que se passa é cobrada e exaltada como resultado desejado do processo de ensino/aprendizagem. Processo esse que se dá a partir de uma rotina exaustiva: “Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo” (p. 23). Portanto, a escola seria também um local onde muito se passa, mas nada nos acontece.

Considerando que a escola e os demais centros de ensino, frequentemente, se colocam como instituições que têm como objetivo preparar para o mercado de trabalho e por isso seguem a mesma lógica, fica claro que o excesso de trabalho também torna a experiência cada vez mais rara. A despeito de ser comum considerarmos o tempo de trabalho como tempo de experiência, para Bondía (2002, p. 24) estas seriam duas medidas que iriam em direções opostas:

Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.

Para existir a possibilidade de experiência, é preciso haver pausa. É necessário tempo e espaço, é necessário silenciamento da necessidade de opinar, de fazer acontecer. É necessário renunciar ao excesso de informação, de conhecimento e de trabalho. Algo praticamente impossível na atualidade e que se torna mais difícil dependendo da classe social, econômica, de gênero e racial do indivíduo em questão. Assim, se o uso das palavras enquanto forma de expressão é algo político, a possibilidade de experiência como forma de “ter uma vida própria e pessoal, como dizia Rainer Maria Rilke” (Bondía, 2002, p. 27), também por Michel Foucault ao tratar sobre o controle dos corpos aponta, ainda que de uma outra perspectiva, para essa mesma questão, que envolve controle e poder:

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.” (Foucault, 1987, p. 29).

Durante toda sua obra, Foucault não mediu esforços para traçar a relação entre controle dos corpos e a presença de um poder interessado em manter e aperfeiçoar lógicas que visam anular as singularidades. Tal supressão de individualidades, teria o objetivo de impor, mesmo que muito sutilmente, novas formas de ser, formas não autônomas e reprodutoras do discurso hegemônico de poder:

é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (Foucault, 2015, p. 31).

Ao destacar esses trechos da obra de Foucault da segunda metade do século XX, pretendo reforçar o que Bondía afirma sobre as possibilidades de experiência na atualidade. O controle dos corpos, se dá das mais diversas formas, produz discursos, regulamenta quais palavras podemos ou não usar, assim como diferentes esferas do nosso cotidiano. Esse controle visa, na verdade, dominar e administrar a vida. Nesse sentido, considerando que a experiência é algo singular, subjetivo e que surge em razão (ou não) àquilo que nos acontece, faz-se necessário questionar e, muitas vezes, até mesmo recusar o que nos é dado como certo e inquestionável, para só assim construirmos um saber da experiência e não da reprodução de informações. Caso contrário, “a “vida” se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade.” (Bondía, 2002, p. 27).

E nesse contexto, traçamos um paralelo entre experiência e educação, que pretendemos começar a explorar questões levantadas pela psicanálise a respeito dessa temática. Apesar de Sigmund Freud ter nos tocado muito nos assuntos que fazem referência direta à pedagogia, ele sempre ressaltou a importância do contexto escolar e de todas as dinâmicas sociais e culturais que também envolvem a educação. Em um breve escrito de 1910, intitulado *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio*, Freud questiona o formato da escola enquanto instituição educadora. Partindo da ideia de que não seria justo acusar a escola de impelir seus alunos ao suicídio - considerando o suicídio como um ato advindo da falta de interesse e motivação pela vida - o pai da psicanálise discute sobre qual seria a função da escola.

Enquanto o pedagogo Bondía destaca a importância de a educação acontecer a partir de um saber da experiência, Freud resalta a necessidade da escola ser um lugar onde o interesse pela vida seja não só preservado, como também incentivado. Isso

se justifica pelo fato de que a escola recebe seus alunos em um momento de grande transformação em suas vidas:

Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso, e a muitos respeitos deixam de cumprir seu dever de proporcionar um substituto para a família e de despertar o interesse pela vida do mundo exterior. (Freud, 1910/1996, p. 140)

A psicanálise, desde o princípio, esteve preocupada com os conflitos inconscientes provenientes de questões edípicas¹². Logo, as relações familiares e, posteriormente, as trocas e interações estabelecidas no contexto escolar, sempre tiveram sua importância reconhecida no desenvolvimento do indivíduo. Isso porque, para Freud, o ambiente em que a criança se desenvolve, que até então era a família, a casa e a vizinhança, agora se amplia para a escola. Sendo o professor, provavelmente, a figura de autoridade mais relevante para o aluno nesse novo contexto, inevitavelmente ele se torna objeto de transferência¹³, tendo nele projetados os afetos, antes direcionados às figuras paternas e a outros familiares. Então, caberia ao professor, a difícil tarefa de ser maduro o suficiente (no sentido de não tomar os ataques e investimentos para si) para lidar com essas projeções (Pedroza, 2010).

Pensando nesse contexto mais amplo, que envolve questões sociais, é importante lembrar que além de se preocupar com aspectos individuais do desenvolvimento, Freud também sempre buscou compreender o ser humano como um ser inserido em uma cultura. É o que pode ser observado em textos como *Totem e Tabu* (1914), *Psicologia das massas e análise do eu* (1920), *O futuro de uma ilusão* (1927) e *O Mal-estar na Civilização* (1929). Gostaríamos de chamar atenção para esse penúltimo texto mencionado, pois é nele que Freud aborda mais objetivamente a questão da educação.

Na obra *O futuro de uma ilusão* (1927) há uma preocupação com as transformações pelas quais a humanidade ainda passaria, mesmo que estas fossem muito difíceis de serem previstas. Pois, qualquer pessoa que se empenhasse na tarefa de prever esse futuro,

¹² Freud fala sobre o Complexo de Édipo pela primeira vez em 1910, com o intuito de “caracterizar a fantasia e o conflito inerentes ao desenvolvimento psicosexual da criança, vivido em termos de desejo incestuoso pelo genitor do sexo oposto e rivalidade pelo genitor do mesmo sexo, a quem seu objeto de desejo pertence, despertando a fantasia de incesto e parricídio.” (Marchioli, 2010, p. 27). Esse é um conceito central da obra de Freud, que passou por várias modificações ao longo de sua obra. No entanto, apesar de sua importância, isso não será aprofundado nesse texto por não ser o nosso objetivo.

¹³ A transferência é um conceito fundamental na obra de Freud e para a clínica psicanalítica. Ela ocorre quando uma pessoa projeta inconscientemente sentimentos que antes nutria pelos pais ou outras figuras importantes do início de sua vida para outra pessoa no momento atual. Por exemplo, um paciente pode enxergar seu analista como uma figura parental, revivendo emoções e dinâmicas do passado.

partiria de sua própria experiência ou do conhecimento adquirido por outros homens. Freud (1927 *apud* Freud, 2011). Então, retornando ao passado e ao que ele mesmo já havia afirmado em obras anteriores, chama a atenção para duas características que teriam originado a civilização: o domínio e o uso dos recursos naturais em benefício próprio e a criação de leis para regulamentar a vida em sociedade. Um aspecto complementaria o outro, uma vez que por mais integrada que esteja em uma cultura, nenhuma pessoa deixa de ter instintos que precisam ser contidos para que a vida em sociedade seja possível. E é neste ponto que a educação, enquanto um lugar que estabelece limites e a institui a convivência com semelhantes, ganha destaque.

A escola seria responsável por instaurar e reforçar o princípio da realidade, fazendo com que o indivíduo submetido ao princípio do prazer tenha acesso à lei, à castração, e assim, deixe de satisfazer as suas pulsões livremente para ser inserido em um universo simbólico. Esse universo simbólico é conquistado e acontece por meio da linguagem. E aqui podemos retornar ao que foi dito no início desse texto. Quando falamos de linguagem, falamos de palavra. Logo, consideramos que o ser humano é *palavra*, é justamente pela mediação das palavras que é possível a simbolização das relações afetivas, que ganham contornos e a possibilidade de diferentes significados (Armando 1974 citado por Pedroza, 2010).

Considerando alguns aspectos da teoria de Freud, percebemos que a escola sempre teve sua importância reconhecida pela psicanálise. Embora, como destaca Kupfer (1989), Freud também demonstra uma desilusão em relação à educação. Por lidar com aspectos inconscientes, tanto por parte do educador quanto do educando, por mais que as regras e os modelos de ensino e aprendizagem fossem estabelecidos, eles não seriam suficientes para determinar se a educação alcançaria seus objetivos ou não. Inclusive, muitas vezes estes limites e regras se mostrariam não só ineficazes como prejudiciais.

É em outro texto, bem anterior ao *O futuro de uma ilusão*, que Freud toca em um ponto muito relevante para o nosso objetivo e traz uma luz à difícil tarefa de educar. Em *Lembrar, repetir e perlaborar* de 1914, o intuito era estabelecer como deveria ocorrer o tratamento psicanalítico, diferenciando-o de outros processos, como a hipnose. Para isso, o pai da psicanálise destaca a importância de o analista apontar para o paciente as suas resistências diante do tratamento e, com isso, as repetições que apareciam na relação transferencial. Repetições essas que antes de serem reconhecidas pelo analista, seriam vividas livremente dentro do contexto analítico, o que poderia levar a uma “piora durante o tratamento, muitas vezes incontornável”, mas necessária (Freud, 2020, p. 159).

Essa “piora” temporária do quadro clínico do paciente poderia levá-lo a tomar decisões das quais ele se arrependeria no futuro. Assim, caberia ao terapeuta alertar para

que o paciente não fizesse nada de forma precipitada. No entanto, Freud (2020) também adverte que por mais cuidadoso que seja o analista, ele não pode determinar as atitudes do paciente:

[...] muitas vezes gostamos de preservar aquela porção de liberdade pessoal do analisando que é compatível com esses cuidados, nós não o impedimos de colocar em prática certas intenções sem importância, mesmo que estas sejam tolas, e não esquecemos que o ser humano na verdade só aprende com os erros que comete e através da experiência própria (Freud, 2020, p. 159).

E é aqui que, despretensiosamente, o pai da psicanálise contribui para o tema que estamos tratando¹⁴. Quando Freud chama a atenção para o fato de que só se aprende com os erros e por meio da experiência própria, não podemos deixar de estabelecer mais uma relação com a educação. Não seria a escola um lugar onde justamente a experiência também deve ser respeitada e valorizada? Afinal, se esse processo não ocorrer dessa forma, no tempo do aluno (ou no do paciente, em um contexto analítico), corremos o risco de que a integração dos conteúdos apresentados não ocorra, ou que ocorra apenas como uma forma de assimilação de informações, que logo serão esquecidas e descartadas.

Assim, pensando naquilo que a psicanálise nos conta sobre o que teria relevância nos processos de amadurecimento e integração de experiências, há muito mais com o que se preocupar do que apenas com informações e conhecimentos, supostamente imprescindíveis, cobrados pelo modelo de educação tradicional. Sándor Ferenczi, um dos psicanalistas que mais teve intimidade e trocas teóricas com Freud, em uma conferência dada em 1908, intitulada *Psicanálise e Pedagogia*, já denunciava que a pedagogia como era aplicada obrigava o aluno a mentir, negando o que sabia e o que pensava.

Para Ferenczi a mentira tem a ver com ocultar coisas ou demonstrar emoções e ideias que não existem. E seria exatamente essa forma de ser e se comportar que a escola imporá a seus alunos dentro dos moldes tradicionais. Essa repressão a princípio pode parecer promissora, pois conter certos impulsos, como o egoísmo e tendências antissociais, se mostra relevante para possibilitar o convívio social. Porém, para manter tantas emoções reprimidas no inconsciente, é preciso construir muitos organismos defensivos, e estes, devido ao exaustivo trabalho que precisariam realizar, consumiriam muita energia psíquica. Dessa forma, aquilo que é ensinado na escola acaba não tendo nenhuma ligação afetiva, pois os afetos estariam reprimidos e assim, se educa a partir de

¹⁴ É interessante destacar, por ser mais um ponto de convergência entre a psicanálise e a educação, que o pedagogo espanhol Bondía tem uma citação muito parecida com a de Freud: “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.” (2002, p. 27).

uma “cegueira introspectiva” (Ferenczi, 1908/1981, p. 86). O saber nesse contexto seria puramente um saber da informação, sem vitalidade, apenas resultado de uma reprodução.

O caminho, segundo Ferenczi (1908/1981), seria então construir uma pedagogia cada vez mais baseada na compreensão e não fundada a partir de dogmas. Algo que Freud, mesmo que abordando de uma perspectiva diferente, se dedica a questionar em vários momentos de sua obra. No próprio texto *O futuro de uma ilusão* (1927), já mencionado aqui, ao tratar sobre questões da civilização, Freud discute sobre o papel da religião e sobre como usá-la como uma instituição educadora não seria o mais indicado. A religião parte justamente de dogmas e ideias que não podem ser questionadas e se, em algum momento, aqueles que a seguem se derem conta de que as suas imposições não possuem validade de fato, eles se encontrariam profundamente desamparados. O que aconteceria de forma diferente com o que Freud chama de saber científico, um saber que parte da razão e da experiência e que, ao ser questionado, abriria espaço para novas possibilidades e criações.

Assim como Freud e Ferenczi, Melanie Klein, um dos maiores nomes da psicanálise, considerada por muitos como pós-freudiana, também escreveu sobre a relação entre a psicanálise e a educação. Klein desenvolveu um extenso trabalho com crianças e é pioneira no tratamento psicanalítico com as mesmas. Para ela, o tratamento com crianças em uma análise deveria se dar da mesma forma que ocorria com um adulto, pois a psicanalista descobriu que todos os processos mentais que Freud havia descrito em pessoas mais velhas, também ocorriam em crianças (Marchioli, 2010). Por ter esse olhar tão sensível e revolucionário para a infância, as contribuições de Klein acerca do que é vivido na escola se mostram de grande importância e são indispensáveis para o assunto que estamos tratando.

No artigo intitulado *O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança* de 1923, a psicanalista, assim como Freud, aborda o ambiente escolar como um lugar que representaria um “encontro com uma nova realidade, que muitas vezes parece muito dura” (Klein, 1923, p. 82). E que, a forma com que a criança se adapta a essas novas exigências, geralmente representa como ela lida com a vida em geral.

Resumidamente, para Klein (1923) a escola é importante, pois ela assume o papel de obrigar a criança a sublimar suas energias pulsionais libidinais - energia psíquica associada aos impulsos sexuais - em prol do aprendizado. No entanto, o medo da castração poderia inibir esse processo. Esse medo seria a origem principal de todas as inibições relacionadas ao aprendizado e, em excesso, afetaria os interesses e atividades do ego. Isso porque, a criança que acabou de sair do ambiente familiar, principal fonte de suas fixações e complexos, se defronta com novos objetos e atividades. Como consequência, nesse novo ambiente a criança começaria a buscar representações para as suas fantasias. Assim, caso se depare com um professor muito exigente ou com um modelo educacional

demasiadamente rígido, suas fantasias edípicas, que levam ao medo da castração¹⁵, provavelmente se manifestarão e o seu desempenho escolar será afetado.

Dessa forma, acolher as fantasias, os medos e os questionamentos da criança, seria fundamental para que ela não fosse tomada pela ansiedade e conseguisse explorar o mundo a partir daquilo que ela tem disponível, tanto em termos de fantasia quanto de realidade. É justamente nesse contexto que Klein (1923) fala sobre o brincar como o lugar em que as primeiras inibições da criança podem se manifestar e que, caso não encontrem elaboração nesse contexto de brincadeiras, elas se estenderão para outros âmbitos da vida, inclusive na escola. Por isso a necessidade de a escola e os professores não subestimarem as vivências pré-escolares: “Já que a remoção das inibições mais antigas também significa evitar inibições futuras, é preciso dar uma atenção especial às inibições da criança em idade pré-escolar, mesmo quando não são muito salientes.” (Klein, 1923, p. 96).

Klein também enfatiza o fato de que se o professor for essa figura muito autoritária, mas o ambiente se mostrar propício para o desenvolvimento, o aluno pode ter dificuldades na escola, no entanto, pode conseguir se dedicar e cuidar de outras áreas de sua vida e até mesmo ter êxito no futuro:

[...] a possibilidade de atividades mais amplas só está presente, em maior ou menor grau, se o medo da castração não afetou as atividades e os interesses em si, mas apenas a atitude em relação ao professor. É possível ver alunos muito fracos que obtêm êxito mais tarde em suas vidas; no entanto, no caso daqueles cujos próprios interesses foram inibidos, a maneira como fracassam na escola permanece o protótipo para seu desempenho futuro (Klein, 1923 p. 97).

Assim, podemos perceber que da mesma forma que uma atitude hostil do professor não determinará o futuro do aluno, também podemos observar que mesmo os educadores mais dedicados não conseguirão resolver todas as dificuldades apresentadas pelas crianças que educam. Essa seria uma cobrança muito injusta com a escola. Diante desse impasse, Klein se questiona qual seria o papel da instituição escolar. Para a psicanalista é de fundamental importância que o professor assuma uma postura compreensiva para que assim ele tenha resultados muito melhores do que aquele que assumir uma postura

¹⁵ Para Melanie Klein, assim como para Freud, a sexualidade e o Complexo de Édipo seriam o fundamento básico para a constituição do ser humano. E, nesse momento, quando fala sobre o medo da castração, ela está se referindo a uma ansiedade que teve início em momentos muito primitivos, como no parto e no desejo frustrado de retornar ao útero da mãe. Mas que foi retomada quando a criança percebe que seu desejo pela mãe (no caso dos meninos), ou pelo pai (nas meninas), ou por aquilo que os representa, não pode se realizar (Marchioli, 2010).

pedagógica equivocada. Porém, em casos em que a repressão já tenha ocorrido de tal forma que a criança teve seus interesses e ocupações profundamente prejudicados em uma época pré-escolar, seria mais indicado que o aluno antes passasse por uma análise, em que poderia resolver esses conflitos. “Nos casos em que há inibições mais fortes, os resultados de anos de trabalho pedagógico não correspondem ao esforço despendido, enquanto na análise essas inibições muitas vezes são removidas num espaço de tempo relativamente curto, sendo substituídas pelo total prazer em aprender” (Klein, 1923, p. 99).

Portanto, para Klein (1923), a escola não deveria atacar os complexos das crianças, pois além de ser, muitas vezes, uma atitude hostil e violenta, ela não teria resultados. Percebemos que, assim como Ferenczi e Freud, Klein também critica a repressão demasiada que muitas vezes ocorre no ambiente educacional. E chama a atenção para a importância de um ambiente acolhedor e de compreensão.

Nesse momento, gostaríamos de retomar o pedagogo Bondía (2002, p. 24) que define o sujeito da experiência, como aquele que realmente vive o que lhe acontece, “não pela sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” Dessa forma, o que o pedagogo e os psicanalistas afirmam, converge perfeitamente. Afinal, não há possibilidades de ser um sujeito da experiência - passivo, receptivo, disponível e aberto – em um ambiente hostil, cheio de dogmas e imposições. Para que haja possibilidade de produzir um saber da experiência, com significado e prazer durante o processo, é preciso que as subjetividades sejam respeitadas.

Para aprofundarmos nessa concepção de que momentos tranquilos são fundamentais, gostaríamos de trazer para essa discussão o psicanalista Donald Woods Winnicott, que como pediatra começou a estudar a psicanálise. Em seus estudos produziu uma psicanálise modificada para ser usada inicialmente na psiquiatria infantil, mas que logo se ampliou para o tratamento de psicoses no geral, além de outros transtornos. Isso porque Winnicott, em seu trabalho, pôde observar diretamente relações muito primitivas entre mães e seus bebês. E que em alguns bebês fisicamente saudáveis, mesmo que possuíssem poucas semanas de vida, já apresentavam doenças emocionais. Em razão dessa descoberta, Winnicott fundou uma teoria baseada no amadurecimento pessoal, em que o ambiente é um fator determinante na origem das psicopatologias, sendo as falhas ambientais mais precoces, e que o bebê não conseguisse lidar, as causadoras dos transtornos mais graves, como as psicoses¹⁶. Dessa forma Winnicott rompe com a psicanálise tradicional, afirmando que antes da chegada ao Complexo de Édipo - conceito

¹⁶ Para melhor compreensão, ver o trabalho de Elsa Oliveira Dias, A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott, publicado pela Editora DWWeditorial, em 2017)

central da teoria freudiana - já teriam ocorrido outras fases do amadurecimento. (Dias, 2002).

Como poderemos observar, assim como Freud, Ferenczi e Klein, Winnicott também fez contribuições muito relevantes para a educação. Além disso, em um texto intitulado *A mãe, a professora e as necessidades da criança*, Winnicott diz que a “função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha.” (Winnicott, 1964, p. 214). A escola não poderia assumir um papel central na criação da criança, pois o que seria a base para o desenvolvimento seria justamente os cuidados mais primitivos. Visto que, enquanto na mãe, ou na figura materna independente do gênero, existe uma disposição espontânea para esse cuidado, a professora precisa ser preparada, por meio de uma formação predominantemente acadêmica, para assumir tal lugar de cuidado.

Talvez por ser associado ao cuidado espontâneo da figura materna, o trabalho de professores muitas vezes é desvalorizado. Porém, é justamente por lidar com algo que exige tamanha sensibilidade, mas que foi adquirido por meio de instruções e aprendizados, é que a tarefa de educar deveria ser exaltada. Assim, mais uma vez, observando como Winnicott compreende o trabalho de professores, fica evidente a importância de fornecer um ambiente acolhedor e compreensivo que busque respeitar o tempo dos alunos diante de questões da sua subjetividade.

Nessa mesma perspectiva, Winnicott em uma palestra para professores de matemática intitulada *Sum: eu sou* de 1968, começa a explicar o que ocorre no primeiro estágio do amadurecimento, que seria o estágio da dependência absoluta. Esse estágio se referiria à primeira fase da vida, quando o bebê depende quase que completamente dos cuidados maternos. Rapidamente, essa dependência “se torna relativa, e a tendência geral é caminhar em direção à independência”. Continuando, Winnicott acrescenta: “A palavra-chave no que tange ao aspecto ambiental (correspondendo à palavra “dependência”) é ‘confiabilidade’ - confiabilidade humana, não mecânica” (Winnicott, 1968, p. 71).

A confiabilidade é um fator indispensável para que qualquer pessoa consiga se sentir tranquila e segura, mas é nas fases iniciais da vida, principalmente na dependência absoluta, que ela se torna essencial e protótipo para todas as outras fases do amadurecimento. Nos primeiros meses de vida, é a confiabilidade ambiental que dará condições para a formação “da identidade e dos sentidos de realidade, do si mesmo e do mundo. É só através da experiência repetida da confiabilidade ambiental que começam a ser constituídos os fundamentos do sentido de ser, de ser real e de poder habitar num mundo real” (Dias, 1999, p. 284 e 285).

É assim que, fazendo referência ao cuidado materno, Winnicott (1968) traz para os professores a importância de os mesmos compreenderem a necessidade de acolher os seus alunos de acordo com o momento de vida e subjetividade que eles se encontravam:

O estudo da adaptação da mãe às necessidades do bebê é fascinante e demonstra que ela começa com grande capacidade para conhecê-las, por ser capaz de se identificar com ele. Aos poucos, ela se desadapta e logo luta para se livrar de seu confinamento, ou seja, da preocupação com um bebê e com as necessidades dele. Sem essa provisão ambiental humana, o bebê não faz as gradações de desenvolvimento herdadas como tendência. Vocês (professores) podem verter isso, que diz respeito aos bebês, para uma linguagem que se aplica à idade escolar. (Winnicott, 1968, p. 71 e 72).

Ou seja, para que a relação professor/aluno seja bem-sucedida é necessário que a confiabilidade se estabeleça, caso isso não ocorra é provável que a “criança se desintegre” e que ocorram problemas de ensino. (Winnicott, 1968, p. 72). No entanto, apesar de apontar para a responsabilidade do professor, Winnicott afirma que não podemos censurar o profissional em todos os momentos. Até porque é comum que existam crianças tão inseguras e sensíveis devido a falhas ambientais anteriores, que não importa o que o professor faça, como um relacionamento suficientemente bom nunca será estabelecido.

Ainda nessa palestra, Winnicott (1968, p. 73) fala sobre o impulso criativo dos alunos que pode ser explorado nas atividades cotidianas da escola. Para o psicanalista “a criatividade é inerente ao brincar”. O brincar de uma criança ou de um adulto, como sabemos, pode se dar de muitas formas, então por que não propiciar isso durante o aprendizado? E mais do que oferecer ferramentas e incentivar atividades divertidas, o que também é importante, precisamos nos atentar para o ambiente. Afinal, uma criança (ou qualquer pessoa) insegura, se sentindo ameaçada ou excessivamente cobrada, não consegue relaxar, brincar e assim criar algo significativo para ela. Ou, como o pedagogo espanhol Bondía (2002) diria: não poderia desenvolver um saber da experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de falar sobre pedagogia e psicanálise, passando pela teoria de um pedagogo e de quatro psicanalistas de tamanha relevância em tão poucas páginas, pode parecer audaciosa, e, talvez realmente seja. Porém, exatamente por ter o objetivo de falar sobre experiência e educação, não poderíamos deixar de trazer para essa discussão as teorias que tanto fazem parte do meu dia a dia, mesmo que falando brevemente sobre cada uma. E talvez justamente por serem breves as elucidações, alguns questionamentos surjam, mas que estes não sejam uma limitação para a compreensão, e sim um incentivo

para a curiosidade, uma vez que este é um dos caminhos para construirmos um saber da experiência.

Falando sobre esse saber, quando Bondía (2002), com toda a sua linguagem poética e cativante trata sobre o que é a experiência, questionando o excesso de informação, a necessidade constante de opinar, a falta de tempo e o excesso de obrigações, ele opõe-se a todo um sistema calcado na exploração e na desigualdade social. O que não é muito diferente daquilo que Freud fez em grande parte da sua obra. Apesar de ser um homem do seu tempo e reproduzir algumas posições preconceituosas da época, o pai da psicanálise sempre priorizou um olhar para a subjetividade. Afinal, como ele mesmo preconizava, o saber científico, livre de dogmas, deveria sempre estar aberto à reflexão e a questionamentos.

Foi então a partir dessa abertura para o novo, que a psicanálise nasceu e se desenvolveu. Não à toa, tantos outros nomes vieram junto a Freud, e também após ele, para questionar e acrescentar algo a sua teoria. Além disso, a própria formação em psicanálise se daria apenas a partir do chamado tripé psicanalítico. Composto não só pelo estudo da teoria, esse tripé também tem como base a supervisão de um profissional mais experiente sobre os casos atendidos e a análise pessoal, pois em concordância com o que Freud afirmava sobre o aprender, a compreensão da psicanálise não acontece “de forma exclusivamente intelectual, mas, sim, na *experiência*” (Ferraz, 2014, p. 90).

Dessa forma, nota-se que a psicanálise é um saber vivo, que inevitavelmente se contrapõe à lógica capitalista de produção e do incentivo ao crescimento acelerado. Para haver psicanálise, desde Freud, passando por Ferenczi, Klein, Winnicott e tantos outros pesquisadores, sempre é necessário tempo. Mas não o tempo da produção, e sim o tempo da passividade, mas, como Bondía (2002, p. 24) afirma, “de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.”

Nesse sentido, pensar a psicanálise na educação é também pensar sobre a experiência nesse lugar. É pensar como a vida pode ser não apenas preservada, como também incentivada; como as subjetividades, as emoções e a verdade de cada um podem ser respeitadas; como uma criança pode se sentir protegida ao ir para a escola, mesmo diante do surgimento do medo da castração e da ansiedade proveniente desse novo ambiente. Pensar a psicanálise na educação é falar sobre criatividade. Como diria Winnicott (2021, p. 44), é falar sobre “a capacidade de criar o mundo” e conseguir “ver tudo como se fosse a primeira vez”.

Obviamente, não podemos desconsiderar todo o contexto político, econômico e social das escolas brasileiras. Porém, mesmo que pareça uma utopia pensar um modelo educacional que priorize as subjetividades e conseqüentemente as experiências, tal esperança se mostra extremamente necessária justamente por vivermos nesse contexto, em que cada vez mais psicopatologias são registradas. Além disso, o saber da experiência exige a possibilidade de sonhar e, muitas vezes, sonhamos a partir de palavras, afinal também somos palavras. Por isso, gostaria de finalizar com um poema de Quintana (2005), chamado *Das Utopias* de 1951, onde ele diz:

Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas
(Quintana, 2005, p.80)

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.
- DIAS, E. O. A trajetória intelectual de Winnicott. **Natureza Humana**, São Paulo, p. 111-156, jan./jun. 2002.
- DIAS, E. O. Sobre a confiabilidade: decorrências para a prática clínica. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 283-322, 1999.
- FERENCZI, S. Psicoanálisis y Pedagogia. *In*: FERENCZI, S. **Publicaciones escogidas 1899 – 1933**. 1989.
- FERRAZ, F. C. Transmissão e formação: Apontamentos sobre o tripé analítico. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 47, n. 86, p. 87-102, 2014.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: A vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 176p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: História das violências nas prisões. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987. 288p.
- FREUD, S. Breves escritos (1910): Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. *In*: FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol XI. 1996.

FREUD, S. Lembrar, repetir e perlaborar. *In*: FREUD, S. **Obras incompletas de Sigmund Freud: Fundamentos da clínica psicanalítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão. *In*: FREUD, S. **Sigmund Freud, Obras completas: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KLEIN, M. O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança. *In*: KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação: E outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1923.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 1989. 100p.

MARCHIOLLI, P. T. de O. **Análise do conceito de complexo de Édipo em Melanie Klein e D. W. Winnicott**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2010.

PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e educação: Análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 30, p. 81-96, jan. 2010.

QUINTANA, M. **Espelho mágico**. São Paulo: Globo, 2005. 80p.

WINNICOTT, D. W. A mãe, a professora e as necessidades da criança. *In*: WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

O USO DOS RESULTADOS DO ENADE PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Karolayne Rezende de Carvalho
Taynara Moysés Ferreira

INTRODUÇÃO

As avaliações externas se caracterizam como um acompanhamento global dos sistemas de ensino com objetivo de traçar séries históricas de desempenho, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas (Freitas *et al.*, 2012). Nesse sentido, cabe evidenciar que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudante (ENADE) se enquadra dentro desta classificação, visto que por meio dos seus resultados é possível avaliar a qualidade do ensino ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

O Enade foi criado em 2004, como parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo sistema é responsável por estabelecer meios de avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Elencado a tal fato, cabe ressaltar ainda que o novo exame a ser aplicado aos estudantes no âmbito do Sinaes.

Foi formulado com o objetivo de verificar as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre conteúdos básicos e profissionalizantes e, ainda, verificar o desempenho em questões transdisciplinares, envolvendo o conhecimento mais geral. O exame tem aplicação trienal, por grupo de áreas, podendo ser utilizado o processo de amostragem, incluindo estudantes do primeiro e do último ano de curso. (Limana; Brito, 2005, p. 11).

Assim, o Enade na sua previsão inicial não tinha a “pretensão de avaliar a aprendizagem, e sim de ser um instrumento que contribuía para o processo de aprendizagem” (Dias Sobrinho, 2010, p. 213.). No entanto, muito se interroga se os resultados vêm sendo utilizado pelas IES para melhorar a qualidade de ensino ou se tem sido usado para alcançar resultados satisfatórios para enquadrar e subir um degrau nos *rankings* das melhores universidades do país, visto que, segundo Lacerda *et al.* (2016), o conceito de qualidade vem reduzindo apenas a mensuração dos resultados.

Diante desses pressupostos, o presente trabalho tem por objetivo analisar como os resultados obtidos com a aplicação do Enade tem sido apropriado pelas IES, cumprindo, assim, os requisitos impostos a esse tipo de avaliação, que deveria privilegiar a melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente da educação, problematizando questões relacionados ao uso desse exame.

O presente artigo está organizado em quatro tópicos, além desta introdução, a fim de colocar em evidência parte dos resultados obtidos a partir de uma pesquisa mais ampla, intitulada: “O Uso dos Resultados do Enade pelas Instituições Superiores de Ensino”, sendo eles: Metodologia, Fundamentação Teórica, Resultados, Discussões e Considerações finais, no qual é exposto uma síntese reflexiva do fenômeno em estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica que possui como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]” (Lakatos, Marconi, 2003, p. 43-44). Além disso, é de suma importância evidenciar que a realização do levantamento bibliográfico possibilitou uma maior compreensão sobre o uso dos resultados do Enade pelas instituições de ensino superior, visto que a pesquisa bibliográfica se configura como:

Um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (Lima; Miotto, 2007, p. 43).

Assim, a pesquisa em questão é de natureza básica e de cunho qualitativo, pois visa gerar novos conhecimentos que são essenciais para o avanço científico. Diante disso, realizou-se um levantamento bibliográfico de artigos científicos na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), sendo coletadas as produções que se enquadraram dentro da temática Enade a partir dos seguintes descritores de busca: Enade, Ensino Superior e Avaliação. Nesse banco de dados foram encontrados um total de 30 artigos, dos quais foram selecionados 7 estudos que tratam especificamente da temática pesquisada.

A segunda etapa focou na sistematização dos dados coletados no levantamento realizado, na qual procedeu-se com a construção de indicadores das produções em tabela da *Microsoft Excel*, para facilitar a identificação dos trabalhos científicos e permitir a seleção dos argumentos que contribuem para uma maior ênfase na concepção do Enade. Assim, as informações foram postuladas na planilha obedecendo a seguinte ordem: Título do Artigo, Base de Dados, Local de Publicação, Ano de Publicação e Autoria, como pode ser observado no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Levantamento de publicações

| TÍTULO DO ARTIGO | BASE DE DADOS | LOCAL DE PUBLICAÇÃO | ANO DE PUBLICAÇÃO | AUTORIA |
|---|---------------|--|-------------------|--|
| Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade | SciELO | Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação | 2008 | Giovanni Silva Paiva |
| Avaliação e transformações da educação superior Brasileira (1995-2009): Do Provão ao SINAES | SciELO | Revista da Avaliação da Educação Superior | 2010 | José Dias Sobrinho |
| Uma análise acerca dos boicotes dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior | SciELO | Revista Brasileira de Educação | 2010 | Tiago Leitão Gabriela Moriconi Mariângela Abrão Dayse Silva |
| Percurso da Avaliação superior nos governos Lula | SciELO | Revista Educação e Pesquisa | 2014 | Gladys Beatriz Barreyro José Carlos Rothen |
| O (des)entendimento de qualidade na educação superior Brasileira - Das quimeras do Provão e do Enade à realidade do capital cultural dos estudantes | SciELO | Revista Educação e Pesquisa Revista da Avaliação da Educação Superior | 2015 | Júlio C. G. Bertolin Telmo Marcon |
| A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE | SciELO | Educação em Revista | 2016 | Taise Feldmann Osmar de Souza |

Quadro 1: Continuação

| TÍTULO DO ARTIGO | BASE DE DADOS | LOCAL DE PUBLICAÇÃO | ANO DE PUBLICAÇÃO | AUTORIA |
|---|---------------|---|-------------------|--|
| O impacto das avaliações disciplinares do ensino superior | SciELO | Revista da Avaliação da Educação Superior | 2016 | Marisa Aparecida Pereira Santos Benedito Felipe de Souza Il da Basso Daniela Luchesi Elisabete Aparecida Zambelo Rafael Henrique Bosqui |

Fonte: As autoras (2021)

O quadro acima apresenta os 7 artigos que trazem a temática do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), evidenciando que essa produção se deu nos anos de 2008 a 2016. Diante de tal fato pode-se notar que nos anos de 2010 a 2016 houve uma maior ênfase na produção acadêmica sobre o tema. Sendo que, nos anos de 2011 a 2013, não foram encontrados nenhum artigo que tratasse especificamente do tema em questão.

Além do mais, cabe mencionar que os autores são diversos e não se repetem. Correlacionado a isso, no que se trata das revistas, nota-se que dos 7 artigos, 4 foram publicados na Revista da Avaliação da Educação Superior, editada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), essa revista foi criada em 1996 por um grupo de professores que participaram das discussões sobre o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), no início dos anos 1990.

Elencado a tal fato, o quadro demonstra ainda que a produção predominante sobre o uso dos resultados do Enade pelas instituições de ensino superior está publicada em artigos científicos e que os autores evidenciam que por mais que esse assunto seja pouco estudado ele vem ganhando ênfase. Logo, a terceira e última etapa consistiu na Análise e interpretação dos dados, o que possibilitou compreender as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é parte integrante do SINAES, que é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O exame foi criado a partir da homologação da Lei nº 10.861/2004, que estabelece em seu artigo 5º que este “será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais,

aos alunos de todos os cursos de graduação ao final do primeiro e do último ano do curso” (Brasil, 2004, p. 142). Além disso, essa mesma Lei especifica o exame como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, estabelecendo que o objetivo desta avaliação externa seria o de “avaliar o desempenho de estudantes dos cursos de graduação do Ensino Superior Brasileiro” (Feldmann; Souza, 2016, p. 1018).

Nesse sentido, de acordo com Dias Sobrinho (2010), o principal foco do Enade é avaliar a trajetória do estudante, com o intuito de verificar possíveis mudanças que ocorreram entre o potencial de aprendizagem apresentado no ingresso desse universitário, as habilidades acadêmicas que este desenvolveu para o domínio da área estudada, como também o desenvolvimento de competências profissionais, ou seja, os conhecimentos básicos e capacidades a serem constatadas no último ano de curso. Além disso, o exame

Não tem pretensão de avaliar a aprendizagem, e sim de ser um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem”, o que o difere de outras avaliações externas já adotadas pelo SINAES, visto que, o exame não se trata de uma avaliação de caráter somativo ou de produto, mas, se “propõe como avaliação dinâmica, incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo (Dias Sobrinho, 2010, p. 213-214).

Outro aspecto relevante, é que até o ano de 2008, o Enade era uma avaliação realizada por amostragem e com periodicidade trienal. Por conseguinte, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por sua vez, organizava a amostra dos participantes a partir da inscrição dos estudantes habilitados a fazer a prova em conformidade com a própria instituição de ensino superior. Dessa maneira, ao adotar esses procedimentos o Enade revela um rompimento na observação ao princípio da equidade. Além do mais, a participação do estudante selecionado para realizar a avaliação “é condição indispensável para a emissão do histórico escolar, em que é registrada a data na qual o aluno realizou o exame” (Leitão *et al.*, 2010, p. 23). Os autores ainda afirmam que a partir das notas obtidas pelos alunos de cada curso, é elaborado o Conceito Enade, que se trata de um índice atribuído aos cursos com variações de 1 a 5.

Nesse aspecto, devido a aplicação da avaliação para alunos ingressantes e concluintes dos cursos, é possível utilizar os dados obtidos para calcular a diferença entre as notas alcançadas tanto pelos concluintes quanto pelos ingressantes, esse levantamento ocorre por meio do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), esse indicador na verdade é “uma medida da contribuição do curso para o desempenho de seus estudantes no ENADE.” (Leitão *et al.*, 2010, p. 23). Além do levantamento de notas, de acordo com Dias Sobrinho (2010), o exame passou a englobar indicadores que facilitam a elaboração de rankings.

Embora, o documento base houvesse rejeitado a prática de classificações das instituições, a própria Lei do SINAES (nº 10.861, de 14 de abril de 2004) acabou fornecendo um argumento para a elaboração de rankings, ao prever a escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no ENADE (Dias Sobrinho, 2010, p. 215).

Assim, essas proeminências concedidas ao Enade, provocam transformações nos paradigmas da avaliação, pois o exame abandona “a concepção dinâmica e esvazia seu sentido de feedback e a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno”. (Dias Sobrinho, 2010, p. 216-217). Com isso, o exame agora visto como um instrumento avaliativo estático e somativo, passa a diminuir sua dinamicidade e seu foco na formação, visto que, a prática de elaboração de *rankings* não contribui “para a promoção da qualidade científica e social da educação superior” (Dias Sobrinho, 2010, p. 214).

Além disso, no decorrer do tempo, a avaliação externa em questão adquiriu caráter obrigatório e punitivo aos ausentes, o que alavancou uma sequência de boicotes por meio da falta de participação ou envolvimento dos alunos no processo avaliativo, conforme evidenciado por Leitão *et al.* (2010). Logo, diante desses fatos mensurados, o presente trabalho visa dar ênfase a forma como o ranqueamento e os boicotes por parte dos alunos vem influenciando na aplicação e na utilização dos resultados do Enade pelas instituições de ensino superior, e tem em vista analisar se essas instituições vêm cumprindo os requisitos impostos a esse tipo de avaliação, que de certa forma deveria privilegiar a melhora da qualidade do ensino e da educação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados a seguir a partir das seguintes categorias adotadas na pesquisa, a saber: Concepções de Enade, Enade como Medida de qualidade da Educação e Usos dos resultados do Enade pelas instituições de ensino superior. Essas categorias têm como intuito compreender a focalização dada aos resultados do Enade pelas universidades, a fim de analisar se os usos dos resultados dessa avaliação vêm sendo utilizados para fomentar mudanças significativas no ensino dessas instituições educativas ou para apenas gerar premiações por méritos e ranqueamentos.

CONCEPÇÕES SOBRE O ENADE

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), como já foi mencionado anteriormente, é uma avaliação de cunho externo e de caráter amostral, em que visa medir a qualidade do(a) curso/instituição. Além disso, a avaliação em questão divide-se em duas partes, sendo a primeira composta por 10 questões de conhecimento geral e a segunda por 30 perguntas de conhecimento específico. Dessa forma,

Diferentemente do Provão, a quantidade de suas questões segue um padrão único para todas as áreas. Seus resultados são sistematizados no Conceito ENADE, o qual é organizado em uma escala de cinco níveis. Em 2005, criou-se o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD); com esse indicador, busca-se verificar quanto conhecimento a instituição forneceu aos seus alunos (valor agregado), tentando, dessa forma, superar o argumento – mormente defendido pelo setor privado da educação superior, desde o Provão – de que algumas instituições têm bom desempenho na prova por receberem bons alunos. Com esse indicador, cursos nos quais o desempenho dos ingressantes é próximo ao dos concluintes tem uma má avaliação, ao passo que são bem-avaliados aqueles em que o desempenho dos concluintes é superior ao dos ingressantes (Rothen, Barreyro, 2011 citado por Barreyro; Rothen, 2014, p. 68).

Além disso, o Enade por ser aplicado aos alunos ingressantes durante primeiro período de curso e o último gera muitas controvérsias “principalmente quando se trata de que os alunos que realizam a prova quando ingressam no curso não são os mesmos que fazem à próxima edição do Enade, pois, em alguns casos, já estão formados” (Sasaki, 2006, citado por Paiva, 2008, p. 41), o que demonstra que os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes acabaram perdendo peso.

Dessa forma, a concepção que tinha de que o Enade seria um instrumento essencial para avaliar a trajetória do estudante, com o intuito de fomentar possíveis mudanças positivas no processo de ensino-aprendizagem como também o desenvolvimento de competências profissionais, foi posta à prova e vem sendo questionada por diversos autores, visto que a avaliação em questão “não vai se realizando como construção de significados a partir de questionamentos sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, como esperado no paradigma do SINAES” (Dias Sobrinho, 2010, p. 217).

ENADE COMO MEDIDA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Partindo do pressuposto, que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes vem sendo utilizado na produção de conceitos e indicadores de qualidade das IES, cabe destacar que esses indicadores são subsidiados pelo Ministério da Educação (MEC), que por sua vez utiliza destes para promover a regulação de atividades e, conseqüentemente, a renovação e o reconhecimento de cursos (Santos *et al.*, 2016). Além disso, no ano de 2008 foi criado o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), que também é composto pelos resultados obtidos do exame, o qual influencia diretamente na qualidade dos cursos, na qualificação docente, no regime de trabalho, e no planejamento do ensino e infraestrutura (Brasil, 2008 citado por Barreyro; Rothen, 2014).

Nesse viés, a concepção do Enade enquanto avaliação dinâmica, incorpora não somente o resultado da avaliação realizada pelos estudantes, mas, o percurso formativo desses estudantes, considerando que;

Entre uma e outra aplicação do exame, o aluno tem oportunidade de superar suas deficiências, desenvolver suas habilidades cognitivas e aplicá-las em novas situações. Em outras palavras, o ENADE tem como foco principal a trajetória do estudante, visando avaliar mudanças verificáveis entre o potencial de aprendizagem demonstrado no ingresso e as habilidades acadêmicas para o domínio da área, em termos de conhecimentos e atitudes, bem como as competências profissionais, isto é, os conhecimentos básicos e as capacidades de utilizá-los em distintas situações, a serem demonstrados no último ano do curso (Limana; Brito, 2005; Brito, 2009 *apud* Dias Sobrinho, 2010, p. 213-214).

Dessa forma, o exame enquanto medida qualitativa da educação Brasileira, se propõe a ser um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem, visto que tal como foi proposto não avalia os resultados de forma isolada, mas considera a possível evolução do estudante. (Dias Sobrinho, 2010).

Em contrapartida, muitas instituições de ensino visam alcançar melhores índices nos exames, como também melhores posições nas classificações de qualidade, e com o intuito de atrair mais alunos/clientes investem muitos recursos nos cursinhos preparatórios direcionados para os exames aplicados. Nesse sentido, o exame se torna referência para a elaboração dos conteúdos abordados e quase se transforma em uma espécie de diretriz curricular para diversas instituições (Bertolin; Marcon, 2015). Outro aspecto importante e que influencia diretamente no aspecto qualitativo da educação representado pelo Enade é o boicote realizado por muitos estudantes, visto que estes se ausentam muitas das vezes como forma de representar uma insatisfação em relação ao processo avaliativo (Leitão *et al.*, 2010).

USOS DOS RESULTADOS DO ENADE PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O Enade como um exame de amplitude nacional, configura-se como um mecanismo de avaliação que visa apenas diagnosticar as habilidades de cunho acadêmico e profissional que os educandos são capazes de evidenciar por meio de conhecimentos gerais, sendo que estes não estão necessariamente interpelados aos conteúdos disciplinares. Assim, diante desse pressuposto fica claro que ele deveria “ser considerado como um dos componentes do sistema de avaliação, não devendo ser tomado isoladamente” (Dias Sobrinho, 2010, p.

212). Além disso, fica claro que esse mecanismo avaliativo se tornou a fonte principal para a elaboração de índices de teor qualitativo da educação, segundo Feldmann e Souza (2016).

Nesse viés, cabe ainda destacar que o Enade em virtude das divulgações feitas pelo Ministério da Educação (MEC) vem ganhando visibilidade na mídia, o que ocasiona a formulação de *rankings* (Calderón *et al.*, 2011 *apud* Feldmann; Souza, 2016). Outro aspecto a ser mencionado é que;

Esses rankings produzem efeitos conflitantes nos gestores, nos professores e alunos. Corre-se o risco de se reduzir o papel formativo na universidade com ênfase apenas no eixo do ensino, ressentindo-se de observações sobre extensão e pesquisa, que os outros instrumentos poderiam oferecer (Feldmann; Souza, 2016, p. 1020).

Além disso, a finalidade de formação de rankings a qual o exame vem sendo utilizado, foge completamente de seu principal propósito, que por sua vez trata-se de contribuir para a melhoria da educação como um todo e especificamente para a melhoria da formação acadêmica do país. Nesse sentido, sendo o Enade uma avaliação da educação superior Brasileira, cabe ao exame “formar cidadãos, aprofundar os valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade” (Dias Sobrinho, 2010), para que dessa forma seus objetivos possam ser alcançados.

Elencado a tal fato, ainda, de acordo com Dias Sobrinho (2010), para que o Enade seguisse coerente com a concepção geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cabe ao exame fornecer elementos que gerem compreensão sobre a formação ética e técnica dos estudantes, ampliando sua visão sobre as instituições e logo sobre a vida social. No entanto, o Enade como uma avaliação trienal não possibilita uma real medição do desempenho, visto que “não permite um acompanhamento do desempenho real do estudante ao longo de sua trajetória no curso, como alardeiam os executivos do Ministério da Educação em suas comunicações após a divulgação dos resultados do Enade” (Feldmann; Souza, 2016, p. 1020).

Logo, utilizar os resultados do ENADE como sinônimo de qualidade é um grave equívoco, segundo Bertolin e Marcon (2015), porque seus resultados que deveriam servir para uma melhora significativa das metodologias de ensino e subsequentemente fomentar avanços positivos na aprendizagem dos estudantes acabam sendo redirecionados para fins de ranqueamento. Assim, fica explícito que “estudar e avaliar o desempenho diferenciado de instituições ou cursos dentro de um mesmo contexto socioeconômico e de perfil de alunos semelhantes é, certamente, mais consequente para o desenvolvimento de políticas públicas de qualidade do que

classificar desempenho de cursos e instituições indistintamente” (Bertolin; Marcon, 2015, p. 119).

CONCLUSÃO

Partindo do pressuposto de que o Enade como avaliação externa deveria atuar como um mecanismo que fomentasse mudanças positivas nos âmbitos das instituições superiores e contribuísse para uma melhora do ensino ofertado, fica claro que ele deveria ser utilizado como um instrumento que realmente avaliasse as demandas educativas, ao invés de ser utilizado de forma isolada, atuando assim de forma como foi proposto inicialmente, conforme foi ressaltado por Dias Sobrinho (2010).

Dessa forma, é evidenciado que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes como ferramenta de teor avaliativo, conforme Feldmann e Souza (2016), acabou se tornando a principal fonte para a elaboração de índices de cunho qualitativo da educação, dessa forma, fugindo completamente de seu escopo inicial que é de considerar a possível evolução dos estudantes. Além disso, sua finalidade vem sendo questionada por diversos autores, pois a avaliação em larga escala em questão não se concretiza enquanto construção de significados como é esperado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como aponta Dias Sobrinho (2010).

Nota-se então, que a concepção que se tinha inicialmente do Enade foi burocratizada ao passo que este vem sendo utilizado com a finalidade de formação de rankings, se contrapondo a sua idealização original que é de proporcionar uma melhora significativa nos processos de ensino e aprendizagem das Instituições de Ensino Superior (IES). Relacionado a isso, fica explícito que o exame em questão “não poderia dar margem a rankings e nem ser a ferramenta mais importante para efeitos de regulação” (Dias Sobrinho, 2010, p. 214), visto que, por sua vez, este possui um papel subsidiário no sistema de avaliação e deve proporcionar a compreensão de temas intra e extraprofissionais, “ligados à realidade Brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento” (Brasil, 2004).

REFERÊNCIAS

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior Brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior Brasileira (1995-2009): Do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FELDMANN, T.; SOUZA, O. de. A Governamentalidade e o exame nacional de desempenho de estudantes - Enade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 1017-1032, nov. 2016.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOULART, I. C. V. Entre o ensinar e o aprender: Reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 8, p. 23-35, jul-dez. 2010.

GOULART, I. C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: O processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016.

LACERDA, L. L. V. de. *et al.* SINAES: Avaliação, accountability e desempenho. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 975-992, nov. 2016.

LEITÃO, T. *et al.* Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 21-45, jan./abr. 2010.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. **Katálisis**, Florianópolis, v.10, p.27-45. 2007.

LIMANA, A.; BRITO, M. R. F. de. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: Algumas considerações a respeito do Enade. **Revista de Avaliação da educação superior**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 9-32, jun.2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed.São Paulo: Atlas 2003. 310p.

PAIVA, G. S. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: A questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, jan./mar. 2008.

SANTOS, M. A. P. *et al.* O impacto das avaliações disciplinares no ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 247-261, mar. 2016.

Sob esse viés, é possível considerar que o docente, por meio de seu trabalho, consegue se fazer espelho para muitos, senão todos, os seus alunos. Isso ocorre quando o professor faz mediações e auxilia os discentes na formação e estruturação de seus pensamentos e posicionamentos críticos, os quais serão “aplicados” em inúmeros lugares e situações dentro da sociedade. Com isso, salienta-se a importância e a inquietação em se tratar das propostas deste estudo, uma vez que abarcam reflexões que atingem, em pequenas e grandes escalas, as vivências sociais.

Destarte, é cabível dizer que a base de formação de um indivíduo está associada ao convívio familiar e aos modelos experienciados por cada pessoa em seu ambiente doméstico. Entretanto, sabe-se que a escola deve executar um papel essencial de transformação na vida dos sujeitos. Por meio das instituições de ensino e da própria atuação docente, que está intrinsecamente ligada às ações desenvolvidas nessas instalações, torna-se possível a inserção dos estudantes em um novo universo cultural e social, em uma nova realidade, que é construída por meio do ensino e da interação entre indivíduos. No entanto, sabe-se que essas são as expectativas, porém, infelizmente muitas vezes não são consolidadas pelo ambiente escolar, causando enormes prejuízos para a sociedade.

Nesse ínterim e, com base nessas disposições iniciais, para serem desencadeadas as discussões deste capítulo, os estudos foram subdivididos por meio das seguintes temáticas: “A dimensão social docente”, “Ensino de língua inglesa e sociedade” e, por fim, foram realizadas as considerações finais. Sendo assim, inicialmente, as reflexões debruçam-se acerca do papel ocupado pelo docente, no que tange à formação dos alunos e, por conseguinte, aos reflexos que essa atuação ocasiona na sociedade como um todo.

A DIMENSÃO SOCIAL DOCENTE

A atuação docente deve ser alvo de reflexões cotidianas dos próprios educadores, uma vez que os mais diversos contextos sociais carecem de cidadãos mediadores, dinâmicos e eminentemente atuantes, o que pode predispor, como alicerce, o trabalho docente, posto que exerce a função de impulsionador da proatividade social dos alunos. Nessa senda, segundo Ruiz (2003, p. 01), “o profissional da educação tem um papel eminentemente político a desempenhar, educando para a transformação da sociedade atual, tendo em vista uma educação igualitária e com qualidade para todos”.

Com efeito, o profissional da educação, enquanto ser humano, social e político, deve atuar no âmbito educacional como aquele que utiliza da educação como instrumento de luta e incentivo, levando os estudantes a buscarem a consciência crítica frente aos

diversos arcabouços que envolvem suas realidades. Assim, a luta se sujeitará à superação do senso comum e das imposições superiores e hegemônicas, de um modo que esses elementos sejam problematizados e não mais admitidos, sem que haja indagação.

Nessa perspectiva, entende-se que os docentes, por meio de suas atuações, possuem possibilidades de lutas, e promoção destas, contra as imposições e os atos exploratórios que não condizem com a democracia, os quais geralmente são provindos das classes dominantes. Para isso, a educação, tendo como um de seus atores essenciais, o professor, deve buscar inserir os indivíduos na prática política de enfrentamento em prol dos seus próprios direitos e garantias fundamentais. Além disso, a inserção e a promoção de um ensino de qualidade também exercem importância nas ações democráticas, uma vez que o desenvolvimento cognitivo proporcionado aos estudantes possibilita maiores embasamentos para suas lutas sociais e inserção proativa na sociedade.

Diante do exposto, é importante destacar que o papel do professor, enquanto mediador, requer desse profissional uma postura não dogmatizadora e majoritária. Contudo, é necessário que haja espaço para o diálogo, para trocas de experiências entre educadores e educandos, pois, do contrário, essa ação não será mediadora, mas sim, determinada e fechada para a possibilidade de novas articulações. Para Melo e Urbanetz (2012, p. 105) “O ato educativo tem como característica a intencionalidade, ou seja, é uma ação proposital que visa a um fim, o qual, por sua vez, depende das concepções dos atores presentes no ato educativo”.

Vale destacar que, ao se refletir a respeito da dimensão social do professor, é possível mencionar que ele é um agente de transformações. Entretanto, essa assertiva muitas vezes não fica explícita para muitos educadores, os quais acabam por se envolver em um trabalho “engessado”, que não se dinamiza e não busca novos desmembramentos.

Portanto, dentro da dimensão social do professor, cabe a ele um papel de problematizador, de um modo que seu trabalho demonstre e instigue “incômodos”. Nesse âmbito, será possível a busca por questionamentos sobre as razões do ato educativo, bem como, discussões referentes à importância desses atos para as práticas sociais coerentes.

No entanto, em relação a essas ponderações, questiona-se se esse trabalho docente de exercer o papel de problematizador e estimulador de ações faz parte do dia a dia das escolas e se há um estímulo para se buscar uma sociedade verdadeiramente democrática, em que o saber seja a base para essa busca e o professor seja de fato um agente incentivador. Desse modo, interpela-se se há espaço no ambiente escolar para se pensar e “construir” profissionais que tenham consciência crítica e, intrínseco a isso, estudantes que também ensejam essa criticidade.

Diante disso, é pertinente salientar que

[...] o papel dos profissionais da educação necessita ser repensado. Esses não podem mais agir de forma neutra nessa sociedade do conflito, não pode ser ausente apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas; não pode mais ser omissos, pois os alunos pedem uma posição desses profissionais sobre os problemas sociais, não com o intuito de inculcação ideológica de suas crenças, mas como alguém que tem opinião formada sobre os assuntos mais emergentes e que está disposto ao diálogo, ao conflito, à problematização do seu saber (Ruiz, 2003, p. 01).

Com efeito, observando as implicações supracitadas, percebe-se a necessidade de promover a conscientização da imensa importância do educador para a busca por novos “fazeres”. A partir disso, será possibilitado o agir em relação aos problemas sociais, culminados por meio das práticas educativas.

Relacionado a essas compreensões, é importante salientar, ainda, o docente e sua especial relevância para o processo de formação dos sujeitos, para as profusas relações sociais e humanas, às quais, porventura, podem ser e estar submetidos. Diante desse ponto de vista, pode-se dizer que os professores agem como grandes interventores na formação social dos sujeitos e, além disso, o papel do docente, de mediador da maturidade e do engajamento cognitivo de seus alunos é, antes de tudo, social. Isso se dá, uma vez que a partir das ações do professor dentro da sala de aula, são despertadas no corpo discente várias possibilidades de ser e agir na sociedade. O papel social do professor se desdobra, nesse sentido, sob o âmbito do aluno enquanto pessoa dentro do mundo social, de seu agir dentro da sociedade, além de seus comportamentos em suas relações pessoais.

Com base no exposto, segundo Baccon e Mendes (2015):

[...] ser docente é formar o aluno no intuito de prepará-lo para viver na sociedade das mudanças e incertezas, e para ser capaz de enfrentar desafios. Além disso, ao professor é almejado que ele contribua para uma melhora qualitativa da sociedade, o que só se faz quando há o “compromisso político-social na docência” para a formação cidadã dos sujeitos (Baccon; Mendes, 2015, p. 02).

Tendo em vista essas ponderações, é coerente afirmar que o trabalho docente deve estar atento ao papel social que possui. As influências do professor são incontáveis na vida do aluno. Assim, os compromissos do educador devem ser expandidos, de uma forma que ultrapassem os limites dos componentes curriculares e dos conteúdos em si, a fim de que atendam também às suas responsabilidades político-sociais presentes na formação e necessárias para a vida e para a realidade dos alunos.

Assim sendo, conforme defendem Baccon e Mendes (2015):

[...] ser docente é formar o aluno no intuito de prepará-lo para viver na sociedade das mudanças e incertezas, e para ser capaz de enfrentar desafios. Além disso, ao professor é almejado que ele contribua para uma melhora qualitativa da sociedade, o que só se faz quando há o “compromisso político-social na docência” para a formação cidadã dos sujeitos (Baccon; Mendes, 2015, p. 02).

De fato, é coerente afirmar que o trabalho docente deve estar atento ao papel social que possui. As influências do professor são incontáveis na vida do aluno. Assim, os compromissos do educador devem ser expandidos, de uma forma que ultrapassem os limites dos componentes curriculares e dos conteúdos em si, a fim de que atendam também às responsabilidades político-sociais presentes na formação e necessárias para a vida e a realidade dos alunos.

Diante da necessidade da convivência social para a formação do ser humano, é perceptível que o público escolar é amplamente heterogêneo e dinâmico. No século XXI, essas diversidades ficam ainda mais evidentes, devido aos avanços tecnológicos e ao acesso extremamente rápido que as pessoas possuem em relação às informações. Nesse liame, a necessidade de o professor possuir a sua identidade e contribuir para a formação social dos discentes se torna ainda mais essencial, pois é esse profissional que, juntamente com esses estudantes, está inserido nesse contexto híbrido e propício as mudanças e debates constantes.

Considerando o exposto, é pertinente destacar que

[...] a formação de profissionais reflexivos está relacionada à ideia de formação de professores capazes de repensar criticamente a sua prática pedagógica, alterando-a conforme os objetivos e as necessidades dos aprendizes. Portanto, a análise crítica do professor a respeito de sua “abordagem de ensinar” seria o primeiro passo para a formação de um profissional reflexivo. Isso porque, ao conscientizar-se sobre a concepção de ensino que adota, o professor estará sujeito a mudanças contínuas de modo que o seu fazer dogmático será gradualmente substituído pelo consciente, isto é, reflexivo (Marzari, 2003, p. 06).

Com base no exposto por Marzari, identificar-se e ter a consciência dos motivos e objetivos para que e para quem se ensina, demonstram a notoriedade do agir reflexivo de um professor. Para tanto, destaca-se a importância de uma boa formação, não apenas basilar, mas progressiva e aprimorada cotidianamente. Desse modo, será possível que o ensino de LI avance qualitativamente, demonstrando aplicabilidade nas vivências

sociais e na maneira de reagir a elas. O comprometimento com o corpo discente está intrinsecamente ligado ao envolvimento com a sociedade, por isso, faz-se pertinente salientar o que afirma Celani (2008):

[...] o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo. Precisa, além de educar-se sobre as culturas da língua que ensina, também educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes, promover o conhecimento mútuo de dois universos, sobrepostos, mas que não se conhecem [...]. Deve estar, conseqüentemente, em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar (Celani, 2008, p. 37).

Considerando essas assertivas, pode-se mencionar que o distanciamento entre a realidade e o que se ensina não pode fazer parte do cotidiano de ensino-aprendizagem, uma vez que se educa para a realidade e não para um paralelismo a ela. O professor deve se formar, profissionalmente, e ter como identidade essa busca pela conexão de ideias, de componentes curriculares e de trocas de experiências entre os próprios educadores, alunos e a comunidade.

Em que pese o exposto, a seguir será abordado o tema “Ensino de língua inglesa e sociedade”, a fim de serem realizadas maiores reflexões.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SOCIEDADE

Para se viver em sociedade, estando condicionada ao dinamismo oferecido pela própria existência humana, cada pessoa é influenciada por experiências diversas, seja por meio de outras pessoas, ou por meio de situações e de variadas maneiras de experimentação e conexão com o mundo externo. Todas essas formas são norteadoras de decisões, palavras, pensamentos, posicionamentos e, principalmente, das ações empreendidas por cada sujeito social. Com isso, pode-se dizer que o sujeito, enquanto ser social, possui características que emanam a heterogeneidade de suas vivências e de seu contato com diferentes outros sujeitos. Desse modo, observa-se que, além da família, caracterizada como o alicerce de convivência e de formação dos valores individuais, os inúmeros outros ambientes e pessoas com os quais um sujeito compartilha e executa atividades diversas, também exercem incontáveis interferências em sua vida e em suas atitudes.

De acordo com Bertoldi e Pallú (2013):

A aprendizagem da Língua Inglesa deve contribuir para o processo educacional como um todo, propiciando maior consciência sobre o funcionamento da língua materna e sobre nossa própria cultura, e a escola deve ser o espaço para a socialização de conhecimentos, tornando nossos alunos cidadãos críticos, atuantes e conhecedores dos espaços em que estão inseridos. Entende-se que o ensino de Língua Estrangeira deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural (Bertoldi; Pallú, 2013, p. 02).

Conforme o mencionado pelos autores, a Língua Inglesa (LI) oferece múltiplas possibilidades de compreensão do lugar de si e do outro, bem como, das inúmeras diversidades existentes nas mais diversas culturas, localidades e povos, pois, devido à sua caracterização como língua franca e global, é marcada por diferentes identidades advindas de seus usuários. Assim, o estudo da LI propicia, aos alunos, o enriquecimento não apenas cognitivo, mas, também, social, uma vez que o ensino dessa língua estabelece conexões interdisciplinares, o que provoca a inserção e o “desbravamento” de novos campos e experiências. Destarte, destaca-se que “Através de um letramento crítico, o estudante é levado a reconhecer a língua inglesa como uma ferramenta indispensável de acesso ao conhecimento, de compreensão de outras culturas e outras visões de mundo e sociedade que se apresentam cada vez mais múltipla no mundo contemporâneo” (Minas Gerais, 2018, p. 612).

Em nível nacional, “a LI é o idioma mais ensinado como língua estrangeira e está presente em vários lugares e em diversos setores da sociedade [...]” (Bertoldi; Pallú, 2013, p. 02). Além disso, em muitas situações, ela é um requisito para inúmeras formas de engajamento no mundo do trabalho, no meio acadêmico e, obviamente, no âmbito social. Desse modo, seu ensino deve ser e estar comprometido com o desenvolvimento “multifacetado” dos estudantes.

Nessa perspectiva, é importante enfatizar também que, enquanto ambiente propiciador de múltiplas interações e trocas de perspectivas, a escola se destaca como um lugar de expansão de convivências e contato com realidades e pessoas distintas, bem como, percepções de mundo amplamente heterogêneas. É nela que a acepção do lugar de si e do outro é melhor assimilada e percebida, tendo em vista que a criança, o adolescente e/ou o adulto, quando são inseridos no espaço escolar, deslocam-se de uma realidade previamente construída em suas relações sociais e familiares, para novas dimensões de mundo e compreensões da existência humana, assim como, para a exploração de outros inúmeros elementos que os envolvem.

Conforme apontam Bertoldi e Pallú (2013):

A aprendizagem da língua inglesa não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é assim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. Isso faz com que os objetivos de ensino sejam buscados em sintonia com as necessidades da sociedade (Bertoldi; Pallú, 2013, p. 03).

Diante da necessidade da convivência social para a formação do ser humano, é perceptível que o público escolar é amplamente heterogêneo e dinâmico. Em relação ao século XXI, essas diversidades ficam ainda mais evidentes, em razão dos avanços tecnológicos e ao acesso extremamente rápido que as pessoas possuem, no que diz respeito à informação. Nesse sentido, a necessidade de o professor possuir a sua identidade e contribuir para a formação social dos discentes se torna ainda mais essencial, pois é esse profissional que, juntamente com esses estudantes, está inserido nesse contexto híbrido e propício a mudanças e debates constantes.

O ensino e a aprendizagem do inglês contemplam a capacidade que o ser humano possui de explorar o mundo à sua volta, agindo sob o viés de um novo olhar, mais crítico e atento às peculiaridades, semelhanças e dessemelhanças entre as diferentes “matérias” exploradas. Nessa seara, pode-se evidenciar que:

Tanto a língua materna quanto a língua estrangeira encaram o desafio de fornecer aos indivíduos um instrumento de ação no mundo globalizado, desenvolvendo a consciência crítica e sendo capaz de dialogar com o mundo contemporâneo multicultural em que estão inseridos. A aprendizagem de línguas estrangeiras é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão (Bertoldi; Pallú, 2013, p. 04).

De forma bastante enriquecedora, essa afirmação demonstra justamente o quanto o ensino-aprendizagem da LI como uma segunda língua pode contribuir de maneira significativa para a formação dos sujeitos. A observação da heterogeneidade e a percepção dela perante os acontecimentos, lugares, pessoas e perspectivas ao redor de si e do outro fazem com que o aluno se perceba em sociedade e, mais ainda, perceba com criticidade o mundo à sua volta.

Isso posto, percebe-se que por meio do ensino e da aprendizagem da LI, a busca pelo rompimento de preconceitos e desconhecimento da própria cultura e identidade, bem como das características culturais “do outro”, também podem e devem ser instigados. Nesse rol, as fronteiras sociais podem ser diluídas, pois o acesso às informações,

juntamente com a aprendizagem da LI podem promover quebras de barreiras, as quais muitas vezes perseveram devido ao desconhecimento de si mesmos e dos outros que permeiam o mundo social.

Sob essa perspectiva podemos dizer que o ensino da LI está em busca constante de diálogos com outros campos de estudo, admitindo, assim, um caráter plural, no que diz respeito à formação dos estudantes. Desse modo, esse ensino edifica não apenas os aspectos relacionados ao estudo da própria língua em si, mas inúmeros outros que envolvem o desenvolvimento do aluno enquanto ser social. Cabe ainda mencionar o que é oferecido por um currículo concernente à uma localização estadual, mas que está amplamente relacionado ao que é proposto para o ensino de LI em todo o Brasil:

As competências específicas da língua inglesa indicam o conhecimento que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade e se orientam por princípios éticos, políticos e estéticos confirmados em muitos marcos legais. Visam uma educação humana e integral voltada para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária, privilegiando uma cidadania plena e saberes socioemocionais. Nada é mais importante do que romper com visões reducionistas que reforçam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva nas aprendizagens. Uma educação de qualidade tem por obrigação responder aos desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas que se valem de conhecimentos significativos para a vida (Minas Gerais, 2018, p. 610).

Por fim, é mister ensejar que “As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (Rajagopalan, 2003, p. 69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão do professor não se limita ao simples oferecer prontamente o conhecimento aos alunos, pois aborda, contudo, uma extensa dimensão de papéis que vão, desde a atuação docente enquanto educador (a), até às intervenções na forma de agir e pensar dos estudantes, não apenas dentro da escola, mas, especialmente, fora dela. Tais afirmações implicam uma reflexão que busque acentuar a necessidade do fazer docente voltado para o comprometimento com a profissão do professor e o seu papel social, aqui, mais especificamente, o professor de LI.

O trabalho docente, assim como o ensino de LI carecem de maiores valorizações, sejam elas estatais, humanas e/ou sociais. Políticas públicas, intervenções e propostas

governamentais devem ser aprimoradas e implantadas com maior eficácia nas instituições de ensino, a fim de que o respaldo legislativo seja ampliado e, ainda mais importante, o trabalho docente avance em qualidade e alcance com esmero uma dimensão social positiva e progressista.

Tendo em vista as propostas governamentais acerca do ensino de LI no Brasil, percebe-se que a preocupação que os órgãos educacionais têm a respeito da educação se dá por meio de uma forma mais ampla, a qual visa a formação do cidadão, a apreensão da cultura e a visão social a ser desenvolvida por cada indivíduo. No que diz respeito à aprendizagem de uma LE, compreende-se que esse processo ultrapassa as estruturas linguísticas, uma vez se insere nessa formação mais ampla à qual os órgãos educacionais dispõem em suas diretrizes.

Desse modo, colocar em análise essa dimensão social do docente é um grande desafio, que corrobora a importância da atuação do educador e também instiga a busca por novos caminhos para a atuação desse profissional e para a compreensão de seu exercício enquanto ser social e político.

Nesse mesmo rol, vislumbrar um olhar e agir comprometidos com a educação de qualidade é competência também do professor, que além de ator na promoção de transformações sociais, é um dos alicerces para a formação de cidadãos autênticos e atuantes, que ensejam uma sociedade ética e justa e que tenham como base a educação e o incentivo de educadores engajados nas lutas sociais em prol dos direitos humanos e do bem comum.

REFERÊNCIAS

BACCON, A. L. P.; MENDES, T. C. Profissão docente: O que é ser professor? *In*: 12º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Paraná. **EDUCERE**. Paraná: PUCPR, 2015, p. 39787-39803. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

BERTOLDI, M.; PALLÚ, N. M. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: a importância dos temas transversais. *In*: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2013, Paraná. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_lem_artigo_maristela_bertoldi.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CELANI, M. A. A. Ensino de língua estrangeiras: Ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: Construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, p. 23-43, 2008.

MARZARI, G. Q. Formação e identidade de professores de línguas (estrangeiras). **Linguagens e cidadania**, Santa Maria, 2003. v. 5, n. 2, p. 1-17, 2003.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. **Organização e estratégias pedagógicas**. Curitiba, Inter Saberes, 2012. 204p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, SEE/MG: 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf> . Acesso em: 12 set. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144p.

RUIZ, M. J. F. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2003. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a03.htm#3a>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DESENVOLVIMENTO

O Ensino Médio no Brasil, ao longo dos anos e, como é possível observar por meio do resgate histórico das reformas ocorridas no ensino brasileiro desde o período Colonial, sempre tem aparecido como elemento de complexo entendimento. Essa dificuldade de “encaixotamento” aconteceu durante muito tempo em função da dualidade: preparar para a continuação dos estudos ou para o mercado de trabalho (Kuenzer, 1997).

De acordo com Lino (2017), após o impeachment da presidente Dilma Rousseff que desencadeou o comando do presidente Michel Temer, presenciou-se cotidianamente o açodamento na emissão de leis sob a forma de decretos e medidas provisórias, que efetuam um verdadeiro desmonte na política educacional na redução de direitos da maioria da população.

A atual reforma amparada pela lei nº 13.415/17 tem como intuito mudanças metodológicas e conceituais específicas para a criação de um novo ensino médio. A lei visará suprir interesses do mercado de trabalho e, também, das necessidades impostas pelos setores empresariais.

A nova proposta de Ensino Médio foi realizada por meio de uma Medida Provisória¹⁷ (MP). A MP empregada pelo presidente da República, é utilizada em casos de urgência e relevância sendo um instrumento que produz efeitos imediatos e possui a força de uma lei.

Então, de acordo com a Medida Provisória, compreendemos que a flexibilização será definida pelos sistemas educativos e não por meio de itinerários. Sendo assim, dependerá das condições de logísticas, econômicas e estruturais dos ambientes escolares.

Em resumo, nota-se que de forma autoritária o governo ilegítimo, com apoio de setores ligados ao capital, aprovou a reforma do Ensino Médio por meio da Medida provisória, contrariando os interesses e reivindicações dos jovens organizados, das entidades científicas e dos organismos de classe, que buscaram resistir aos ataques aos direitos e, em particular, à educação (Matos, 2019).

No contexto até aqui debatido, ao analisarmos a lei nº 13.415, destacamos a epígrafe:

Altera as Leis n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que

¹⁷ A Medida Provisória (MP) possui um prazo de vigência de sessenta dias, podendo se estender apenas uma vez por sessenta dias. A MP caso não aprovada dentro de 45 dias, contados desde a sua publicação, é trancada a pauta até que seja votada. Sendo assim, a Câmara só pode votar alguns tipos de proposição em sessão extraordinária.

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017, s/p).

As leis citadas na epígrafe possuem a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular, tratar da valorização dos profissionais da educação e discutir sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. No entanto, com as novas mudanças, a lei nº 13.415 se diverge quanto à identidade e as finalidades da educação com o novo Ensino Médio. É criada, após o ano de 2012 a Comissão Especial na Câmara dos Deputados destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio, sendo assim, foi desenvolvido o Projeto de Lei nº 6.840/2013 que afirma em sua ementa o objetivo de alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, instituindo uma jornada de tempo integral para o Ensino Médio, dispondo sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e, mais recentemente, houve a publicação da Medida Provisória 746/16 que tem como intuito alterar a estrutura do ensino médio por meio da criação da Política de Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da qual resultou a Lei nº 13.415/17.

Seguindo a análise, a nova lei traz em seu artigo 1º, a alteração do artigo 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei nº 9.394, em seu artigo 24 subjugava que a carga horária mínima anual era de oitocentas horas tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. As horas poderiam ser distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houvesse.

Ressalta-se que não há na lei uma definição para a carga horária mínima. Dessa forma, a prescrição vai ao contrário e revoga a conquista da garantia de uma formação básica comum a todos os alunos.

Diante da problemática Beltrão (2019) afirma que a expansão da jornada escolar causará consequências na vida dos estudantes, em especial, nos jovens que além de ter o compromisso com a escola, se veem na obrigação de auxiliar no sustento de casa. O aumento da jornada escolar também implicará na necessidade de as escolas portarem infraestruturas adequadas, o que entra em antagonismo com a realidade de muitas escolas públicas Brasileiras. Outra repercussão está associada ao aumento de professores para que se cumpra essa carga horária, inferimos o desdém do governo em relação à efetivação

de professores por meio de concurso público, sendo assim, os profissionais da educação são sujeitos a precarização e flexibilização no campo educacional.

Conforme Ferreti (2018), o trabalho docente é afetado pela flexibilização por meio da nova Reforma em quatro quesitos. O primeiro ponto diz respeito à exclusão de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte. Há uma restrição, portanto, acontece uma diminuição do campo de atuação dos professores destas disciplinas. Houve a inserção das disciplinas que utilizarão o termo “estudos e práticas”, após bastantes manifestações, ainda assim, poderá conduzir a uma diminuição das oportunidades de trabalho visto que as mesmas não são obrigatórias. O segundo ponto, relaciona-se com a possibilidade de redução de postos de trabalho em instituições por conta dos itinerários formativos, uma vez que, as escolas que oferecem o Ensino Médio, não poderão oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos na constituição. A terceira ênfase está na viabilidade do itinerário “formação técnica e profissional”, possibilitando o desempenho das atividades a partir de profissionais que possuem o notório saber, representando a escassez de oportunidades para os licenciados e também concursados. A quarta e última situação, refere-se à possibilidade de um professor lecionar no mesmo espaço por mais de um turno, o que pode acarretar uma sobrecarga de trabalho.

Progredindo na análise, no Artigo 2º da lei nº 13.415, o artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a prevalecer com as seguintes alterações:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (NR) (Brasil, 1996, s/p).

A Medida Provisória 746/16 proposta pelo governo determinava o ensino da Arte obrigatório apenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Após tamanhas mobilizações por meio de manifestos, petições online e cartas de repúdio vindas de indivíduos envolvidos na causa, do meio acadêmico e do meio escolar, a administração governamental reverte à medida e inclui novamente a disciplina no currículo do Ensino Médio.

Quanto à disciplina de Língua Inglesa, anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não a oferecia como estudo obrigatório. A partir da nova reforma do Ensino Médio, a disciplina se tornará indispensável desde o sexto ano do Ensino Fundamental II.

Apenas o Brasil, de todos os países da América Latina não possui como língua oficial o espanhol. Logo, a nova Reforma entra em conflito com a realidade quando emprega como objetivo a formação de indivíduos capazes de utilizarem seus conhecimentos para as mais variadas finalidades de sua vida, com a priorização de uma única língua, e ainda irá acarretar o fechamento absoluto da língua irmã, de países vizinhos. Então, estaria a Reforma uniformizando, uma conjuntura que poderia trazer malefícios para os Estados Brasileiros que estão nas fronteiras (Leal *et al.*, 2015, p. 198).

No que diz respeito à integralização curricular, a reforma também traz mudanças. Antes, com a LDB, era obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e Médio a inclusão de princípios da proteção, defesa civil e a educação ambiental de forma integrada às disciplinas indispensáveis. Agora, ficarão a critério dos sistemas de ensino a inclusão por meio de projetos e pesquisas os temas transversais que trata o caput.

Não obstante, a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular passará a depender da aprovação somente do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, deixando de pertencer também essa responsabilidade ao Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União Nacional de Dirigentes de Educação.

Sob o ponto de vista da nova lei no seu artigo 3º, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com acréscimos no art. 35-A¹⁸. Assim, o novo Ensino Médio passará a ter quatro áreas de conhecimento: I linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias e IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

A divisão em áreas do conhecimento ou itinerários formativos, são oferecidos de modo que cada estudante curse apenas um deles, que resultará em uma negação ao direito à formação básica comum podendo reforçar as desigualdades educacionais, observamos essas desigualdades no Ensino Médio em tempos passados, e este fato pode ganhar forças e está presente novamente na atual reforma. Diferente do que se é apresentado na propaganda governamental, pois não serão os estudantes responsáveis pela escolha de qual área do conhecimento irá cursar, tendo em vista que a distribuição

¹⁸ Art. 35- A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

desses itinerários pelas escolas ficará a cargo dos sistemas estaduais de educação e do mercado ao qual tais sistemas têm ajustado.

Os autores Motta e Frigotto (2017) ressaltam pontos relevantes para serem refletidos. A grande maioria dos jovens brasileiros se encontram nas escolas públicas. Com a inserção da nova reforma nesses espaços podemos observar a criação de condições favoráveis para expandir ainda mais o sistema capitalista, o que afeta vários estudantes brasileiros.

A justificativa para a divisão nas quatro áreas de acordo com Bezerra Filho (2016) é que atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.

Ainda assim, Beltrão (2019) afirma que a reforma atual, no que diz respeito ao itinerário de formação profissional é pior do que a estrutura curricular resultante do decreto nº 2.208/97. Como consta no Art 2º em Brasil (1997, s/p), “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”.

Neste caso, apesar do estudante cursar o ensino profissional em outra instituição, mantinha-se matriculado no Ensino Médio geral nos três anos deste nível de ensino - com o básico, em tese, garantido. Com a reformulação promovida pela lei nº 13.415/2017 e pelas DCNEM de 2018, surge à possibilidade de cursar o ensino profissionalizante em outra instituição e, além disso, subtrai da formação do jovem parte significativa da formação básica e geral.

Lembra-nos Ramos e Frigotto (2016) que a linguagem simples, veiculada por jovens sorridentes, demonstra satisfação por um Ensino Médio em que eles poderiam “escolher o que gostam” e “estudar o que interessam” entra pelos lares dos brasileiros com suas televisões ligadas, prometendo a solução para esse “grande problema” que é o Ensino Médio. Observamos a força da Indústria Cultural, como promessa de felicidade no contexto de generalização de condições que produzem infelicidade. Se valendo da estratégia televisiva de construção do consenso, não foi somente um espaço considerado culto ocupado por intelectuais, como o programa Roda Viva da TV Cultura, que o bloco no poder usou para divulgar e valorizar as propostas de mudança no Ensino Médio. Ainda assim, os jovens da propaganda televisiva do governo federal podem não ser os reais representantes da juventude brasileira.

Beltrão (2019) nos faz observar que, o caráter democrático deste documento, propagandeado pela coalização que passou a dirigir o país, é, no mínimo, questionável. Como na reforma do Ensino Médio, o MEC recorre a falsas informações para conquistar a simpatia popular e de profissionais da educação e, além disso, essas informações são produzidas historicamente baseado na premissa de que o mercado de trabalho é o paradigma da vida.

De acordo com Steimbach (2019), outra questão relacionada à reforma curricular empreendida e que, inclusive, ficou bastante clara ao momento da tramitação, tem a ver com modificações das disciplinas e dos conteúdos. A Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016) mantinha como sendo obrigatórias as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e a Língua Inglesa. Houve a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia (as três últimas com legislações específicas que garantiam a sua obrigatoriedade). Enquanto a reforma do Ensino Médio tramitava no Congresso Nacional, houve significativas comoções sociais vindas de escolas, universidades, institutos federais e grupos que se mobilizaram com a causa, tanto que no texto final da Lei nº13415/2017 (Brasil, 2017), tentou-se atenuar a mudança, prevendo a obrigatoriedade não das disciplinas, mas de estudos e práticas naquelas áreas.

Outro aspecto relevante observa-se no artigo 4º da nova lei. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36 - o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, s/p).

A autora Kuenzer (2000) traz um apontamento importante para pensarmos sobre a possibilidade de “escolha” no novo Ensino Médio:

Afirma que é importante destacar que a diversificação de modalidades não significa apenas reconhecer que existem preferências dos alunos segundo as diferenças individuais que levam alguns a gostar de artes, outros de comunicação, de humanidades, ciências exatas ou tecnologias, mas compreender que muitas vezes as “preferências” expressam desconhecimento ou mesmo antecipada consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência. Assim é que um aluno pode preferir mecânica a arte, porque essa é a realidade do trabalho que conhece e exerce precocemente como estratégia de sobrevivência; outro pode preferir atividades físicas a ciências exatas porque suas experiências de classe não lhe propiciaram o desenvolvimento do raciocínio lógico (Kuenzer, 2000).

A escola, então, é o espaço onde se pode produzir conhecimento assumindo a função de suspender as desigualdades. Um meio para esta suspensão temporária é a desenvoltura de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que com necessárias mediações produzam maneiras para romper diferenças no meio educacional.

Ainda no Artigo 4º, acompanhando as mudanças, o § 6º apresenta oferta de formação com ênfase técnica e profissional que considera:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Segundo Motta e Frigotto (2017), a reforma do ensino médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico de acordo com os dirigentes do Ministério da Educação (MEC). Uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade, a educação, em especial, a educação profissional é uma possibilidade para a retomada do crescimento econômico. O investimento na qualidade do Ensino Médio, visando um melhor desempenho escolar, seriam aspectos importantes para subir as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas no Ensino Médio e a contenção da evasão escolar.

Ainda neste esforço, o artigo 4º da Nova Reforma, altera também o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No §º 11 dispõe-se que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, criando a possibilidade de realização de cursos de educação à distância objetivando o desenvolvimento do aluno para uma formação técnica e profissional.

Contudo, Moura e Lima Filho (2017) nos mostra que haverá possibilidades para a realização das parcerias como meio de transferir recursos públicos para iniciativas privadas, os recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes, poderá ser enviado às iniciativas privadas. Então, se percebe que há interesses econômicos da iniciativa privada para apoiarem a Reforma da Confederação Nacional da Indústria, o Sistema S, fundações de bancos e as empresas privadas.

Ainda no Artigo 4º do § 11, a nova lei prevê a possibilidade dos sistemas de ensino firmar convênios com instituições de educação à distância. O escritor Maciel (2019), reconhece que o termo EaD¹⁹ é disposto na lei de maneira a deixar vago a qualidade do ensino ofertado pela instituição parceira, qual seja, notório reconhecimento.

O governo criará oportunidades para as privatizações e se ausentará do seu dever de garantir a educação, que poderá ser ofertada de maneira precária e sem compromissos com os jovens que estarão cursando o Ensino Médio. Observamos também, como o governo possui a capacidade de dominação da sociedade. Marcuse (1973, p. 154) auxilia na compreensão explicitando que hoje a dominação se perpetua e se estende não apenas por meio da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura.

Prosseguindo a análise, sob o ponto de vista da legislação o artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a possibilidade de profissionais exercerem no campo educacional com o notório saber. Pede-se apenas que o profissional possua prática de ensino em unidades educacionais, e possua uma titulação específica ou que tenha complementação pedagógica.

Segundo as avaliações de Santos (2017), essa decisão, acarreta para a formação de professores, assim como, para a formação continuada dos mesmos, uma desqualificação total, pois o caminho percorrido durante uma licenciatura envolve conhecimentos específicos pedagógicos, didáticos e de especificidade de cada disciplina, ou seja, para tornar-se um professor, a formação precisa ser de professor. Percebe-se então que o novo Ensino Médio poderá contar com profissionais enfraquecidos quanto à prática pedagógica e a didática que são ofertadas nos cursos de licenciaturas. Ainda assim, a pesquisa como elemento impulsionador da prática e teoria não dispõe de outro espaço no Brasil para ocorrer, senão na Universidade.

Atingindo a contratação de docentes e a formação de professores, observamos marcas da precarização. Ao se adotar o notório saber nota-se que há um processo de desprofissionalização o que passa a admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo (Kuenzer, 2017).

Pode-se inferir, que a legislação desvaloriza a formação de professores na Universidade, instituição que historicamente no Brasil propicia o desenvolvimento da pesquisa causando uma desqualificação na área educacional, o que pode indicar o despreparo

¹⁹ Educação à Distância.

destes profissionais quanto aos processos didáticos-pedagógicos no que se refere aos procedimentos avaliativos e metodológicos, sob pena de piorar o que já é precário.

A partir do texto contido na referida legislação, torna-se importante o destaque também do artigo 8º que altera o artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. O artigo 318 previa, “num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas” (Brasil, 1943, s/p).

Com a nova lei do Ensino Médio, o artigo 318 passará a ter uma nova função, com a ideia de que o professor poderá exercer seu trabalho em mais de um turno em um mesmo estabelecimento, ou seja, o mesmo professor poderá trabalhar na mesma escola por mais de um turno, ele será assegurado e não será computado o intervalo para refeição, além disso, a sua jornada de trabalho não deverá ultrapassar a que é estabelecida legalmente.

A Lei nº 13.415/17 pode não ser a ação definitiva para resolução dos problemas no sistema de Ensino Médio Brasileiro. Ainda assim, Leal e Pereira (2017), também nos evidencia que as análises com relação à reforma do Ensino Médio são carregadas de críticas por entidades e profissionais da educação. A maior parte entende que se trata de uma elitização do ensino, em que os que possuem maior poder aquisitivo terão acesso à melhor educação e os mais pobres receberão formação para o trabalho, formação está de baixa qualidade que não lhes permitirá sucesso.

Este capítulo tem o objetivo de destacar as passagens da lei de medida provisória e cotejá-las com leis anteriores, bem como comentários de pesquisadores do Ensino Médio compreendendo suas implicações para o contexto educacional, em especial para o Ensino Médio. Levando em conta as interpretações sobre a reforma, há um desdobramento conclusivo de que tal estudo reforça o intuito de que a ideia do novo Ensino Médio é seguir de acordo com as demandas do capitalismo. Conseguimos também observar marcas da flexibilização da educação e a produção de condições que possibilitam a privatização da educação pública e, portanto, a sua destruição como direito de todos. Ainda assim, há um regresso em imaginar uma educação unilateral, rebaixando algumas atividades escolares que desqualificam a aprendizagem e a educação integral de um aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando são realizadas as propostas educacionais, é importante que se conheça toda a narrativa percorrida até o momento recente. Não podemos esquecer todo o relato que o tempo nos legou, temos marcas de erros, conquistas e perdas que influenciam até os dias atuais e percebemos que muita coisa ainda precisa ser repensada e alterada.

Verificamos que, historicamente, o objetivo do Ensino Médio tem sido organizado em torno da relação entre trabalho e o capital. As legislações mantêm a lógica da escola dualista implicando e reforçando a desigualdade. O autor Nascimento (2007, p. 65), reforça a ideia afirmando que: “a dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação Brasileira, tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa as relações e contradições do capital e trabalho.”

Seguindo a análise, viu-se sobre a lei nº 13.415, que tem por finalidade a preparação do estudante para o mercado de trabalho visando atender as demandas dos setores produtivos, além de conter a pressão por acesso à educação superior. A lei visa à flexibilização do currículo escolar criando hierarquias com as disciplinas, priorizando o português, a matemática e o inglês, reduzindo disciplinas que eram de caráter obrigatório, e almejando os itinerários formativos. Percebeu-se que a lei reforçará a desigualdade e exclusão que sempre esteve presente na história do Ensino Médio.

O direito à educação de qualidade está sendo desconsiderado e ameaçado, retirando a concepção do Ensino Médio como etapa da educação básica. Além disso, sustenta uma formação de homem produtivo, distanciando-se de uma formação integral e humanística.

Ao pensarmos sobre a realidade atual da educação brasileira, é necessário propor provocações para refletir sobre as políticas públicas, em especial para o Ensino Médio. Os ataques aos profissionais da educação e ao Ensino Médio nos fazem querer lutar e criar mobilizações em defesa. Para isso, é necessária uma organização das entidades sindicais, a criação de pesquisas e estudos e resistência dos profissionais da educação.

Sem a intenção de dar um ponto final nessa questão, sabemos que são nas relações entre alunos, professores, saberes e fontes que os currículos são reconstruídos. O desenvolvimento de novas pesquisas que acompanhem o processo do novo Ensino Médio nas redes públicas e privadas, averiguando suas contradições é imprescindível para que ocorram novas alterações, e, a educação, em especial, a educação física se restabeleça, ganhando força no currículo escolar.

Por fim, é importante ressaltar a escassez de fontes sobre o assunto, visto que, o tema é extremamente atual. Mesmo com limitações, acredita-se que essa dissertação possa contribuir para compreender os dilemas da Nova Reforma do Ensino Médio e auxiliar em investigações futuras.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: O rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 267f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

BEZERRA FILHO, J. M. **Exposição de motivos da Reforma do Ensino Médio** n. 84/2016/MEC. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaoodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º DE MAIO DE 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**: sessão 1, pág. nº 11937, Brasília, DF, 1943. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=5452&ano=1943&ato=7da0TWq5kMjpmT218>> Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. A Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, poder executivo, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. volume 1 Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2006. 239p. (Linguagem código e suas tecnologias).

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. A Educação física no “novo” Ensino Médio: A ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, set. 2017.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE - CBCE. **Nota de repúdio**. Diretoria Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Curitiba, PR, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.cbce.org.br/upload/files/NOTA_REPUDIO_CBCE_1.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p.25-42, 2018.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: As políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. 104p.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LEAL, M. K.; PEREIRA, F. B. A reforma no ensino médio e os impactos no ensino da língua estrangeira moderna no Brasil: Um estudo com foco na língua inglesa. *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: EDUCAÇÃO E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS, 17, 2017, Londrina. **Anais...** Londrina: 2017.

LINO, L. A. As ameaças da reforma desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

MACIEL, C. S. F. dos S. Uma avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da logística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84925, 2019.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 120p.

MATOS, J. A. B. **Novo ensino médio**: O rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 269f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, Bahia, 2019.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: Determinações históricas. Publicatio UEPG: **Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: A contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

SANTOS, V. C. M. A reforma do ensino médio e suas implicações no trabalho docente. *In*: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. **Anais....** Curitiba, Paraná, 2017.

STEIMBACH, A. A. A reforma do ensino médio (mp 746/2016; lei 13415/2017): Implicações à consolidação do ensino médio como direito. **Notandum**, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019.

professor Celso Vallin, pelo Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras, foi possível vislumbrar as inúmeras oportunidades que abrangem esse componente curricular.

O meio ambiente é um tema tão recorrente na atualidade, que o seu conhecimento se torna superficial e raso, podemos ouvir as discussões, sem nos apropriarmos e nem inserir tal reflexão, de forma efetiva, no nosso dia a dia.

Exatamente por acreditar que o meio ambiente se reduziria ao desmatamento, lixo, queimadas, poluição etc., eu não tinha muitas expectativas para a disciplina. Acreditava que iria apenas estudar um pouco dos conceitos, a preservação e conservação do meio ambiente. Porém, a cada aula, nas trocas de experiências e conhecimento, descobri que compreendia mal esse conceito, minimizando determinados elementos.

Existe uma vasta gama de possibilidades de se trabalhar a educação ambiental de forma integral e total, na contemporaneidade. O aluno sempre vai trocar informações de formas variadas, e, caberá ao professor explorar o meio ambiente de diferentes maneiras.

DESENVOLVIMENTO

Foi possível observar a falta de conhecimento e comprometimento com o meio ambiente em nossa vida e na formação docente e como podem ser enriquecedoras e significativas as experiências advindas desses aspectos.

Quando nos propusemos a escolher um problema de pesquisa ligado a uma ação na escola referente aos temas estudados na disciplina, me senti um pouco perdida.

Sou professora no projeto “Novo Mais Educação”, na Escola Municipal “Marília de Dirceu”, situada em Tiradentes, Minas Gerais, atuo no acompanhamento pedagógico, das disciplinas de Português e Matemática, no contraturno escolar, com alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

Minha primeira opção foi desenvolver um plano de ação referente ao lixo e o descarte incorreto, contudo, ao chegar à aula e anunciar que iríamos trabalhar sobre o lixo, houve um descontentamento geral.

Os alunos ficaram inquietos e desestimulados, demonstraram insatisfação ao fazer perguntas como: “Porque trabalhar lixo?”; “Todo ano é a mesma coisa”; “Lixo? assunto chato”; “É sempre a mesma coisa do meio ambiente”; “quando não é lixo e sobre a água”; “Meio ambiente é só isso?”.

Após esses questionamentos, percebi que as questões pareciam sem razão, e que deveríamos nos dedicar a outro aspecto que tivesse mais relevância para os alunos, naquele momento. Refletindo com o prof. Celso Vallin sobre tais dúvidas e dificuldades, observamos que existia uma questão que deveria ter um olhar mais atento e ansiava para ser discutida, o racismo ambiental.

Fizemos tal escolha, porque 90% dos alunos do Mais Educação são negros, e a maioria tem mostrado dificuldade de entender sua identidade racial e de contemplá-la no sentido mais amplo da palavra.

Foi possível, notar que existem ainda muitas dificuldades e falta de diálogo sobre as relações étnico-raciais, e com isso, as crianças têm pouco empoderamento e protagonismo na sua própria história.

A história de que o povo negro não é valorizada, é vista como algo negativo na escola que estou inserida. As crianças não querem se associar a essa representação, o que dificulta elas se apropriarem de sua cultura, identidade e autonomia.

A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada cotidianamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do 'eu' coerente (Hall, 2003, p. 12).

Portanto, é papel da sociedade, da família e do educador identificar e estabelecer as necessidades que os alunos têm dentro e fora da escola e desenvolver conhecimento e ações que possam ajudá-lo a ser crítico, reflexivo e emancipatório, capaz de ser protagonista de seu aprendizado e história.

Como aborda Freire (1987, p. 15): "a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra", ou seja, se as crianças não têm conhecimento de sua identidade e nem participação da escola, sociedade, família e um educador que possam ajudá-los nesse processo identitário, é improvável que consiga ser protagonista de sua história.

Ao notar que essa falta de representação étnico racial interferia na autoformação dos meus alunos, e que isso prejudicava o desenvolvimento pessoal e educacional deles, optei por identificar ações que pudessem dialogar com suas dúvidas e receios, sendo desenvolvida na aula.

Por este motivo, elaborei um questionário com 17 (dezessete) perguntas para compreender melhor o conhecimento e consciência dos alunos sobre quem são e como

isso se relaciona com a sua identidade e o meio em que se vivem. Contudo, precisamos conhecer um pouco da história de Tiradentes para entender como o racismo ambiental que será melhor explicado ao longo do texto está inserido nesse contexto social e histórico, e, que permeia no âmbito educacional.

Tiradentes é um município do Estado de Minas Gerais, que possui uma população de sete mil habitantes, e, tem como principal fonte de renda, o turismo. É uma cidade histórica que devido a sua paisagem natural, seus casarões antigos e todo o seu artesanato, consegue atrair eventos e receber um grande número de turistas, que movimentam o comércio e negócios de elite.

É uma cidade que vive e sobrevive de turismo. As principais atrações e festivais ocorrem no centro da cidade e seus arredores, nessa região central existe uma grande concentração de bares, pousadas, restaurantes e comércio. A população economicamente desfavorecida, mora e vive afastado, sem desfrutar da maioria dos eventos ou tendo apenas um contato maior quando estão trabalhando neles.

Seguindo esse raciocínio, é notório que essa condição não afeta apenas os adultos, mas também, as crianças, por isso, o foco do trabalho será os alunos do “Novo Mais Educação”, da escola municipal “Marília de Dirceu”.

Existem seis escolas municipais, uma escola estadual e duas creches que atendem crianças de 0 a 3 anos na cidade, no entanto, todas estão fora do centro, em bairros afastados ou na zona rural. A única que se mantém no coração da cidade, é a nossa escola municipal “Marília de Dirceu”, situada no Largo do Sol, centro de Tiradentes.

Ressalta-se que a escola vem resistindo a diversas propostas de grupos econômicos e seus empresários que têm acesso e influência na prefeitura e que almejam transformar nosso prédio em algum negócio empreendedor ou atividade econômica e cultural. Devido a esses desafios, chama-se a atenção para a importância de entender o racismo ambiental dentro da dimensão institucional, histórico-política e estrutural, por este motivo, irei delinear um pouco sobre essa questão.

O racismo ambiental, no Brasil, ainda não é tão visibilizado porque é imprescindível analisar e reconhecer que a maioria dos conflitos sociais tem os determinantes raciais como indicadores, e isso, baliza discussões e debates na esfera jurídica e social (Almeida, 2016).

Cumprindo, portanto, apresentar que as barreiras localizadas na sociedade brasileira vão ao encontro do mito da democracia racial, o qual sugere uma relação harmoniosa entre as raças, sem desigualdades ou tensões que necessitem de atenção. A democracia racial denota a crença que no Brasil não existe conflitos, discriminações e racismo como em outros países.

Que a maioria dos brasileiros não se vê promovendo e nem vivenciando a discriminação e racismo, criando uma falsa imagem positiva que não corresponde à realidade (Almeida, 2016).

À luz do exposto, é oportuno externar que esse trabalho não conseguirá se aprofundar muito no assunto, mas poderá despertar o interesse de conhecer e estudar a questão de forma mais crítica e reflexiva. Iremos analisar a importância dos direitos fundamentais na Constituição de 1988 e como isso reflete no nosso estudo sobre o racismo ambiental.

Nos dizeres de Piovesan e Russo (2004, p. 9):

A Constituição de 1988 é o marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos e garantias fundamentais. O texto demarca a ruptura com o regime autoritário militar instalado em 1964, refletindo o consenso democrático “pós-ditadura”.

Por isso, explanaremos a partir da esfera jurídica, a relevância desse assunto para que possamos conceituar o racismo ambiental e o papel do Estado, diante desse cenário produzido por uma sociedade velada pelo preconceito, discriminação e segregação em sua maior parte.

Bonavides (2005, p.586). afirma que “na Constituição, a tripartição e a organização dos poderes são, de último, [...], a imagem do Estado, ao passo que os direitos fundamentais compõem a efígie da Sociedade”.

A tripartição são as 3 (três) esferas de poder no Brasil, o Legislativo, Judiciário e Executivo, cada um com suas funções principais que garantem a liberdade e limitação do exercício dos outros poderes, não deixando que um só detenha toda a concentração dos poderes.

Sendo enumerado, no artigo 3º da Constituição Federal:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Canotilho (2003, p. 1253) considera que “a primeira função dos direitos fundamentais – sobretudo dos direitos, liberdades e garantias- é a defesa da pessoa humana e da sua dignidade perante os poderes do Estado”.

Destarte, os direitos sociais estão completamente relacionados aos princípios da dignidade humana que visa resguardar a efetivação dos demais princípios.

Ao conceituar os direitos, Silva (2011, p. 286) evidencia que:

[...] os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.

O autor acima caracteriza os direitos sociais em seis grupos, que são direitos sociais relativos à moradia; relativos ao trabalho; relativos à seguridade; relativos à família, criança, adolescente e idoso; relativo à educação e à cultura; relativo ao meio ambiente. Nesse sentido, “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (Bobbio 1992, *citado por* Barroso, 2011, p. 5).

Em outras palavras, o direito vive em constante mutação, se adequando a cada momento e criando uma perspectiva nova para o sistema jurídico, a fim de garantir o funcionamento dos mecanismos democráticos. Criando assim, um organismo capaz de se recriar a todo tempo, numa contínua interação com a sociedade.

Por isso, o Direito deve transpor barreiras e limitações no seu ordenamento, e identificar as necessidades e as lutas para uma sociedade mais justa, solidária e harmônica.

Silva e Pires (2015, p. 62) citam que:

colocar o critério raça como informador das reflexões sobre o direito, não apenas no seu ordenamento normativo, mas também institucional, histórico, político e estrutural permite evidenciar aspectos negligenciados e obscurecidos pela ‘convergência de interesses’ que o modelo de supremacia branca fomenta.

As autoras complementam que:

a principal premissa da Teoria Crítica da Raça é a ideia de que o racismo não é um comportamento considerado anormal, mas uma experiência diária na sociedade estadunidense. Algo que reflete igualmente a realidade Brasileira. Trata-se de um comportamento tão culturalmente enraizado, que as práticas discriminatórias sutis do dia a dia não são percebidas.” (Silva; Pires, 2015, p. 65).

Fica nítido que o ordenamento jurídico brasileiro é um marco para as lutas, mas também que é seu papel construir mecanismos que possam resultar em ações, para o reconhecimento de todo indivíduo.

Salienta-se que além desses princípios, prerrogativas e direitos, o racismo já é tipificado como crime, o que favorece e cria parâmetros e medidas para constitucionalizar, o racismo ambiental e o seu combate, que ainda não tem uma lei específica, se orientando pela lei do racismo de forma geral.

É lamentável, mas o Brasil ainda tem e carrega marcas profundas em relação ao racismo e discriminação individual e coletiva, além da dificuldade dos brasileiros de se reconhecerem no papel de discriminador e opressor no cotidiano e nas instituições que estão, como a escola.

Ao desvalorizar a cultura negra e ignorar o debate saudável no espaço educacional, só reforçamos as ideias estereotipadas e discriminatórias que reduzem determinados grupos.

Para continuarmos desvencilhando o tema em pauta, iremos conceituar brevemente a justiça ambiental e delinear o racismo ambiental. Seu conceito surgiu nos anos 70, nos Estados Unidos, tendo como principal fator os protestos das populações minoritárias que criticavam o nível exagerado de poluição industrial a que eram expostos, pedindo por justiça ambiental.

O princípio da justiça ambiental é garantir que populações vulneráveis não sejam expostas e negligenciadas a problemas ambientais graves que possam ser danosos para sua saúde e qualidade de vida a fim de resguardar outros grupos mais privilegiados.

No Brasil, entre tantos casos de crimes ambientais, foi marcante quando nos anos 1970 e 80, na Vila Parisi, em Cubatão, SP, que era um dos polos industriais mais ricos e prósperos do país, a poluição do ar foi tamanha que crianças passaram a nascer mortas ou com má formação de membros e do sistema nervoso. Nem precisamos dizer que eram populações vulneráveis. Segundo Herculano (2008, p. 2), o conceito de injustiça ambiental é:

o mecanismo pelo qual sociedades desiguais destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis.

Desse modo, fica claro que a injustiça ambiental está intermitentemente ligada ao tratamento de determinados grupos ou comunidades, ou seja, a justiça ambiental

tem o dever de ser um instrumento precioso de combate e organização para reivindicar soluções para reduzir os riscos inerentes aos grupos vulneráveis.

Segundo Bullard (2002, p. 2 *apud* Almeida, 2016, p. 24), o racismo ambiental:

se refere a políticas, práticas ou diretrizes ambientais que afetam diferentemente ou de forma desvantajosa (seja intencionalmente ou não) indivíduos, grupos ou comunidades com base na cor ou raça, podendo ser reforçadas por instituições governamentais, jurídicas, econômicas, políticas e militares.

Para se ter um tratamento justo independentemente da cor, raça, nacionalidade ou classe econômica, é preciso combater os impactos negativos e desvantajosos que sempre recaem em grupos vulneráveis. Nos seguintes termos, Herculano (2008, p.17) expõe que:

Os mecanismos e processos sociais movidos pelo racismo ambiental naturalizam as hierarquias sociais que inferiorizam etnias e percebem como vazios os espaços físicos onde territórios estão constituídos por uma população que se caracteriza por depender estreitamente do ecossistema no qual se insere. Em suma, trata-se aqui da construção e permanência de relações de poder que inferiorizam aqueles que estão mais próximos da natureza, chegando a torná-los invisíveis. [...] Assim, nosso racismo nos faz aceitar a pobreza e a vulnerabilidade de enorme parcela da população Brasileira, com pouca escolaridade, sem renda, sem políticas sociais de amparo e de resgate, simplesmente porque naturalizamos tais diferenças, imputando-as a 'raças'.

Acentua-se que a justiça ambiental e o racismo ambiental são conceitos relativamente novos, que ganharam notoriedade no Brasil, na metade do século XX, portanto, ainda não existe uma corrente unificada sobre o assunto, ocasionando debates na esfera jurídica, social, histórica e ambiental. A partir daqui iremos dialogar com o estudo que eu fiz na Escola Municipal "Marília de Dirceu" para comprovar os elementos que atestam o racismo ambiental no Brasil.

Tiradentes é um dos pátios de turismo de elite no Brasil, por seus casarões históricos e pelo famoso Festival de Cinema que ocorre anualmente. É uma cidade marcada pela desigualdade social e pela falta de consciência ambiental por uma grande parcela da população que ocasiona problemas no meio ambiente que prejudicam a qualidade de vida e infraestrutura do município.

Concerne, registrar que a pesquisa na escola, foi uma análise documental dando ênfase a minha experiência como professora, observando o comportamento dos alunos, além das atividades propostas durante o ano de 2018 que colaboraram para que esse trabalho surgisse, finalizando com uma roda de conversa e o questionário aplicados no

horário de aula como uma proposta de explorar conceitos e habilidades que já faziam parte do currículo deles.

No dia 21 de novembro de 2018, apliquei o questionário (anexo), para 10 (dez) crianças, com faixa etária de 9 a 11 anos, no período da tarde, coletivamente.

Infelizmente, foi um dia chuvoso, por isso, o número tão pequeno de alunos, contudo, essa primeira situação fez compreender o racismo ambiental na prática.

A maioria das crianças não conseguiu chegar à escola, devido à forte chuva que prejudicou a saída de seus bairros e casas, ou seja, as condições são precárias como a falta de asfalto e bueiros para o escoamento da água. Ressalta-se que a maioria mora em bairros que são estreitos, sem infraestrutura adequada, que ficam afastados do centro da cidade e geralmente, esquecidos pela prefeitura.

Com as crianças que estavam presentes, expliquei que iria conversar um pouco com elas sobre algumas questões, como racismo, cultura negra, identidade, cidade de Tiradentes e meio ambiente.

Entre o questionário e seus comentários, foram cerca de 60 minutos. A participação dos alunos foi positiva. Não tiveram medo e nem receio de questionarem, falarem e debaterem sobre o assunto, no entanto, isso fez com que eu percebesse que ainda falta muito para que a escola seja um espaço democrático, liberatório, emancipatório e autônomo, e que como docente, me senti angustiada e refém de um sistema que não está preparado pra lidar com as particularidades de cada indivíduo.

A conversa por si só, já foi um choque, por ser uma realidade triste, opressora e discriminatória com as crianças em todas as relações e instituições. Pérez-Gomez (1998, p.12) afirma que a escola é um espaço de “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”. O que me fez questionar mais uma vez se a escola é um espaço social e emancipatório, ou apenas mais uma instituição que reproduz um discurso que alcança apenas determinados grupos da sociedade.

O registro da ação foi feito juntamente com outra professora, a Deborah Freitas Ivanicska, que auxiliou nas perguntas e dúvidas dos alunos, o que agradeço imensamente, pois, em determinado momento da entrevista, me retirei do local, pois, fiquei apreensiva ao ouvir a resposta de uma aluna em relação a umas das perguntas.

Irei descrever esse momento, pois de tudo, foi o que marcou profundamente e fez compreender a urgência de tratar esse assunto no espaço educacional. Estava explicando o questionário, e quando chegou na 10ª pergunta, comentei que eles deveriam escrever

qual é o elogio que mais recebiam no dia a dia. Já estranhei porque nenhum deles sabia o que era elogio, tive que exemplificar para eles entenderem. Em determinado momento, a aluna 03., de 09 (nove) anos, pediu para eu ler sua resposta, pois ela não sabia se aquilo era um elogio, mas que ouvia todos os dias, na escola, em seu bairro e de diferentes pessoas.

Ao pegar a folha, deparo com as seguintes palavras “macaca preta”, perguntei como ela se sentia ao ouvir essas palavras, com a cabeça baixa, apenas falou “que não gostava, mas que tentava ignorar, não tinha o que fazer e achava que poderia ser um elogio apesar de não gostar”.

O autor Henriques (2002, p.11) declara que:

Dentre as violências experimentadas pelas crianças negras, está à negação do direito a uma imagem positiva que tem, particularmente sobre a auto-estima das meninas negras, o seu efeito é danoso, sobretudo pela importância que a valorização estética tem sobre a condição feminina em nossa sociedade.

É árduo o caminho para uma sociedade democrática, que respeite e valorize as diferenças, porém, a escola é um dos locais que deve lutar e resistir para que a representação e identidade sejam legitimadas.

Entre os questionamentos apresentados pelos alunos destacaram a falta de conteúdo que valorize o negro sua cultura, costumes e crenças, que quando apresentado na sala de aula era apenas sobre a escravidão.

Questionei se no dia anterior, 20 de novembro de 2018, Dia da Consciência Negra, se haviam estudado algo referente ao assunto, foram unânimes em responder que não e que nem sabiam o porquê tinha aquela data, sendo que dos 10 (dez) alunos presentes, 07 (sete) eram negros.

Para Gomes:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

Não obstante, outra questão que chamou a minha atenção, foi a pergunta referente a sua cor, os alunos tiveram grande dificuldade de se enxergarem, pedindo para que nós falássemos qual era a sua cor, pois não sabiam dizer. Explicamos que não poderíamos interferir que de acordo com o conhecimento e referências que eles tinham, deveriam citar a cor.

Por isso, irei deixar as respostas observadas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Questionário escola municipal /ano 2018 Tiradentes/MG

| Alunos | Menino ou menina? | Qual é a sua cor? | Idade? | Qual é o seu bairro? Como ele é? |
|----------|-------------------|----------------------------------|--------|---|
| Aluna 01 | Menina | Branca | 11 | Cuiabá. Bairro bom de morar, sossegado. |
| Aluna 02 | Menina | Negra | 10 | Cuiabá, "asfaltado", sem parquinho, rua estreita. |
| Aluna 03 | Menina | café com leite, mais para o café | 09 | Cuiabá, quando chove alaga. |
| Aluno 04 | Menino | café com leite | 09 | Cuiabá |
| Aluno 05 | Menino | Pardo | 10 | Cuiabá, muito legal. |
| Aluno 06 | Menino | Pardo | 11 | Várzea de Baixo, está faltando asfalto. Ter um parquinho. |
| Aluno 07 | Menino | Moreno | 10 | Cuiabá, muito legal. |
| Aluno 08 | Menino | Branco | 09 | Santíssima, tem um morrão. |
| Aluno 09 | Menina | café com leite | 10 | Várzea de Baixo, falta asfalto. |
| Aluno 10 | Menina | café com leite | 10 | Várzea de Baixo, muito barro e alaga. |

Fonte: Dados da pesquisa

Logo abaixo apresento o Quadro 2, transcrevendo algumas perguntas e respostas do questionário para que possamos compreender que o elemento racial é determinante para a prática de racismo ambiental:

Quadro 2: Questionário escola municipal /ano 2018 Tiradentes/MG

| Alunos | Você costuma ir ao centro da cidade? | O que é racismo? | O que é racismo ambiental ? | O que você estuda na sala de aula sobre a cultura negra? |
|----------|--|--|---|--|
| Aluna 01 | Às vezes, não tem muito motivo para eu ir. | A pessoa que não respeita o próximo. | Ex: quando você está num lugar e só tem uma pessoa e chega um negro e atende o branco e deixa o negro pra depois. | Sobre a escravidão |
| Aluna 02 | Não, só quando tem evento. | Racismo é quando te chama de preta etc. | É preferir atender o branco e deixar o negro pra depois. | Escravidão, princesa Isabel. |
| Aluna 03 | Não | Uma pessoa que te olha de cima a baixo e se acha superior. | Um lugar que você fala mal. | Livro de história sobre a escravidão. |

Quadro 2: Continuação

| Alunos | Você costuma ir ao centro da cidade? | O que é racismo? | O que é racismo ambiental ? | O que você estuda na sala de aula sobre a cultura negra? |
|----------|--------------------------------------|---|--|--|
| Aluno 04 | Não | Quando uma pessoa chama uma de negra. | Os escravos, pessoas pretas. | Escravos, pessoas apanhando. |
| Aluno 05 | Sim, pra ir para a escola. | Falar das pessoas negras. | Falar mal dos negros | Nunca. |
| Aluno 06 | Sim | Quando uma pessoa fala que a pessoa é feia. | Quando uma pessoa se sente incomodada. | Escravidão. |
| Aluno 07 | Sim | Chamar as pessoas de preto, macaco. | Faz racismo pela origem. | Os escravizados. |
| Aluno 08 | Sim | “Buleim”. (Bullying) | Não sei o que é. | Escravos. |
| Aluno 09 | Não | Falar mal de negros. | Não sei o que é. | Escravidão. |
| Aluno 10 | Não | Tratar mal o outro. | É fazer racismo em algum lugar. | Não. |

Fonte: Dados da pesquisa

Irei fazer alguns apontamentos referentes às respostas transcritas acima. Gostaria de ressaltar que sobre os bairros, existe uma interseção no Cuiabá que o divide entre o Cuiabá de baixo e o de cima, respectivamente, no primeiro moram os alunos 02, 03 e 04 que evidenciam os problemas de alagamento, rua estreita e sem parquinho.

No Cuiabá de cima, estão os alunos 01, 05 e 07, que afirmam que o bairro é sossegado e muito legal. Salienta-se que este lugar está interligado ao bairro Parque das Abelhas e ao condomínio Terra dos Cuiabás, que estão localizados após o Centro, uns dos melhores lugares para morar em Tiradentes, e que possui um parquinho na rua construído pela prefeitura municipal, enquanto, que o Cuiabá de baixo permanece esquecido e longe dos olhares do turista, empresários e da prefeitura.

Segundo Negri (2008, p.130):

Cada vez mais a cidade é lugar de atuação dos agentes de produção do espaço. Uma vez humanizados, esses espaços refletirão na sua arquitetura e na sua organização o padrão de desenvolvimento da complexidade das relações sociais. Este padrão ocorre por meio da segregação sócioespacial, também denominada de segregação residencial da sociedade, principalmente por meio da diferenciação econômica.

Fica nítido que a segregação sócio-espacial é mais um fator determinante para um discurso que justifica a naturalização de uma sociedade preconceituosa e capitalista.

Outros bairros apontados nas respostas foram Várzea de Baixo e Santíssima, ambos, territórios eminentemente negros e pobres que vivenciam involuntariamente as imposições de grupos dominantes, sofrendo limitações e dificuldades na questão da água, esgoto, saneamento básico, áreas verdes etc.

Acserald, Mello e Bezerra (2009, p.78) destacam que:

As elites socioeconômicas são mais capazes de assegurar que seus interesses sejam satisfeitos em primeiro lugar nos conflitos de localização das atividades. Os mais ricos tendem a escapar dos riscos ambientais residindo em áreas mais protegidas, cujo solo tem maior valor. Aos pobres correspondem condições ambientais de existência mais degradadas por um duplo mecanismo: 1) empurram-se as populações de menor renda para áreas de maior risco e menos atendidas por infraestrutura e 2) situam-se fontes de risco e de grande impacto ecológico em áreas habitadas por grupos sociais menos capazes de se fazer ouvir no espaço público e de se deslocar para fora do círculo de risco.

Tiradentes fez um “processo de limpeza” ao delimitar determinados bairros tendo como indicativo a renda monetária e o valor econômico, redefinindo o público que deveria ter acesso ao centro da cidade e fortalecendo a desigualdade, segregação e o racismo ambiental.

Sobre a questão se costumam ir ao centro, os que responderam afirmativamente, não escreveram, mas oralmente esclareceram que é para ir à escola todos os dias e que não possuem o hábito de frequentar os eventos ou passear nos finais de semanas para lazer e recreação própria. Durante a conversa com os alunos foi possível observar que existe uma divisão racial no trabalho que também reforça as práticas de discriminação.

De forma geral, os familiares e conhecidos negros dos alunos trabalham em funções que demonstram a força das nossas relações de poder impondo o racismo ambiental, ou seja, da mesma forma que a maioria dos alunos só passam pelo centro devido a escola, os adultos têm acesso ao centro, devido aos seus empregos como garçons, auxiliares gerais, empregadas domésticas, serventes etc.

Não fazendo parte do ambiente como um agente ativo, mas sim, com um grande distanciamento, estando ali como um “elemento” que garante o desenvolvimento econômico e social de outros grupos.

De fato, é notório que o desprezo por pessoas ou comunidades atinge determinados

ambientes e espaços como é o caso em Tiradentes, criando espaços que dificultam o acesso das minorias e realçam o privilégio de alguns.

Há que se notar, que o Estado reforça esses comportamentos ao não fiscalizar e resguardar a cidadania e o seu exercício, de modo efetivo por meio de políticas e ações que possam valorizar as diferenças, e não, distinguir mais ainda.

CONCLUSÃO

Dentre as experiências vivenciadas durante o ano letivo, o questionário e a conversa ficaram evidentes que existe uma negligência ao tratar a identidade racial, as relações étnico-raciais, a cultura negra, o racismo e o racismo ambiental no âmbito escolar e social.

Essa pequena amostra da participação dos alunos no questionário trouxe inquietações e provocações. Fruto desse ambiente, os alunos ainda estão demonstrando a falta de pertencimento saudável em relação a sua cidade, a dificuldade de construir sua identidade e a desvalorização de suas raízes, costumes e cultura.

Conquanto o estudo apresentou algumas informações relevantes e primordiais sobre a cidade de Tiradentes/MG e o racismo ambiental. Esse breve relato demonstrou as disparidades e a desigualdade que se encontram nesse espaço, reproduzindo estruturalmente as relações sociais estabelecidas historicamente no Brasil que continuam permeando em nossa sociedade.

Ocorre que em Tiradentes, o racismo ambiental é mascarado por desigualdades sociais, naturalizado pelo discurso das diferenças sociais. Daí, a necessidade de se propor questões, ações e planos que ressignifiquem e construam novas perspectivas e discursos na identidade dos alunos e da população que aqui moram.

Há muitas possibilidades e desafios ao evidenciar o racismo ambiental. Muitos estudiosos como Bullard (2002), Herculano (2006) e Acserald, Mello e Bezerra (2009) investigam esse tema com o intuito de discutir as lutas envolvendo as questões ambientais e a sociedade a fim de buscar medidas que possam minimizar drasticamente as relações entre pobreza, identidade, raça e meio ambiente.

O racismo ambiental não irá desaparecer amanhã ou na próxima semana, mas quem sabe daqui a alguns anos, por meio de políticas públicas e investimentos, a cidade de Tiradentes desenvolva ações na escola, prefeitura e juntamente com os seus moradores, seja um pequeno exemplo e caminho a ser seguido para transformações que promovam o desenvolvimento social e qualidade de vida e do meio ambiente para todos.

Desse modo, conclui-se que o tema é amplo, polêmico e exige um estudo diário. Essa pesquisa busca atrair a atenção para um assunto importante, porém tão camuflado. Ainda há muito o que fazer no âmbito jurídico, cultural e educacional, existe um comportamento sócio-histórico que precisa ser reconstruído e ressignificado para que as medidas e ações tenham efeito positivo e possam gradualmente atingir todas as camadas sociais em um só objetivo, o respeito à cidadania e tudo que lhe acompanha.

REFERÊNCIAS

ACSERALD, H.; MELLO, C. C. A.; BEZERRA, G. N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 160p.

ALMEIDA, D. dos S. **Justiça ambiental e racismo ambiental no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2016

BARROSO, L. R. **O direito constitucional contemporâneo**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

BULLARD, R. Confronting environmental racism in the twenty-first century. **Global Dialogue**, Winter. v. 4, n. 11, p. 34-48, 2002.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003. 1522p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003.

HALL, S. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HENRIQUES, R. **Raça & gênero nos sistemas de ensino**: Os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: Editora, UNESCO. 2002.

HERCULANO, S. **Lá como cá**: Conflito, injustiça e racismo ambiental. Texto apresentado no I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental, UFF. Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://www.professores.uff.br/seleneherculano/publicacoes/la-como-ca.pdf> . Acesso em 21 nov. 2018.

NEGRI, S. M. Segregação socioespacial: Alguns conceitos e análises. **Coletâneas do Nosso Tempo**, Ano VII, v. 8, n. 08, p. 129-153, 2008.

PÉREZ- GOMEZ, A. I. As Funções sociais da escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIOVESAN, F.; RUSSO JÚNIOR, R. Direitos humanos, dignidade humana e direitos da personalidade. *In*: FILOMENO, J. G. B. *et al.* **O código civil e sua interdisciplinaridade. Os reflexos do código civil nos demais ramos do direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SILVA, C. L; PIRES, T. R. de O. Teoria crítica da raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil. *In*: STEINMETZ, W. A. *et al.* (Org.). **Direitos dos conhecimentos**. Santa Catarina, p.61-85, 2015.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 34. ed. São Paulo: Malheiros, 2011. 928p.

A presente obra reúne pesquisas no âmbito da educação visando propagar investigações e reflexões acerca do cenário contemporâneo que envolve o educar para trans(formações). Apresenta artigos resultantes de pesquisas, estudos e reflexões motivadas pela trajetória de formação universitária. Expõe conceitos e resultados que fundamentam as práticas educativas de diversas áreas de atuação, ampliando diálogos com a formação docente.

